

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ»

Часть III

Новосибирск,
2010

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент, НП «СибАК» *Н.Р. Гулина*
Старший преподаватель НП «СибАК» *И.С. Степанов*

А 43 «Актуальные проблемы современной педагогики»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть III. (15 февраля 2010 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2010. – 186 с. ISBN 978-5-91711-014-1 (3)

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной педагогики» 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 978-5-91711-014-1 (3)

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2010 г.

Оглавление

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	7
Понятовская Е.В. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЦЕВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)	12
Прокудина С. В. МОРАЛЬНОСТЬ СОЦИОЛОГА	15
Пупков С.В. ПРОБЛЕМА УСЛОВИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ	21
Редькина Н.А. ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ	26
Родионова С.А. НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ У СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ НРАВСТВЕННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИИ	30
Рыбаков В.Н. МУЗЕЙНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ	33
Савина Г.В. АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»	40
Савицкая А.В. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АССОЦИИРОВАННЫХ ОШИБОК ШКОЛЬНИКОВ	43
Самсонов П.И. О ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ МАЛОГО БИЗНЕСА	47

Северов В.Г. ФИЛОСОФСТВОВАНИЕ: ЧТЕНИЕ И ГОВОРЕНИЕ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОСОФИИ ВУЗЕ	52
Серебрякова Ю.В. ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ И КУЛЬТУРНО- РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В МПГУ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	55
Сидорова А.В. РОЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	61
Сизганова Е.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ «ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ» В ВУЗЕ	65
Смирнова Е.И. РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПОНИМАНИИ СПЕЦДИСЦИПЛИН	68
Смирнова О.Н. Жогова Е.В. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68 72
Сосина Т.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ РЕБЕНКА ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ШКОЛУ	77
Табилова М.Р. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ДИАГНОСТИРУЕМЫХ ЦЕЛЕЙ	81
Татьяненко С.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЛЕКСЕ	88
Тимофеев В.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	92
Тихонова А.Л.	

АНАЛИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В РОССИИ	98
Трушкина Е.А. СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КОРРЕКТНОСТИ КАК КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ТАМОЖЕННИКОВ	104
Туктарова Н.И. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ США	110
Усенко Е.В. К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ПАТРИОТИЗМА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯХ	117
Утилова А.М. Нургалиева А.К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ КРЕАТИВНОГО ХАРКТЕРА В ТРЕНИРОВКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	120
Федорова Т.А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВАМИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	125
Ходырева Т.С. ЖАНРЫ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РЕЧИ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЧЕТЫРЕХЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ «КЛАССИЧЕСКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» (Т. Г. РАМЗАЕВА)	131
Храмкова Е.Ю. К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «АБИЛИТАЦИЯ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	135
Чепурышкин И.П. ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИСТИЧЕСКИХ ФОРМ РАБОТЫ, КАК ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	138
Чернецкая Е.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ	142
Чопова Н.В. ДИАЛОГ - ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ	147

КОММУНИКАТИВНОЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	КОМПЕТЕНТНОСТИ	
Чурекова Т.М.		
Пензина Е.В.		
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ С ОЧАГОВЫМИ ПОРАЖЕНИЯМИ НЕДОМИНАНТНОГО ПОЛУШАРИЯ МОЗГА		152
Шабетник О.И.		
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ		157
Шакенова Т.Ж.		
Нургалиева А.К.		
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЛАДШИХ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ		160
Шутько Т.П.		
ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ		165
Эманов С.Л.		
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- НАВЯЩЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ МВД РОССИИ		169
Юркин Д.В.		
Рыбаков В.Н.		
РОЛЬ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В БГХМ		173
Якуш Н.В.		
САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА		177
Якушева С.Д.		

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Понятовская Е.В.

*преподаватель педагогического колледжа ,
г. Ангарск, Иркутской области
E-mail: ponyatovich@yandex.ru*

Проблема подготовки педагогической интеллигенции является одной из актуальных в современных условиях выбора стратегии государственной политики России XXI века в области образования.

Вслед за М.И. Добрыниной, В.С. Меметовым, И.И. Осинским и другими исследователями, мы убеждены, что истинная интеллигенция продолжает существовать, основная ее часть (врачи, учителя, инженеры и др.) продолжает выполнять функции, проявляя качества подлинной интеллигенции[6,7].

Типология личности интеллигента в каждое время различна, в значительной степени она зависит от ряда условий. Но столь же очевидно, что интеллигенция как общность несет в себе огромный пласт многовековых культурно-исторических традиций, которые обеспечивают преемственность российской интеллигенции, являются основой и базой для ее дальнейшего развития.

В связи с этим возникает комплекс вопросов. Среди них – вопрос о качественной, соответствующей потребностям развития российской цивилизации подготовке интеллигенции, которая могла бы обеспечить культурно-историческую преемственность между поколениями россиян, различными пластами отечественной культуры.

На сегодняшний день в различных концепциях воспитания, программах, методических разработках и даже в государственных документах по образованию формированию интеллигенции в условиях профессиональной подготовки не уделено достаточного внимания.

Становление образа педагога-интеллигента как внутренне закономерный процесс изменений в человеке является длительным, противоречивым, непрерывным процессом; у каждого человека осуществляется под влиянием многих факторов: как внешних (объективная социальная среда, среда различных образовательных учреждений, семья, художественная литература, кинофильмы, средства массовой информации и др.), так и внутренних (индивидуально-возрастные особенности, опыт взаимодействия

человека с представителями педагогической профессии, направленность интересов, ценностных ориентации и др.). Особая роль принадлежит этапу его профессионального педагогического образования.

Учитывая эти обстоятельства, возникает необходимость в осмыслении сущности интеллигенции вообще и педагогической интеллигенции в частности и условий становления в условиях профессионального образования.

В научной и публицистической литературе имеется десятки формулировок терминов интеллигенция, интеллигентность. Неоднозначность трактовок вызвала необходимость задуматься над данными ключевыми понятиями, от трактовки которых зависло определение качеств Учителя-интеллигента.

В современной России популярными являются несколько подходов к определению «интеллигенция». Мы являемся сторонниками комплексного подхода, при котором интеллигенция – социокультурная общность, имеющая сложную структуру, а также совокупность индивидуальностей, личностей ярких, обладающих определенными чертами и качествами.

Определяя понятие «интеллигенция», можно выявить сущностные черты, присущие ей с момента ее возникновения, которые достаточно ясно стали проявляться в период ее формирования как массовой социокультурной общности (середина – вторая половина XIX века) и отличать ее от других социальных групп и классов: приоритетные для интеллигенции ценности, проявляющиеся в деятельности; служение народу и его просвещение как важнейшее условие переустройства общества; осознание своей роли в развитии России и готовность к самопожертвованию ради достижения поставленных целей; стремление к свободе, честь, образованность, и специфические черты, приобретаемые в определенном пространственно-временном диапазоне и под влиянием внешних и внутренних факторов (в том числе и при профессиональной подготовке) [2,5].

В рамках нашего исследования было установлено, что формирование педагогической интеллигенции в Восточной Сибири имеет длительную историю, прошло несколько этапов: вначале основу региональной интеллигенции составляли российские ученые, изучавшие природу, культуру региона, представители администрации и аппарата власти, ссыльные, т.е. «пришлые люди», которые создали интеллектуально-духовные предпосылки для становления системы образовательных учреждений Восточной Сибири.

Количественный и качественный состав педагогической интеллигенции, черты и качества, сохраняя главные характеристики, зависели от потребностей региона, исторических, экономических, социальных и других условий, создаваемой системы подготовки педагогической интеллигенции.

Сегодня в регионе сформировалась система подготовки педагогов в педагогических учебных заведениях (колледжи, академия образования) и педагогических факультетах, которые вносят посильную лепту в формирование педагогической интеллигенции Восточной Сибири.

Процесс становления будущего педагога-интеллигента представляется нам как восхождение личности студента к социальному и профессиональному эталону-идеалу, как освоение высоких стандартов подлинной интеллигентности, как обретение социальной и профессиональной позиции в строительстве отношений с окружающими людьми, устойчивого отношения к своей социальной и профессиональной Миссии в обществе, как развитие своей личности, раскрытие творческого, личностного, духовного потенциалов, обретение умения самостоятельно и критически мыслить, находить рациональные пути решения возникающих проблем, применять полученные знания в новых, постоянно изменяющихся условиях современной жизни.

В изученной литературе мы не нашли идеального образа педагога-интеллигента, в профессиограмме учителя также нет четкого выделения качества интеллигентного педагога, поэтому наша задача состояла в отборе качеств личности педагога как интеллигента на основе изучения философской, социологической, психологической и педагогической литературы, рассматривающей образ педагога. Мы обратились к исследованиям (В.А.Андреев, Е.Галицких, Г.М.Коджаспирова, Н.Н.Пядушкина, П.Е.Решетников), в которых отображен образ педагога [1,3,4,8]. Путем сопоставительного анализа результатов описанных исследований была вычленена группа наиболее часто встречающихся качеств личности современного педагога-интеллигента. Мы пришли к выводу, что такая личность должна характеризоваться качествами, которые условно были сгруппированы в комплексы: личностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-коммуникативный, деятельностный, рефлексивный, ядро которых составляет интеллигентность. Данные комплексы легли в основу образа личности педагога-интеллигента, что помогло нам более четко сформулировать социально-педагогические требования к личности, а в процессе опытно-экспериментальной

работы провести диагностику уровней проявления качеств педагога-интеллекта, проследить характер влияния образовательного процесса на становление качеств личности будущего педагога - интеллекта.

Эксперимент, проводимый в Ангарском педагогическом колледже по становлению качеств, был связан содержательными, структурными и процессуальными преобразованиями образовательного процесса.

Систему педагогических условий составляли: ориентация образовательного процесса на подготовку педагога-интеллекта; организация процесса становления качеств на основе 3-х взаимосвязанных подсистем: учебно-профессиональная деятельность, внеучебной деятельность, общение; реализация программы педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения;

Проведенное исследование позволило экспериментально доказать эффективность становления качеств интеллекта у будущего педагога в образовательном процессе педагогического колледжа, причем определенное качество возникает в определенные ситуации, в определенных социальностях и под воздействием определенных людей, имеет разные стадии осуществления в направлении достижения идеального состояния.

Показатели уровня проявления качеств педагога-интеллекта у студентов на завершающей стадии эксперимента значительно превышают значения на начальной стадии эксперимента, что подтверждается методами математической статистики, а также итоговыми результатами

Наше исследование не исчерпывает всего многообразия вопросов, связанных с проблемами подготовки педагога как представителя интеллигенции. Накопленный нами теоретический и практический материал также требует своего дальнейшего изучения. Однако имеются достаточные основания полагать, что применение разработанной нами модели и условий уже на данном этапе существенно улучшит подготовку педагогической интеллигенции в образовательном процессе педагогического колледжа.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000. -608 с.
2. Будник Г.А. Формирование интеллигенции в советской высшей школе 1945-1985 годов: На матер. Централ. района России: дис. доктора ист наук : Иваново, 2004.- 416 с.

3. Галицких Е. Интеллигент – основа становления будущего педагога //Высшее образование в России. – 2001. - № 3. –С. 79-86.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс.-2006. – 256 с.
5. Лихачев Д.С.О русской интеллигенции // Новый мир. - 1993.- №2.- С. 3- 9.
6. Меметов, В.С. Генезис, становление и деятельность интеллигенции: междисциплинарный подход : Тез. докл. XI междунар. науч.-теорет. конф., 20-22 февр. 2000 гИваново: Иван. гос. ун-т, 2000
7. Осинский И.И, Добрынина М.И. Интеллигенция и нравственность: Материалы междунар. науч. конф.(30 июня – 1 июля 2005г.): В 2т. Т.1. – М. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2005. – С. 13-14
8. Пядушкина Н.Н. Основы педагогической этики. Учебное пособие. – Иркутск, Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-та», 2003.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЦЕВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

Прокудина С. В.

Доцент СибГТУ, г. Красноярск

E-mail: svp-18478@rabler.ru

Возрастание роли этносов в различных сферах российского общества приводит к необходимости создания новой образовательной среды, важной характеристикой которой является культурный плюрализм. В связи с этим большое внимание уделяется усилению национально-регионального компонента в системе общего образования. Но, к сожалению, «учет национальной специфики» нередко понимается довольно однобоко. Как правило, речь идет о создании особых «этнических» школ или классов в районах компактного проживания того или иного этноса. Однако существуют регионы, в которых представители разных национальностей расселены дисперсно. Кроме того, недостаточное внимание уделяется восприятию преобразований в сфере образования самими национальными меньшинствами, и прежде всего – возможности возникновения противоречий между представлениями населения о содержании и форме этнически ориентированного образования и социальным заказом государства. Поскольку в настоящее время Россия вновь переживает эпоху реформ в сфере образования, изучение исторических аналогий вызывает особый интерес.

В данной статье предлагается рассмотреть историко-педагогический аспект восприятия советских преобразований в сфере образования одной из старейших диаспор Красноярского края – немецкой.

Согласно переписи населения 1926 г., в Красноярском крае проживало 3167 немцев. Все они были переселенцами 1908-1912 гг., переехавшими в Сибирь из Саратовской и Самарской губерний, а также частично из Кубани [8, лл. 38-40]. Сосредоточены немцы были в основном в двух округах: Ачинском (1188 человек) и Минусинском (1520 человек). Большинство немецких колонистов (75%) занималось сельским хозяйством, 10% немецкого населения составляли рабочие, 8% - служащие, 7% - ремесленники [6, л. 35].

Одной из основных черт деревенских немцев является своеобразная «национальная замкнутость» [8, лл. 38-40]. Есть

свидетельства, что немцы считали себя в культурном отношении выше окружающего их русского населения. Осознание немцами своего превосходства привело к полной изоляции немецкого населения Енисейской губернии от событий первых лет советского строительства. Все происходившие в стране преобразования колонисты просто игнорировали. На это указывают все дошедшие до нас документы того времени. Так, существовавшая с января 1920 г. немецкая секция охватывала только бывших военнопленных и практически не вела работу в колониях. С выездом военнопленных секция была ликвидирована [4, лл. 25; 39], после чего работа с колониями была окончательно прекращена.

К вопросу о ликвидации неграмотности и создании национальных школ отношение было также довольно вялое. В отличие от Западной Сибири, в Енисейской губернии до 1920-х годов не было ни одной немецкой школы. Первые попытки создания немецкой школы были предприняты только в 1920 г., когда немецкая секция назначила из своей среды учителя для борьбы с безграмотностью и для организации советской трудовой школы. Но школа эта, судя по всему, функционировала только на бумаге. Уже в 1922 г. снова поднимался вопрос о создании немецкой школы [5, л. 4]. Затем школа была восстановлена, но работала она нестабильно ввиду отсутствия учителей. Так, в 1923 г. в школе работал один учитель-немец и обучалось 45 детей (хотя общая численность детей-немцев в возрасте от 8 до 16 лет в губернии составляла 1010 человек) [3, лл. 28-29; 39-40 об.]. В 1925 г. количество учеников осталось прежним, но учителя не было, и найти подходящего кандидата на эту должность никак не удавалось [3, л. 119]. В 1930 г. школа снова работала, но там преподавал немец-меннонит, который совершенно не устраивал советское руководство (но, видимо, устраивал местное население) [8, л. 38-40]. Затем 24 января 1938 года вышло постановление ЦК ВКП(б) «О реорганизации национальных школ», согласно которому все национальные школы и отделения при школах и педучилищах должны были быть реорганизованы в советские школы обычного типа [7, л. 3]. Для немцев Красноярского края это постановление означало конец обучения на немецком языке.

Чтобы разобраться в причинах равнодушного отношения немецкого населения к проблеме немецких школ, необходимо выяснить, какие же именно элементы духовной и материальной культуры воспринимались немецкими колонистами как наиболее важные. Обращает на себя внимание тот факт, что единственным событием в бурной истории начала XX века, вызвавшим живую

реакцию немецкого населения, была коллективизация. Немецкие колонисты категорически отказывались вступать в колхозы, причем возмущение у них вызывала не сама по себе идея объединения хозяйств, а именно необходимость объединения в одно хозяйство с русскими. По мнению немецкого населения, русские «леноваты», «не умеют хорошо вести сельское хозяйство», «бесхозяйственны» и так далее [8. лл. 38-41]. Реакция со стороны немецкого населения последовала потому, что идея объединения в единое хозяйство вместе с «ленивыми» русскими задевала какой-то очень важный компонент этнического самосознания немцев.

Косвенно это этот вывод подтверждается данными современных исследований. В 2000 г. в Красноярске было проведено предварительное исследование, в ходе которого было опрошено 75 немцев (все респонденты – взрослые люди старше 18 лет). Разумеется, полученные данные являются далеко не полными, но некоторое представление о структуре самосознания немцев они все же дают. Согласно этим данным, при перечислении положительных черт характера, присущих своему народу, немцы на первое место ставят пунктуальность, на второе – трудолюбие, а на третье – аккуратность, то есть качества, которые необходимы для достижения успеха в труде и материального благополучия.

Естественно, что немецкие родители стремились воспитать у своих детей те качества характера, которые они считали наиболее важными. Но советские школы в области воспитания ставили совсем другие задачи. Прежде всего, школы должны были вырабатывать у учащихся «коммунистическую сознательность» [1, с. 41], «коллективизм и международную солидарность» [2, с. 20]. Именно такое распределение ценностей является причиной равнодушного отношения немецких колонистов к национальным школам: их не устраивали те качества, которые пыталась воспитать у детей советская школа. Результатом такого отношения немецких колонистов стало полное исчезновение школ, ведущих обучение на немецком языке.

Анализируя проблему отношения немцев Красноярского края к попыткам создания национальных школ в 20-30-е годы XX века, можно сделать ряд выводов. Прежде всего, очевидно, что советское правительство, стремясь построить систему «национального» образования, недостаточно учитывало этнопсихологические особенности национальных меньшинств, их ожидания и требования к проводимым реформам. В результате все попытки создания немецких национальных школ натыкались на полное отсутствие интереса к ним местного населения. Следствием этого стало то, что национальные

школы в Красноярском крае не получили достаточного распространения и не могли удовлетворить потребности проживавших на территории края национальных меньшинств, что, в свою очередь, приводило к возникновению в их среде чувства обиды, недовольства, а также к отторжению советской культуры, воспринимаемой как «русская». Современные исследования показывают, что подобные настроения сохраняются до сих пор и продолжают негативно влиять на развитие межнациональных отношений в нашем крае.

Список литературы:

1. Об итогах культурного строительства Союза ССР за десять лет. Постановление Второй сессии ЦИК СССР IV созыва от 20 октября 1927 г. / Народное образование в СССР. 1917-1973 гг. : Сб. документов. – М : Педагогика, 1974.
2. О связи партийных организаций с органами народного образования. Циркуляр ЦК РКП(б) от 4 ноября 1921 г. : Сб. документов. – М : Педагогика, 1974.
3. Документы Енгубисполкома // ГАКК. Ф. р-49, оп. 1, д. 532.
4. Документы Енгубкома // ЦХИДНИ КК. Ф. 1, оп. 1, д. 90.
5. Документы Енгуботнаца // ЦХИДНИ КК. Ф. 1, оп. 1, д. 227.
6. Документы интерсекций Губкомпарта // ЦХИДНИ КК. Ф. 1, оп. 1, д. 383.
7. Документы Енгубкома РКП(б) // ЦХИДНИ КК. Ф.26, оп. 3, д. 629.
8. Немцы и латгальцы Абаканского района // ЦХИДНИ КК. Ф. 60, оп. 1, д. 832.

МОРАЛЬНОСТЬ СОЦИОЛОГА

Пупков С.В.

канд. пед. наук, доцент РГУ им. С.А. Есенина, г. Рязань

E-mail: psergvic@mail.ru

В настоящее время в условиях переоценки значимости гуманитарных наук, соучаствующих в создании новых социальных программ, в осмыслении результатов деятельности человека в целом и деятельности социолога в частности, важным становится решение задачи обеспечения форм взаимосвязи между элементами социальной системы, обусловленных (форм) разделением труда, наличием социальных институтов, институциональными и

неинституциональными регуляторами общественных отношений, деятельностью совокупного и индивидуального субъекта.

Решение задачи обеспечения связи между элементами социальной системы, поддержания социального порядка требует использования таких подходов к подготовке будущего социолога, которые не только обеспечивают овладение студентами фундаментальными и целостными знаниями о развитии общества, общекультурными и профессиональными компетентностями в соответствии с ГОС ВПО по специальности 020300 «Социология», но и, расширяя сферу морального познания социальной действительности, обеспечивают формирование моральности как нравственного качества поведения и деятельности социолога.

Осмыслим феномен моральности социолога. Термин «феномен» берет свое начало в греческом языке и является производным от греческого глагола, который может быть переведен на русский язык как «казать себя». По мнению М. Хайдеггера: «Как значение выражение “феномен” надо поэтому фиксировать: само-по-себе-себя-кажущее. Феномен отличается от видимости как привативной модификации феномена <...> Феномен – это “себя-в-себе-самом-показывание” <...> Скрытость есть антоним к “феномену”» [8, с. 28-36].

Когда же феномен моральности человека как «себя-в-себе-самом-показывание» явился науке?

Если искать ответ на этот вопрос в рамках этики, предметом изучения которой является мораль, то темпоральной точкой отсчета является античная этика, обоснование морального канона которой восходит к Гомеру, Гесиоду и Семи мудрецам (VIII век до нашей эры). Одним из первых, кто употребил термин «моральность», является Ф. Бэкон («О достоинстве и приумножении наук»). Подчеркивая выдающуюся роль знаний и наук во всех областях жизни, заслуги тех, кто с большой энергией и настойчивостью прилагает все силы для развития науки, Ф. Бэкон защищает науку от порицаний и пренебрежительного отношения к ней со стороны политиков. Он пишет о моральности учений Демосфена, Цицерона, Сенеки и других мыслителей. Связывая моральность учений древних философов с нравственным оздоровлением людей, Ф. Бэкон отмечает, что «образование, если оно только не оказывается достоянием уж очень плохих людей, исправляет природу человека и улучшает ее» [2, с. 98]. Критикуя политических деятелей за то, что они, «не воспитанные в духе учения об обязанностях и всеобщем благе, все измеряют собственными интересами, считая себя центром мира, как будто все

линии должны сходиться к ним и их судьбам, и вовсе не заботятся о корабле государства» [2, с. 100], Ф. Бэкон подчеркивает, что «наука вооружает человеческий ум истинным пониманием собственной непрочности, неустойчивости и изменчивости счастья, достоинства души и значения собственных обязанностей» [2, с. 100].

Решение задачи обоснования феномена моральности социолога облегчается тем, что достаточно всесторонний научный анализ различных концепций, в которых раскрываются и обосновываются содержание и структура моральности личности, выполнен В.П. Бездуховым, раскрывшим генезис научных представлений о моральности как о нравственном качестве деятельности и поведения индивида, а также обосновавшим структуру понятия «моральность учителя» [1], А.Г. Кондриковой [5], раскрывшей сущность моральности государственного служащего как нравственного качества его поведения.

Мы считаем возможным экстраполировать идеи ученых о моральности учителя, моральности государственного служащего на моральность социолога потому, что деятельность социолога разворачивается не только в системе «социолог – общество», но и как деятельность учителя, государственного служащего в системе «человек – человек».

Исходным моментом для выделения В.П. Бездуховым моральности является человек как субъект морального требования, качества [1, с. 338].

Факт такого выделения моральности вводит нас в проблему долженствования морали. Мораль, проникая в сознание человека, как пишет А.А. Гусейнов, «существует не как состояние, а как вектор сознательной жизни. Она обретает реальность как долженствование. Долженствование нельзя противопоставлять бытию <...> Долженствование и есть специфический способ существования морали <...> Мораль потому и существует в форме долженствования, что ни в какой другой форме не может обрести реальность – цель, на которую нацелена мораль» [4, с. 30].

Всеобщность морального требования заключается в том, что всякий раз, когда речь идет о нормах, о требованиях, то их нравственный смысл заключается в том, что все социологи должны следовать этим нормам.

Специфику социальных норм можно понять, только учитывая реальные условия взаимосвязи сознания и поведения людей, определяемого практикой взаимодействия субъектов деятельности. Нормы сами по себе, как подчеркивает А.В. Разин, предполагают

идеальные модели взаимодействия, устойчивые формы коммуникации, которые получают некоторую степень материализации и новую степень истинности. Это уже взаимно разделенные ценности. Данные нормы, требования предстают как универсальные, как всеобщие. Суть такой универсальности, всеобщности заключается в том, что нормативное регулирование предполагает наличие мотива, связанного с исполнением нормы, вне ее связи с некоторой потребностью личности. В морали этот мотив связан с внутренними санкциями, основан на угрызении совести, чувстве стыда [7, с. 399-400].

Существенной характеристикой моральных требований, как отмечает Р.Г. Апресян, является их универсальность, или всеобщность, под которой понимается, что: «а) у всех людей есть некоторые общие представления о добродетельном, правильном, достойном; б) определенные моральные требования и ценности являются общераспространенными, в) всеми признаваемыми в виде неких “простых норм нравственности” или “общечеловеческих ценностей”» [4, с. 255].

Подчеркнув, что всеобщность, универсальность моральных требований неправильно сводить только к их распространенности, Р.Г. Апресян уточняет, что под универсальностью следует понимать безотносительность нормативных суждений к конкретным людям и ситуациям. Чертами универсальности являются беспристрастность, надситуативность и универсализуемость [4, с. 255-256].

Опираясь на идеи Р.Г. Апресяна о чертах универсальности моральных требований, скажем, что беспристрастность социолога как субъекта морального требования проявляется в его равном отношении ко всем субъектам деятельности, ко всем лицам, независимо от их социального положения и их социального статуса. Надситуативность нравственного требования проявляется в равном отношении к одному и тому же субъекту деятельности, в разных обстоятельствах. Универсализуемость морального требования заключается в том, что социолог, осуществляя, например, сбор и интерпретацию информации, выполняя необходимые для этого действия, затрагивающие интересы другого, исходит из того, что другой человек в такой же ситуации поступит так же как в отношении него, как и в отношении любого другого (вариация золотого правила нравственности).

Беспристрастность, надситуативность и универсализуемость – все это черты морального должностования, которое и задает содержание деятельности социолога.

Не анализируя в полном объеме идеи В.П. Бездухова о моральности как нравственном качестве деятельности и поведения

учителя, остановимся на таких раскрытых ученым научных положениях, которые работают на наше исследование, и которые мы интерпретируем, исходя из решаемых нами задач.

Деятельность социолога подвергается оцениванию как людьми, так и коллегами, и лицами, обладающими определенным статусом, наделенными властью. Однако требования, предъявляемые к социологу, могут быть различными с точки зрения профессиональных обязанностей, но никоим образом с точки зрения морали.

Осуществить нравственную оценку деятельности социолога позволяет понятие «моральность», которое, как подчеркивает Ю.М. Смоленцев, используют в качестве обобщенной интегральной аксиологической характеристики явлений морали не только в сфере моральных требований, но и в сфере реальных нравов и поведения людей. Моральность как категория этики является инструментом оценки в теории и необходима для выражения одного из признаков – утверждения (моральности) или отрицания (аморальности) в предмете анализа моральной ценности [6, с. 38-39].

Оценке подвергаются поведение, поступки, деятельность, действия социолога, его личностные качества, находящие свое внешнее выражение как в деятельности и поведении, так и в том, как он исполняет нравственные требования, а не только возложенные на него обязанности.

С этой точки зрения моральность – это такая характеристика человека, которая, как подчеркивает В.П. Бездухов, позволяет судить о подлинно нравственном качестве поведения, деятельности. Моральность характеризует цели поведения и деятельности человека с точки зрения выбора им ценностей, которые должны быть реализованы. Реализованные ценности как результат поведения, деятельности подвергаются оценке, что и дает возможность судить об их моральности [1, с. 338].

Разделяя точку зрения В.П. Бездухова о том, что ценностно-смысловым ядром в оценке поведения человека являются предельно широкие понятия добра и зла, а среди ценностных элементов морали понятие «добро» содержит в себе и гуманизм, выбранный ученым в качестве критерия моральности поведения и деятельности, заметим, что категории пользы, блага, милосердия, справедливости и другие категории так или иначе связаны с категорией добра. Мы полагаем, что любая категория, как и гуманизм, в принципе может быть использована в качестве критерия оценки моральности социолога, что подтверждается анализом научной литературы.

Так, В.Т. Ганжин, раскрывая структуру моральности как совокупность, систему трех элементов: долженствования, ценностей, свободы воли [3, с. 146], в качестве основного ее критерия выдвигает деонтологическое начало: «Основной критерий моральности человека: моральность есть способность выдерживать, осуществлять требования долга» [3, с. 137]. А.П. Черменина полагает, что феномен моральности порождается отношениями ответственности, без которых немислима моральная регуляция, а потому именно ответственность личности является основным ее критерием [9, с. 58-59].

В.П. Бездухов, считает, что ответственность должна занимать ведущее место в иерархической структуре моральности. Однако, как подчеркивает ученый, жестко связывать ответственность с моральностью личности не следует, так как вне поля зрения могут остаться другие характеристики моральности как системного образования [1, с. 348].

Разделяя взгляды В.П. Бездухова на то, что сущность личности богаче ее моральности, а каждый компонент моральности как системы может быть одновременно и элементом другой системы более высокого уровня [1, с. 348], заметим, что выделение различных категорий, которые могут служить критерием моральности социолога как нравственного качества его поведения и деятельности, возможно. Значение других критериев, какими могут быть и долг, и гуманизм, и ответственность, при этом не преуменьшается.

Итак, не смотря на то, что категория моральности всеобъемлюща по сравнению с локальными характеристиками поведения, деятельности, которые она интегрирует, мы полагаем, что в каждом конкретном случае возможно выбирать конкретные критерии для оценки моральности человека.

Моральность социолога есть нравственное качество его поведения и деятельности. Оценку моральности деятельности и поведения социолога возможно осуществлять по критерию пользы и блага, которые связаны с добром, реализация которого в деятельности социолога обеспечивает как развитие и поддержание социального порядка, социальной системы, так и утверждение жизни.

Список литературы:

1. Бездухов, В.П. С. Личностные факторы, определяющие гуманистическую направленность деятельности учителя [Текст] / В.П. Бездухов // Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара : СГПУ. – С. 330-351.

2. Бэкон, Ф. О достоинстве и приумножении наук [Текст] / Ф. Бэкон // Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. – Т. I. – М. : Наука, 1977.
3. Ганжин, В.Т. Социалистическая нравственность как система: проблемы, процессы, отношения [Текст] / В.Т. Ганжин. – М. : МГУ, 1987. – 168 с.
4. Гусейнов, А.А. Этика [Текст] / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М. : Гардарики, 1998. – 472 с.
5. Кондрикова, А.Г. Моральность деятельности и поведения государственного служащего [Текст] / А.Г. Кондрикова // Современное образование: проблемы, поиски, решения : сборник научных трудов. – Самара : СГПУ, 2006. – С. 171-181.
6. Смоленцев, Ю.А. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия [Текст] / Ю.А. Смоленцев. – М. : МГУ, 1989. – 200 с.
7. Фромм, Э. Человек: Кто это такой (или Кто есть человек)? [Текст] / Э. Фромм // О человеке. Вып. 1 : (Пространство и время, люди и вера в его жизнь) : сборник. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
8. Хайдеггер, М. Бытие и время [Текст] / М. Хайдеггер. – СПб. : Наука, 2002. – 452 с.
9. Черменина, А.П. Сущность и структура морали [Текст] / А.П. Черменина // Исследование и формирование коммунистической морали. – Л. : ЛГУ, 1975. – С. 51-62.

ПРОБЛЕМА УСЛОВИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Редькина Н.А.

*канд. пед. наук, ст. преподаватель ЛГПУ, г. Липецк
E-mail: lipetskpedagog@mail.ru*

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что самореализация составляет одну из сторон жизнедеятельности человека и занимает значимое место в развитии и саморазвитии личности. Общепринятого определения понятия “самореализация” в литературе нет. Под ней понимается, в одних случаях, проявление, развертывание внутренних потенциалов (способностей, возможностей) личности, в других - основанная на рефлексии, осознанная деятельность, направленная на наиболее полное выражение и воплощение сущности человека, его призвания. Указанные подходы в понимании самореализации личности не исключают друг друга и, вероятно, отражают разные уровни ее проявления.

Самореализация личности воплощается в ее деятельности и в отношениях с предметной и социальной средой. В этом плане существенна сформулированная многими учеными мысль о том, что “путь к себе проходит через деятельность во внешнем мире”. В основе самореализации лежат противоречия между возможностями личности и степенью их востребованности в актуальной деятельности. Специалисты выделяют два уровня самореализации личности: функционально-регулятивный, который может быть интерпретирован как адаптивный, и творческий.

Использование механизмов самореализации в воспитании характерно для гуманистически ориентированных педагогических учений и практик, рассматривающих человека как самоцель воспитания и декларирующих отношение к ребенку как субъекту собственного становления. Несмотря на интерес к данной проблеме, самореализация личности в воспитательном процессе не была предметом специальных исследований. Выделение и обоснование педагогических условий, способствующих самореализации личности, стимулирующих ее, требуют дополнительного изучения.

Характеризуя школьный возраст, специалисты указывают на особую социальную ситуацию развития, воплощающую сочетание внутренних процессов развития и внешних условий. Основным компонентом этой ситуации называют школьное обучение и освоение позиции учащегося, в связи с чем, интерес необходимо сосредоточивать на учебной деятельности как ведущей. При этом следует обратить внимание на то, что ведущая - не единственная деятельность, в которой происходят значимые изменения в формирующейся личности.

Особенностью социальной ситуации развития школьников является то, что в их жизни появляется чрезвычайно важная фигура, которая иногда заменяет родителей. Это учитель. Влияние учителя на самореализацию школьника определяется применяемыми способами организации деятельности коллектива, инициируемой формой общения с учащимися, методами оценки и стимулирования активности личности.

Следует учитывать, что осознание своих возможностей и мотивов, рефлексия начинают формироваться в младшем школьном возрасте; и особенностью самореализации личности в этом возрасте следует признать ее интуитивный, поисковый характер. Вместе с тем, рефлексия является как следствием самореализации, так и условием ее качественных изменений. Личность реализуется во взаимодействии с

миром, другими людьми и с самим собой, что находит отражение в ее свойствах и качествах.

Приобретение социального опыта означает овладение способами деятельности и общения, результатом которых он является. Главными составляющими психолого-педагогического механизма социального опыта являются: а) деятельность, представляющая собой способ, условие и форму воспроизведения социального опыта и б) самосознание школьника, поскольку социальный опыт будет присвоен учеником только по мере осознания себя носителем общественно значимой позиции [1, с.43]. Школьник еще не является сформировавшимся субъектом, его участие в социальной жизни ограничено, но благодаря специальным воздействиям педагога он начинает осознавать свои связи с другими людьми, осваивает социальные ценности. Ценностные ориентации играют важную роль в самореализации личности, так как ценностные ориентации как система устремлений самореализации личности, принятие ею определенных смыслов и способов деятельности, которые в совокупности составляют внутренний источник ее самоактуальности, выражают понимание школьником целей своего существования, жизненные притязания. По мнению И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, в ценностных ориентациях объективируется опыт самой личности и опыт, накопленный человечеством. [2, с. 89].

Школьнику для самореализации нужно безусловное принятие самого себя, возможность развития ответственности за себя, принятие себя другими. Он "существует в непрерывно меняющемся мире опыта" (К. Роджерс), центром которого является и в котором должен функционировать, стремясь реализовать свое "Я", совершенствуясь и развиваясь как личность.[5, с. 127]. В данном процессе поведение пятиклассника направлено на удовлетворение собственных потребностей самореализации. Потребность чувствовать себя активной личностью проявляется в желании школьника быть самостоятельным, непохожим на других людей, но и непременно быть признанным ими. Ориентация на свою значимость для других людей дает учащемуся возможность для полноценного участия в совместных делах, приобщения к человеческой деятельности [3, с. 217; 4, с. 101].

В процессе исследования данной проблемы были отобраны свойства, которые могут служить показателями личностного развития, достигнутого в результате самореализации. В качестве показателей достигнутого в результате самореализации личностного развития были выделены: *самооценка* как выражение отношения личности к самой себе; *уровень притязаний* - отношение к своим возможностям;

уверенность в себе, независимость, оптимизм, самоконтроль, невозмутимость - как свойства, характеризующие отношения индивида с миром и другими людьми; *тенденция к самоактуализации* как комплексная оценка самооощущения личности, ее устремлений.

Проблема самореализации учащихся отражается в наличии:

- ♦ противоречий между индивидуальным характером процесса самореализации личности и массовым характером обучения в школе;

- ♦ неэффективного использования индивидуально ориентированных воспитательных технологий;

- ♦ недостаточного финансирования программ дополнительного и вариативного образования;

- ♦ недостаточного включения родителей в образовательный процесс.

Кроме того, следует обозначить противоречия:

- ♦ между необходимостью строить учебно-воспитательный процесс на основе новых педагогических, информационных технологий и недостаточной готовностью учителей к решению этой проблемы, а так же слабой материальной базой, создающей трудности в работе с педагогической информацией;

- ♦ между потребностью в опережающем наращивании потенциала управляющей системы и отсутствием механизмов превентивного реагирования на возникающие проблемы и благоприятные возможности.

Таким образом, можно выделить следующие условия самореализации учащихся:

- стиль педагогической деятельности учителя является условием самореализации личности школьника. Гуманное отношение к ребенку, К.Роджерс называет его безусловным позитивным вниманием, - это предоставление ребенку права на свободу, свободу выбора, прав на собственный успех и ошибку. Оно (отношение) создает условие для актуализации стремления самой личности младшего школьника к дальнейшему развитию своих потенциальных возможностей путем установления субъектных отношений учителя с ребенком.

- организация педагогом различных видов деятельности, в которых ребенок может быть успешен.

- учет внешкольных интересов ребенка и включение их в жизнь классного коллектива. Сфера жизни школьника не может быть ограничена рамками школьного класса. Влияние на процесс

самореализации учащегося оказывают различные объединения, участниками которых он является.

- в школьном возрасте рефлексия только формируется, поэтому важно организовать целенаправленный педагогический процесс по осознанию ребенком своего “Я”, который заключается в формировании отношения к себе, к другим, к миру в целом.

К необходимым условиям успешности самореализации личности учащегося в организованном образовательном процессе можно отнести следующее:

- преимущественную ориентацию педагога на субъектный опыт ученика;
- научное, учебно-методическое обеспечение образовательной среды;
- ориентация учебного процесса внеурочной деятельности школьника на формирование внутренней мотивации к саморазвитию в условиях социализации;
- формирование рефлексивной позиции учащегося
- организация собственной деятельности учащихся по овладению способами анализа и обобщения учебного материала;
- помощь в поиске средств реализации деятельности;
- учет индивидуальных особенностей и дифференцирование педагогических воздействий при общей гуманистической ориентации;
- здоровьесберегающая деятельность педагога.

Эффективными педагогическими средствами влияния на самореализацию выступают: коллективная творческая деятельность, система чередования традиционных поручений, подготовка дел с помощью приема “совет дела”, включение родителей в жизнедеятельность классного коллектива, цикл занятий по развитию эмоционально-волевой сферы ребенка.

Список литературы:

1. Голованова Л.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое//Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 42-45.
2. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997.– 112 с.
3. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
4. Психология воспитания/ Под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект-Пресс, 1995.

5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/ Общ.ред. Е.Н. Есениной. – М.: Прогресс, Унивес, 1994. – 480 с.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

Родионова С.А.

преподаватель ГОУ ВПО «ШГПУ», г.Шуя

E-mail: svetik.rd@mail.ru

Профессиональное творчество – это деятельность личности по созданию субъективно или объективно новых способов и приемов профессиональной деятельности и ее результатов [2,с.158]. Сущностью профессионально-педагогического творчества является то, что оно связано с живыми людьми, воспитанниками, что предъявляет особые морально-этические требования к личности педагога. Особенность педагогического творчества состоит в том, что объектом и одновременно субъектом его профессиональной деятельности выступает личность ребенка, учащегося, студента. Все другие виды творческой деятельности уступают педагогическому творчеству по своей сложности и ответственности именно в силу того, что в процессе педагогической деятельности происходит «творение» и «сотворение» личности (духовный продукт).

Исходя из этого, важнейшей проблемой является совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя, усиление внимания к его становлению как учителя-творца, владеющего педагогическими стимулами формирования творческой личности ученика. Особо актуальной становится проблема формирования творческой индивидуальности будущего учителя начальных классов, стоящего у истоков развития творческих способностей ребенка. Этот возраст является наиболее благоприятным для развития воображения и способностей личности. Значение творческой деятельности в том, что она развивает чувства детей, способствует более оптимальному и интенсивному развитию высших психических функций, таких, как память, мышление, восприятие, внимание, которые, в свою очередь, определяют успешность учения ребенка.

Возможность развивать творческую активность ребенка имеет только подготовленный к работе педагог, умеющий организовать творческую деятельность детей и сам обладающий определенным

опытом творческой деятельности. Поэтому одним из важнейших профессиональных качеств учителя является его готовность развивать и стимулировать творческую активность детей.

Готовность является многоплановым и структурным многоуровневым образованием. Готовность к труду – сложная многокомпонентная система, компоненты которой в совокупности дают возможность тому или иному человеку исполнять более или менее успешно конкретную работу.

Анализ готовности к профессиональной творческой деятельности осуществляется на основе следующих критериев и показателей: отношение к творческой деятельности (восприимчивость к информации и требованиям современного образования; личностный смысл творческой деятельности); практическая готовность к творческой деятельности (знание методов исследования и логики творческой деятельности, умение осуществлять ее); стремление к самосовершенствованию творческой культуры (наличие собственной системы творческой деятельности; отношение к собственному опыту и опыту своих коллег, овладение опытом самосовершенствования).

Компоненты готовности к творческой деятельности рассматриваются с точки зрения педагогического, психологического и акмеологического подходов. Так, в педагогике готовность к творческой деятельности определяется как сложное образование, выступающее одним из параметров сформированности личности, включающее: потребность осуществления своей деятельности с позиций творческого подхода; способность к целостному восприятию своего «Я»; стремление к постоянному, профессиональному образованию самосовершенствованию.

В.А. Сластенин выделяет следующие педагогические умения, характеризующие готовность к творческой педагогической деятельности: анализ педагогической ситуации, проектирование результата и планирование педагогических воздействий; умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально-педагогических явлений; умение выявлять уровень обученности и воспитанности учащихся; умение проектировать развитие личности и коллектива; умение выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определять условия её решения; умение планировать свою работу по руководству учебной и внеклассной деятельностью учащихся; умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, организационные формы учебно-воспитательной работы; умение предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических

воздействий; умение соотносить свой опыт с педагогической теорией, ставить перед собой исследовательскую задачу и применять соответствующие методики; умение на основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать педагогические задачи [3].

Таким образом, готовность к педагогическому творчеству-интегративное качество личности педагога, включающее высокую общую культуру, эффективность показателя творческой деятельности и самодиагностику педагогического мастерства учителя, руководителя.

Психологическая готовность к творческой деятельности раскрывается через характеристику качеств творческой личности и творческих способностей (креативности). К качествам творческой личности исследователи (Е.Л. Яковлева, Р.Г.Эфендиева, Н.Ф. Вишнякова и др.) относят: жажду созидания, сильную волю, веру в призвание, эмоциональность, единство чувств, интеллекта и воли, творческое (дивергентное) мышление, оригинальность, любознательность, воображение, интуицию, эмоциональность и эмпатию; чувство юмора; творческое отношение к профессии [1].

С точки зрения акмеологического подхода, процесс подготовки будущего педагога должен быть ориентирован на его профессиональный рост, т. е. применение соответствующих знаний, умений и навыков в ситуациях профессиональной деятельности. Поэтому акмеологическая готовность к творческой деятельности раскрывается через характеристику профессионализма и его основной составляющей- опыта творческой деятельности. Обсуждая вопрос готовности к профессиональному творчеству, все авторы исходят из того, что именно творческий труд есть высшая мера профессионализма. Профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней творчества, обеспечивающим ему успех в деле (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина).

В акмеологических исследованиях И.Б. Бодровой, Т.А. Вороновой, Н.В. Лысых, О.М.Мишагиной, С.В. Смирновой и др. готовность определяется как системная характеристика, в структуре которой содержатся следующие компоненты: мотивационная готовность (познавательные и профессиональные интересы, склонности), интеллектуальная готовность (общие и специальные способности, система знаний, умений и навыков), эмоционально-волевая готовность (отношение к учению, саморегуляция) и социальная готовность (коммуникативные способности и ответственность, осознанность в ситуациях выбора).

По мнению В.Н. Тарасовой, готовность к творчеству требует развития не только разнообразных профессиональных способностей, но и достижения двух уровней их развития: рефлексивный (особая чувствительность к объекту труда, в выборе средств деятельности, чувство меры и такта в воздействии, чувствительность в оценке своих профессиональных удач и неудач) и проективный (чувствительность на продуктивные педагогические системы), а также опыт профессиональной деятельности, развитый интеллект, ядром которого является креативность мышления [4, с.379].

На факультете педагогики и психологии ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет» эффективность формирования готовности к профессиональному творчеству обеспечивается совокупностью условий: личностно-ориентированный подход к студентам в процессе профессиональной подготовки, творческое взаимодействие преподавателей и студентов, обеспечение эффективной обратной связи, а также организации развивающей образовательной среды, которая является основой для творческого саморазвития студентов. Нами выданы следующие стратегии формирования профессионального творчества в подготовке будущих учителей начальных классов: учет интегративных процессов, способствующих целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности; обучение анализу через синтез, как универсальный способ научиться учиться; стратегия формирования готовности студентов к творческому самосовершенствованию, которая является одним из важнейших психолого-педагогических условий эффективности формирования профессиональной готовности студентов к развитию познавательной активности учащихся.

Таким образом, в рамках нашего исследования мы рассматриваем готовность к профессиональному творчеству как системную интегрированную характеристику будущего учителя начальных классов, выражающую предпосылку к активной созидательной деятельности по самоизменению и самосовершенствованию, по рационализации учебно-воспитательного процесса и созданию авторской системы деятельности.

Список литературы:

1. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография. В 2т. Т.2 «Прикладная креативная акмеология», - Мн.: ООО «Дэбор», 1999.-300с.
2. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах/Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. -

Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.

3. Сластенин. - М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.- 488с.

4. Тарасова В.Н., Смирнова С.В., Фролов А.А. Роль научной студенческой конференции в развитии творческой готовности специалиста образования к профессиональной деятельности//Инновации в психолого-педагогической теории и практике. Материалы II Международной конференции. – Шуя: Изд-во «Весть» ШГПУ, 2002. с. 378-381

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ У СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИИ

Рыбаков В.Н.

*преподаватель кафедры физической подготовки БЮИ МВД России, г.
Барнаул*

E-mail: fizmetod @ buimvd. ru.

В педагогической литературе большое внимание уделяется нравственно-волевому воспитанию молодежи (Пуни А. Ц., Жаров К. П., Озолин Н. Г, Рувицкий Л.Н. Саридо М. А). Однако аспекты воспитательного воздействия, обуславливающие нравственно-психологическую готовность к различным видам деятельности вообще, и к юридической деятельности, в частности в литературе, практически не встречаются.

Целью нашего исследования является воспитания у слушателей Вузов МВД России нравственно-психологической готовности к работе в экстремальных условиях [1,2,3].

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что существует значимая связь между уровнем интеллекта и академической успеваемостью. Однако, несмотря на эту связь, значительная группа слушателей, имеющих высокий и средний интеллектуальный уровень, характеризуется низкой успеваемостью. С другой стороны, значительная группа слушателей, характеризующихся низкими тестовыми показателями интеллекта, имеют средний или высокий показатели успеваемости. Таким образом, уровень интеллекта

является важной, но не единственной переменной, определяющей нравственно-психологическую готовность личности к обучению.

Не менее значимой переменной является мотивационная сфера. Возможно, что в связи с мотивационной незрелостью, слушатели, имеющие высокий интеллектуальный уровень, характеризуются низкой успеваемостью и, наоборот, лица с недостаточной интеллектуальной готовностью, благодаря особенностям мотивации, добиваются среднего и даже высокого уровня успеваемости.

Для выявления степени мотивационной составляющей нравственно-психологической готовности к освоению профессии, мы предложили абитуриентам ответить на следующие вопросы:

1. Главным для меня при принятии решения о поступлении в институт было...

2. На меня повлияло также...

3. Мне нужно такое образование, чтобы...

4. В учебе в институте меня больше всего интересует...

5. Главная трудность, которая меня ожидает в учебе, - это...

6. Работа в экстремальных условиях в моем понимании - это...

7. Если бы я не поступил в институт, то предпочел бы учиться...

(где)

Методика позволила оценить уровень мотивационной зрелости абитуриентов к поступлению в вуз МВД.

У 18% обследуемых абитуриентов преобладали ответы типа «не знаю», «не задумывался», что свидетельствует или о чрезмерной закрытости, или о несформированности соответствующих жизненных убеждений, либо о неумении письменно формулировать свои мысли. Последнее является показателем низкого интеллектуального развития.

Кроме того, при анализе результатов методики «неоконченные предложения» мы обращаем внимание на то, какие мотивы могут стоять за текстом испытуемого. Для анализа нами использовались следующие категории, классы мотивации:

1. Мотивация, направленная на саморазвитие, самосовершенствование (ответы типа: «в будущем получить работу, которая способствует дальнейшему физическому развитию», «возможность работать головой», «возможность получить высшее юридическое образование»). Подобные ответы дали 12% абитуриентов.

2. Мотивация, направленная на общение, социальное взаимодействие (ответы типа: «советы друзей и пример отца», «сложность вхождения в новый коллектив») - 27%.

3. Мотивация, направленная в будущем на улучшение материального уровня (ответы типа «возможность после окончания вуза иметь стабильную работу и заработок») - 21%.

4. Мотивация, направленная на активную реализацию своих идеалов

(ответы типа «чтобы спасти в экстремальных ситуациях людей») - 18%.

5. Мотивация, направленная на получение знания, информации (ответы типа «возможность самому получить представление о практике применения законодательства в стране») - 4% абитуриентов дали подобные ответы.

Анализ полученных результатов опытно-экспериментальной работы позволяет выявить различные уровни нравственно-психологической готовности абитуриентов к обучению.

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ - высокая готовность - 34% абитуриентов (ответы связаны с мотивацией реализации своих идеалов, совершенствованием и самосовершенствованием, получением знаний, информации)

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ - средняя, недостаточно сформированная готовность - 48%, (мотивация, направленная на улучшение в будущем материального благосостояния, на общение, социальное взаимодействие).

ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ - низкая готовность-инфантильность, незрелость нравственно-психологической готовности к обучению - 18% (ответы типа «не знаю, не задумывался»).

Таким образом, проблема отчисления слушателей из института, может напрямую зависеть от уровня воспитательной, педагогической деятельности по нравственному воспитанию и самовоспитанию.

Важным моментом в стимулировании процесса нравственно-психологической готовности слушателей Вузов МВД России к работе в экстремальных условиях является рациональная организация учебно-практической деятельности. Она должна носить целенаправленный характер. Включаясь в нее, слушатели должны видеть конкретную задачу, осмыслить функции профессионала, его позиции в различных экстремальных ситуациях, где познаются и отрабатываются моральные качества личности, приучение к постоянным упражнениям, которые способствуют совершенствованию нравственно-волевых качеств, обучение приемам и способам работы над собой.

В заключение хотелось бы отметить, что данные, полученные в центре психологической диагностики по отбору абитуриентов в Вузы МВД России, являются базовой основой воспитательной работы по

нравственно-психологической готовности к освоению профессии требующая мобилизацию сил, умений навыков в работе в экстремальных условиях жизни и деятельности.

Список литературы:

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
2. Клочко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики. - М., 1996. - С.153.
3. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. - М., 1984. - С.42-45.

МУЗЕЙНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Савина Г.В.

*Зам. директора МОУ «СОШ№1»,
г. Ступино, Московской области
E-mail: bearnas2@yandex.ru*

Процессы гуманизации и гуманитаризации школьного образования являются актуальными в современной образовательной политике государства. Осуществление названных процессов нацеливает педагогов на работу по раскрытию творческого потенциала учащихся, формирование культуры их личности. В связи с этим особое значение в настоящее время приобретают вопросы эстетического воспитания в процессе преподавания школьных предметов. Предметы естественнонаучного цикла имеют неисчерпаемый арсенал средств и методов эстетического воспитания учащихся, используя которые учитель способен не только учить, но и воспитывать своего ученика. Совершенствование обучения, инновационная деятельность в решении задач эстетического воспитания привели нас к разработке методики, которая активизирует не только мысль, но и чувства, воображение, **творческие силы школьника**, способствует развитию познавательного интереса к предмету. Это методика организации Музея биологии. В условиях недостатка школьных помещений мы решили создать временный музей и разработали проект с

соответствующим названием. На основе изучения литературы [3, с.28-35] и опыта работы различных музеев со школьниками следует выделить общие принципы, на которых строится проект.

1. *Принцип цикличности работы со школьниками.* В 1910-20-х гг. известный педагог А. Бакушинский предложил при разработке экскурсий ориентироваться на создание линий единого творческого переживания, т.е. предлагать экскурсантам ряд произведений, объединенных руководителем в «некое органическое целое». В работе школьного музея биологии мы выстроили тематические циклы: «Искусство и природа», «Вознесенные на пьедестал» (посвящен памятникам животным, различным природным объектам) и др.

2. *Учет возрастных особенностей экскурсантов.* Еще в начале XX в. существовало мнение, что детей младшего школьного возраста не следует водить в музей, так как они не способны эстетически воспринимать произведения искусства и не готовы к работе с ними. У современных педагогов не вызывает сомнения возможность детей эстетически воспринимать мир. Однако малышам трудно долго слушать монологическую речь экскурсовода. Им необходимо эмоционально выразить свое отношение к увиденному, включиться в какую-нибудь деятельность, связанную с рассматриваемыми экспонатами. Поэтому особое значение имеет создание игровых ситуаций. В экскурсиях, рассчитанных на младших школьников, мы используем дидактические игры, способствующие развитию художественного восприятия: «О чем говорят вещи» (дети сочиняют сказки); «Живая скульптура»; «Видящие руки» (используются экспонаты, которые можно трогать руками); «Живые силуэты» (театр теней) и развивающие игры: игры-угадки, игры-загадки, игры-поиски, игра «Рассмотри, запомни, назови» и другие.

Одной из важнейших задач применения дидактических игр является развитие у детей способности к длительному рассматриванию объектов, к поиску смысла каждой детали экспоната. Желательно, чтобы во время экскурсии или после неё дети могли включаться в творческую деятельность, используя доступные художественные материалы. Так как в нашей школе работает кружок резьбы по дереву, в экскурсию по теме «Что значит для нас русский лес» включена «мастерская», где дети могут попробовать приемы резьбы по липовой доске, узнав об этом дереве много интересного.

Организация экскурсии для подростков предполагает оптимальное соотношение теоретического и практического освоения материала, что делает предпочтительным проблемный метод. При этом умственное напряжение пробуждает эмоциональную активность.

С подростками можно говорить о серьезных научных проблемах, например «Красота как биологическая целесообразность», проблемы экологии родного края, клонирования и т.д.

В подростковом возрасте происходит поиск идеала, поэтому большое значение имеет ознакомление школьников с героическими судьбами ученых-биологов (Н.И.Вавилова, И.П.Павлова и др.), беззаветно и бескорыстно преданных своему делу. С целью активизации внимания во время экскурсии могут быть даны вопросы и задания исследовательского характера или предложено сделать наброски заинтересовавших экспонатов.

3. *Доступность экспозиции.* В концепцию экспозиции закладываются драматургические линии, способствующие эмоциональности восприятия. Интересны «самоговорящие экспозиции», экскурсии-путешествия, театрализованные представления или праздники.

Важно чтобы воздействие экскурсии было разнообразным, и в работу включились различные органы чувств. Эта задача требует тщательного продумывания оформления.

4. *Учет особенностей восприятия.* Экспозиция должна ориентироваться на уже имеющиеся представления, учитывать, чтобы смысл, закладываемый создателями музея, совпадал с тем смыслом, который реально способны воспринять посетители.

Одна из важнейших задач школьного музея – развитие детей: их коммуникативных способностей, навыков диалога, умения свободно и красиво говорить. Инструментом, формирующим эти навыки и умения, может стать экскурсия – вид *ролевого общения*, так как участники действуют в пределах регламента: стиль поведения задается и ролью экскурсовода, и ролью экскурсанта. И эти роли «играются» детьми охотно. Но при этом экскурсия строится по определенному сценарию, представляет собой тип *прямого общения*. Экскурсовод общается со своей аудиторией непосредственно, может корректировать свои действия, учитывая ее, что является чрезвычайно важным показателем *мастерства экскурсовода* (в том числе и юного).

Сформулируем **критерии** оценки мастерства экскурсовода [1, с.7-11]. Главный – *владение темой*. Экскурсанты хотят видеть в экскурсоводе компетентную личность, знатока. Любые неточности и ошибки сразу подрывают доверие группы. Поэтому при работе над экскурсией преимущественное внимание уделяется полноте раскрытия темы, четкости структуры, логическим переходам между фрагментами.

Одинаково важно и то, *как экскурсовод* преподносит материал, какой группе адресует рассказ. Учителю надо следить, чтобы ученик-экскурсовод не просто рассказывал заученный текст, а чтобы этот текст был обращен к слушателям. Экскурсовод должен уметь осуществлять *контакт с группой*, который начинается со вступительной беседы: представиться, изложить план экскурсии, продемонстрировать готовность учитывать пожелания аудитории. Степень контактности проявится и в заключительной части экскурсии. Заключение – повод сконцентрировать восприятие на главном в содержании экскурсии, выделить доминанту, обобщить увиденное и, наконец, выразить то эмоциональное состояние, с которым человек покинет музей.

Показателем расположенности экскурсовода к общению является его *владение вопросно-ответным методом*, который позволяет поддерживать диалог. Вопросы могут быть прямыми и косвенными. Первые чаще используются в работе с младшими школьниками, для которых экскурсия представляет собой почти непрерывный диалог. В более взрослой аудитории вопросы чаще всего косвенные. Экскурсовод не столько ждет ответной словесной реакции, сколько старается поддержать тон доверительной беседы.

При этом важно, чтобы он продемонстрировал готовность признать эрудицию своих собеседников, формулируя вопросы, например, следующим образом: «Вы, конечно, помните...», «Вы, скорее всего, знаете...», «Вы, вероятно, уже догадались...». Главная цель вопросов – заострить проблему, иногда озадачить слушателей и тем самым добиться предельного внимания, соучастия в размышлениях.

Основа общения в музее – экспонат, вокруг которого и строится диалог. Поэтому от экскурсовода требуется умение *владеть приемами показа*, всячески подчеркивая приоритет предмета: выбор точки обзора, способность расположить группу, чтобы всем было видно и слышно, стоять к экспонату не спиной, а вполоборота, и при первом упоминании посмотреть на него, т. к. это движение непременно повторят экскурсанты.

Чтобы сосредоточить внимание на объекте, можно употребить такой прием, как *создание установки на узнавание*: в музее посетитель может впервые увидеть археологические экспонаты, знакомые по иллюстрациям в учебниках, портрет ученого, о котором слышал на уроках. Наибольшее впечатление производит именно то, что является документальным подтверждением информации, известной из других источников. Однако узнавание не обязательно связано с имеющимися

знаниями, иногда стоит сначала сообщить информацию, а затем найти ей предметное подтверждение. В этих случаях происходит возобновление и закрепление информации, выступающей в новых связях. Однако наиболее эффективно действует этот прием, когда экскурсовод исподволь подготавливает аудиторию к встрече с самым ценным в коллекции, несколько раз на протяжении экскурсии упоминает о нем, подчеркивая уникальность, чтобы в момент «встречи» группа была максимально открыта для восприятия.

Еще одним критерием является *соотношение показа и рассказа*. Последний имеет подчиненное значение, создавая установку на восприятие, а потому экскурсия ни в коем случае не должна превращаться в лекцию. Это дается с трудом даже опытным мастерам. Чтобы сосредоточить внимание группы на предмете, экскурсоводы используют *паузу*, помогающую сосредоточиться на рассматривании. Не стоит также держать группу около одного экспоната, произнося длинные монологи.

Важнейшим критерием оценки мастерства экскурсовода является его *речь*. Речь экскурсовода – речь собеседника, а не информатора, и от нее, помимо грамотности, требуется естественность интонации. Начиная экскурсовод не должен копировать искусственную «экскурсионную» манеру произнесения, необходимо внимательно следить за темпом речи, громкостью голоса. Наконец, важна эмоциональная насыщенность речи. Одинаково плохое впечатление производят и быстро утомляют сухая, лишенная личного отношения манера изложения и излишне взволнованная, с заметными «переживаниями» и эмоциональными всплесками речь.

Проведению экскурсии предшествует подготовительная часть. Так, работа над проектом «Экскурсия в школьном музее биологии» началась с отбора участников из числа старшеклассников, утверждение темы, плана оформления экспозиции, разъяснения сути экскурсионной деятельности, обсуждения «Памятки экскурсоводам школьного музея». В нашем музее эта памятка такова: «Экскурсия должна быть построена (составлена) последовательно, по отдельным подтемам и вопросам темы. Содержание каждого вопроса (подтемы) должно раскрываться показом и анализом определенных экспонатов. Необходим строгий и последовательный отбор экспонатов и составление маршрута (последовательности), который способствовал бы подведению слушателей к определенным выводам. Раскрыв одну подтему (вопрос), следует переходить к другой, не теряя смысловую связь и не прерывая рассказа. Рассказ экскурсовода, показ и анализ экспонатов должны быть адресованы только слушателям, с которыми

в ходе экскурсии устанавливается тесный контакт. Экскурсию делает интересной эмоциональный выразительный рассказ, насыщенный новыми фактами, занимательными сведениями об экспонатах, обращение внимания группы на незаметные на первый взгляд черты вещей и документов».

После того, как школьники ознакомились с материалами памятки, они получают конкретные инструкции по организации деятельности. Выбрав тему, ученики делят ее на подтемы и вопросы, определяют их последовательную и внутреннюю связь, проводят отбор экспонатов в соответствии с намеченными подтемами и вопросами, определяют маршрут экскурсии, путь движения от экспоната к экспонату.

Одной из главных задач будущего экскурсовода должна стать подготовка текста экскурсии, который состоит из трех частей: вступительной беседы, основной и заключительной части. Во вступительную беседу рекомендуется включить следующие элементы: знакомство с группой, сведения о музее, название темы, ее основные вопросы, порядок проведения экскурсии.

Заключительную беседу следует сделать короткой. В ней стоит подвести итог всему рассказу и выяснить, как слушатели усвоили главные вопросы темы. Важно также предложить задавать вопросы и пригласить посетить музей еще раз. Будущему экскурсоводу необходимо знать, что продолжительность экскурсии определяется не только содержанием темы, но и особенностями слушателей. Учащиеся 1-3 классов могут активно воспринимать рассказ 15-20 минут, 4-7 классов- 30-40 минут, 8-11 классов- 45-60 минут.

После инструктажа дети приступают к работе над темой проекта, подбором экспонатов для своей экспозиции (учитель выступает в роли консультанта). В кабинете биологии любой школы имеется богатый ассортимент наглядных пособий, таблиц, портретов ученых, муляжей и т. д. С учетом имеющихся материалов учитель может предложить учащимся тему проекта, вписав ее в учебные планы дисциплин биологического цикла, или выбрать тему по интересам учащихся. Определяются сроки работы над проектом и график работы музея.

Длительная и кропотливая работа учителя и будущих экскурсоводов по отбору материалов для текста экскурсии, его обязательной научности и доступности, поиску «изюминок» рассказа и т. д., завершается оформлением временной экспозиции в кабинете биологии, составлением графика проведения экскурсий. На двери кабинета биологии появляется табличка «**Музей биологии**». В работу

включаются экскурсоводы музея, которые в течение всего подготовительного периода под руководством учителя трудились над темой проекта. Учитель внимательно следит за ходом экскурсий, а после дает советы и рекомендации, помогает учесть и устранить ошибки, возникающие в работе учащихся-экскурсоводов.

Тема проекта первой экспозиции – **«Биология – комплексная наука»**. В музее работало 5 экспозиций, включающих отделы Малакологии (посвященный мягкотелым и моллюскам), Микологии, Анатомии, Микробиологии и Палеонтологии. По каждому был свой экскурсовод, который использовал слайды, DVD, музыку. На экскурсию были приглашены учащиеся начальной школы, среднего звена и даже старшеклассники. Работа прошла прекрасно, и еще долгое время учащиеся школы спрашивали: «А музей работает?»

Такие мероприятия помогают налаживать преемственность между учениками школы, живое общение и передачу знаний от старших к младшим; дети эмоционально обогащаются, переживают минуты озарения и открытий. Мы не приводим здесь тексты экскурсионных сообщений, это связано и с наличием экспонатов, и с личностью экскурсоводов, их эмоциональностью. Считаем, что творчески работающий учитель найдет вместе с учениками свои варианты этой увлекательной творческой работы.

Список литературы:

1. Музей в школе : практикум : сборник статей / под общ. ред. Е. В. Алексеевой. – М., 2006. – ISBN 5-902970-03-2.
2. Проблемы современного образования и воспитания: сборник научных статей. – М., 2003. – Выпуск 2. – ISBN 5-98242-005-0.
3. Протопопов, Ю. Художественный музей: работа со школьниками (Принципы пед. работы) / Ю. Протопопов // Эстетическое воспитание. – 2002. – № 5-6.
4. Современное эстетическое образование и воспитание: проблемы, опыт, перспективы : сборник научных статей. – М. ; Арзамас, 2004. – ISBN 5-86517-183-06.
5. Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза: сборник научных трудов. – М., 2003. – ISBN 5-89357-156-8.

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Савицкая А.В.

*канд. пед. наук, доцент ЧИПС, г. Челябинск
E-mail: anna_saviz@mail.ru*

Одной из актуальных проблем в образовании в настоящее время считается «непрерывность образования». Это связано со стремлением образования научить навсегда, и так, чтобы это пригодилось человеку на протяжении всей его социальной и профессиональной деятельности. Парадигма организации такого образования есть индивидуально ориентированная педагогика как педагогика сопровождения индивидуальных образовательных траекторий в пространстве образовательной практики, отличающаяся от педагогики образца, в которой социокультурные практики представлены непосредственно, не рефлексивно; дидактической педагогики, транслирующей культурную норму в форме системы знаний и норм деятельности, отчужденных от образовательного субъекта; деятельностной педагогики, включающей образовательного субъекта в существующий вид деятельности [4].

Непрерывное образование – это развитие человека как личности на протяжении его жизненного пути. Изучение проблемы непрерывного образования в педагогике трактуется по-разному. Непрерывное образование – это приоритетная проблема, вызванная современным этапом научно-технической революции и теми политическими, социально-экономическими, культурологическими изменениями, которые наблюдаются в нашей стране. Непрерывное образование можно считать главной и наиболее продуктивной педагогической идеей современного этапа мирового развития общества.

В настоящее время в обществе стала зарождаться новая модель образования, которая получила название «открытой». Эта модель образования исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека. Приоритеты в образовании стали отдаваться информационным и телекоммуникационным технологиям.

Открытое образование – это сложная социальная система, она способна к быстрому реагированию в связи с меняющимися социально-экономическими ситуациями, индивидуальными и

групповыми образовательными потребностями и запросами. Оно базируется на мировоззренческих и методологических основах открытости и непрерывности процесса познания.

При разработке идеи открытого образования необходимо говорить не о разработке иного педагогического содержания, а о полагании иного методологического подхода к самой его разработке.

Основу образовательного процесса в открытом образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем, а также личного контакта. Целью открытого образования является подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональных областях в условиях информационного и телекоммуникационного общества.

Целью открытого образования является подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональных областях в условиях информационного и телекоммуникационного общества. К особенностям открытого образования следует отнести:

1. Использование специализированных технологий и средств обучения – применение компьютеров, сетевых средств, мультимедийных технологий, специального программного обеспечения для подготовки учебных курсов и обучения студентов.

2. Тестовый контроль качества знаний – использование тестовых систем на базе информационных технологий.

3. Экономическая эффективность – улучшение соотношения достигнутого результата к затратам времени, денег и других ресурсов на его достижение, по сравнению с традиционными формами обучения.

4. Гибкость – возможность обучаться в удобное время, в удобном месте и в удобном темпе.

5. Модульность – возможность формирования индивидуального учебного плана, отвечающего личным потребностям, из набора независимых учебных курсов.

6. Параллельность – возможность обучения при совмещении с основной профессиональной деятельностью.

7. Асинхронность – реализация технологии обучения по удобному для каждого обучаемого расписанию.

8. Новая роль преподавателя – возложение на него функции координирования познавательного процесса, корректировки содержания дисциплины, консультации при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами с помощью информационных и телекоммуникационных технологий.

9. Новая роль обучающегося – повышение требований к самоорганизации, мотивированности, навыкам самостоятельной работы и трудолюбию.

10. Внедрение информационных и телекоммуникационных технологий в обучение.

11. Интернациональность – возможность экспорта и импорта образовательных услуг.

Концепции открытого образования могут быть положены в основу формирования единого открытого образовательного пространства на основе дистанционного обучения.

Внедрение дистанционного обучения в практику высшей школы пошло по традиционному пути опережения, когда действия образовательной системы диктуются желаниями ее организаторов, а не возможностями самой системы. Опережение идей и технологий является закономерным двигателем прогресса, но когда внедрение опережает осмысление и проработку элементов системы, система или не работает, или выпускает не тот продукт. Обучаемый превращается в придаток технической системы, широкие возможности использования личностно-ориентированных методик преподавания, потенциально заложенные в самой системе дистанционного обучения остаются нереализованными.

В педагогических исследованиях дистанционное обучение определяется как способ обучения, базирующийся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые предоставляют обучаемому свободу выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени.

В педагогической среде наблюдается единое понимание базовых терминов дистанционного обучения. Это приводит к многозначности толкования одного и того же понятия и, в конечном счете, противоречивости восприятия информации преподавателями и студентами. Зачастую понятия «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» сокращенно называют ДО и представляют собой слова синонимы. Однако, они, на наш взгляд,

существенно отличаются друг от друга. Понятие «обучение» рассматривается в работах многих ученых [2, 3], где можно выделить главное: обучение – это целенаправленный, организованный процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся. Термин «образование» в трудах современных ученых позволяет выделить следующие положения:

- 1) это одна из социально-духовных ценностей;
- 2) система обучения;
- 3) результат обучения [4, 5].

С учетом сказанного выше можно согласиться с точкой зрения А.А.Андреева, который пишет: «Образование – это результат обучения, воспитания и развития личности. Оно классифицируется по назначению, по уровню, по области знаний, по отраслям и т.д., но не по расстоянию до обучающегося» [1]. Поэтому представляется использование термина «дистанционное обучение» более предпочтительным.

Список литературы:

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Текст]/ А.А.Андреев // Открытое образование, 1998. № 4.
2. Вдовюк В.И., Шибанов Г.А. Педагогика высшей школы: современные проблемы [Текст]/В.И.Вдовюк, Г.А.Шибанов. – М.: ВУ, 1996.
3. Давыдова Н.А. Педагогический менеджмент [Текст]/Н.А.Давыдова. – М.,1997.
4. Попов А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования. Автореферат на соиск. уч. ст. док. философ. наук, Томск, 2009. – С. 12.
5. Фокин Ю.Г. Пути совершенствования методов обучения в высшей школе [Текст]/ Ю.Г.Фокин. – М.: НИИВО, 1990.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АССОЦИИРОВАННЫХ ОШИБОК ШКОЛЬНИКОВ

Самсонов П.И.

*канд. пед. наук, учитель математики, г. Москва
E-mail: zirta@mail.ru*

Процесс обучения любому школьному предмету всегда сопровождается появлением у учеников ошибок: одни из них связаны

с обычной торопливостью и невнимательностью, другие получены в результате непрочного усвоенного алгоритма применения правила или закона. В арсенале современного учителя существует очень много приемов и способов осуществления работы по их предупреждению и исправлению. Причем эта работа может быть не только статичной, но и вполне творческой, когда выявленная ошибка помогает свести полученный результат к запоминающемуся ученикам абсурду и тем самым способствует лучшему усвоению изучаемых понятий или алгоритму действий, развивает необходимые навыки самоконтроля.

Важным в этой деятельности является то, что появление указанных ошибок происходит в момент изучения темы и поддается коррекции в процессе работы над ней. Однако, существует особый вид ошибок, коварство которых заключено как раз в том, что их появление не просто отсрочено по времени, а бывает что и на достаточно длительные временные промежутки. Это, ошибки, полученные в результате неверных ассоциаций, неверного переноса алгоритма действия на объекты, которые между собой похожи, но к которым он не применим, так называемые ассоциированные ошибки.

Рассмотрим пример.

$$\frac{2}{7} = \frac{x}{14}, \quad \frac{x}{x-1} = \frac{4}{x}, \quad \frac{x}{x+4} < \frac{x}{2}.$$

Первое уравнение встречается школьнику в 5 классе и относится к задаче – "решить пропорцию". Опираясь на основное свойство пропорции, ученик запишет $2 \cdot 14 = 7 \cdot x$, откуда будет следовать, что $x=4$, и ответ: 4. С целью лучшего запоминания метода решения этого уравнения им иногда предлагают словесную "подсказку" – в таких равенствах нужно просто перемножить "крест на крест".

Придя в 8 класс и встретившись со следующим уравнением, он получает подкрепление этому правилу "перемножение крест на крест", а на уроке химии, при выполнении подсчетов по уравнению химической реакции, это же правило закрепляется на уровне навыка.

Все было бы хорошо: ученики уверенно решают такой тип уравнений, могут применить свои знания и на уроках химии, и на уроке физики, и даже при работе с темой масштаб на уроке географии. Но в тот момент, когда в 10–11 классах им предстоит решать уже

неравенство $\frac{x}{x+4} < \frac{x}{2}$, то можно получить его следствие

$2x < x(x+4)$, которое во-первых исходному неравенству неравносильно, а потому ошибочно, а во-вторых получено в

результате ассоциированного переноса алгоритма действия с уравнениями на неравенство, к которым уже не применимо.

Закрепленная ассоциация является настолько сильной, что даже то, что ученики изучали свойства числовых неравенств и знают, что при умножении обеих частей неравенства на отрицательное число необходимо изменить знак неравенства на противоположный, а о знаке значений выражения x , которое принимает как положительные значения, так и отрицательные, ничего не известно, их не остановило. Ассоциация по виду похожему на уравнение оказалась сильнее, она быстрее активизируется, чем хорошо известные правила действий с неравенствами.

Возможность по эффективному предупреждению появления таких ошибок заключается в формировании другой ассоциации, которая будет индуцироваться раньше и тормозить возникновение ошибочной. Самый простой подход – сугубо методический. Поскольку основным алгоритмом решения неравенств является метод интервалов, связанный с определением промежутков знакопостоянства, то необходимо сформировать ассоциацию, что у неравенства "справа должен быть ноль".

Применительно к приведенному неравенству это будет выглядеть так:

$$\frac{x}{x+4} < \frac{x}{2}; \frac{x}{x+4} - \frac{x}{2} < 0; \frac{2x - x(x+4)}{2(x+4)} < 0; \frac{-x^2 - 2x}{x+4} < 0.$$

Дальнейшее решение уже не выведет учащихся на возникновение ассоциированной ошибки.

Примером другого типа образования ассоциированной ошибки, является транслирование алгоритма решения неполных квадратных уравнений на неравенство $x^2 < 4$. Весьма часто можно встретить такие решения: $x^2 < 4$; $x < \pm 2$, которые появляются в результате непродуманных действий учителя по формированию навыков решения неполных квадратных уравнений. Причем, заметим, что, в данном случае, научив решать неполные квадратные уравнения, учителю по прошествии некоторого времени придется немало потрудиться, чтобы нивелировать возникшие проблемы с решением неравенств.

Здесь можно поступить так же, как и в предыдущем случае. Однако, наиболее ценным может оказаться предупреждение такой ассоциированной ошибки за счет изменения самой методики обучения решению неполных квадратных уравнений, вообще исключая

обращение к символу $\pm$. В этом случае у учащихся не будет образца, который индуцирует образование такой ассоциации.

Приведем пример такого решения:
 $x^2 = 3; x^2 - 3 = 0; (x - \sqrt{3})(x + \sqrt{3}) = 0;$
 $x = \sqrt{3} \text{ или } x = -\sqrt{3}.$

Важно заметить, что это не решение частно-методической задачи по предупреждению отдельного вида ошибок в решениях задач у учащихся. Такой подход позволяет широко применять навыки, полученные в результате его освоения.

Например, использовать их в задаче по преобразованию выражения.

$$\frac{b^2 - 7}{b + \sqrt{7}} + \sqrt{7} = \frac{(b - \sqrt{7})(b + \sqrt{7})}{b + \sqrt{7}} + \sqrt{7} = b - \sqrt{7} + \sqrt{7} = b.$$

Построение правильной цепочки действий в решении задачи, которая позволяет учителю, зная о характерных ошибках учащихся старших классов, предупреждать их за счет изменений в методике преподавания в более младших классах – это еще один из методических приемов работы учителя по предупреждению ассоциированных ошибок учащихся.

Методика предупреждения появления ассоциированных ошибок в работах учащихся основана на том, что:

- в обучении исключается образец действия или записи, могущий привести к их образованию;
- формируется опережающая ассоциация, тормозящая проявление неверной.

Особенность ассоциированных ошибок, заключающаяся в том, что их проявление отсрочено по времени указывает на необходимость знать такие ошибки. Это в первую очередь достигается кропотливым анализом различных диагностических работ, которые выполняют учащиеся, но не с точки зрения коллекционирования ошибок, совершенных учениками, а с точки зрения составления так называемой карты ошибок.

При таком подходе можно, например, увидеть, что при решении иррациональных уравнений, ученики очень часто не проверяют отрицательные по значению корни уравнения–следствия, а сразу записывают их в посторонние, мотивируя это тем "что в корнях отрицательных чисел не бывает". Следовательно, что бы избежать путаницы у учеников между отрицательным числом и отрицательным

значением выражения, а значит предупредить появление ассоциированной ошибки, для первых уроков по теме "решение иррациональных уравнений" необходимо предлагать уравнения, в которых у уравнения–следствия будет два отрицательных корня, один из которых окажется посторонним для исходного уравнения.

Умение предупреждать ошибки, а не корректировать их, можно по праву отнести к высшему мастерству в работе современного учителя.

О ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ МАЛОГО БИЗНЕСА

Северов В.Г.

*профессор, канд.пед.наук, доцент, г. Иркутск,
E-mail: irgpk@mail.ru*

Одна из трудностей, с которыми сталкиваются исследователи профессиональной подготовки кадров – это исторически сложившееся многообразие терминов, обозначающих феномен подготовки рабочих и специалистов. Они менялись на различных этапах истории: ремесленное образование, техническое образование, фабрично-заводское ученичество, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование и др. Сегодня используются термины: начальное профессиональное, среднее профессиональное и высшее профессиональное образование, а также базовое профессиональное образование, курсовая профессиональная подготовка или переподготовка кадров.

В современной зарубежной практике в отличие от России широко используется термин «профессиональное образование и обучение». Это отражает определенные отличия в системе организации профессиональной подготовки кадров [5,с.22].

Логика атрибутивного и семантического анализов при рассмотрении дефиниции «профессиональная подготовка кадров» обращает нас к предикате «профессиональный» от существительного «профессия» в смысловой связи с «профессиональной деятельностью» в контексте смысла «подготовка кадров».

«Профессиональный» - относящийся к какой-то профессии, связанный с профессией [4, с. 813].

В свою очередь, «профессия – а) род трудовой деятельности, занятий, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования; б) относительно постоянный вид трудовой деятельности, требующий определенной подготовки» [3, с. 381].

«Профессии – это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, соответствующих способности и профессионально-важные качества» [1, С. 36].

С точки зрения общества профессия – это **система** профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности, профессиональных особенностей личности, могущих обеспечить удовлетворение потребностей общества в достижении нужного обществу значимого результата, продукта. Профессия как социально зафиксированная область возможного осуществления трудовых функций существует в форме множества «трудовых постов», распределенных в обществе.

С точки зрения конкретного человека профессия – это деятельность, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию [2, С. 15]. Профессия – это необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития. Для конкретного человека профессия – это социально зафиксированная обществом область его возможных трудовых действий, для выполнения которых человек должен, обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессионально важные качества личности. Таким образом, для человека профессия – это источник существования и средство личностной самореализации.

«Толковый словарь русского языка» определяет «кадры» как «Состав работников той или иной отрасли деятельности, производства.» [3, С. 259]. Тем самым устанавливается смысловое предназначение «профессиональной подготовки» - «профессиональная подготовка работников для той или иной отрасли деятельности, производства».

Из данных определений можно выделить важный для рассматриваемого понятия смысл - отношение «подготовки кадров» к их профессиональной деятельности.

Анализ энциклопедической и научной литературы дает нам ряд полных определений центральной дефиниции в рассматриваемой нам понятийно-терминологической системе – «профессиональная подготовка кадров».

Так, «Педагогический энциклопедический словарь» дает следующее определение: «профессиональная подготовка – система профессионального обучения, имеющая целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ». Там же – «профессиональное образование – социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладения конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развития способностей в различных областях человеческой деятельности» [7,с.223].

А.К. Маркова же рассматривает профессиональную подготовку как одну из стадий профессионализации личности [2,с.62].

В контексте логики нашего исследования под «профессиональной подготовкой кадров», в широком смысле этого слова, мы вслед за Е.Г.Осовским будем понимать: **«социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации и инкультурации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение образцами и нормами профессиональной культуры и специализированного знания, получение конкретной оплачиваемой специальности и уровня квалификации, непрерывный рост компетенции, мастерства и развитие способностей в специальных областях человеческой деятельности, создающий условия для становления профессионального «Я», развития, совершенствования и самореализации личности в сфере общей и профессиональной культуры, отвечающий интересам и потребностям самой личности и содействующий достижению гуманистических и демократических целей общества и государства»** [6,с.13].

Для целей нашего исследования, подчеркивая условность подобного допущения, будем в дальнейшем использовать все вышеназванные термины (профессиональное образование, профессиональное обучение и др.) в качестве синонима термина

«профессиональная подготовка кадров», в самом широком пониманием его смысла.

В нормативных, методических и иных документах, в научной и образовательной практике широко используется термин «практико-ориентированные кадры». Он же является важнейшим понятием и нашего исследования. Между тем, не смотря на широкое применение данного понятия, ни в энциклопедиях, ни в словарях эта дефиниция не представлена. Поэтому на основе анализа применения его различными авторами в образовательной практике, производных слов в словарях дадим собственную семантическую интерпретацию этого определения.

«Толковый словарь русского языка» определяет «практику» [3,С. 578] как:

- а) деятельность людей, в ходе которой они воздействуют на материальный мир и общество, преобразуют их;
- б) деятельность по применению чего-нибудь в жизни, опыт.

А «ориентированный (-ые) - осведомленный, знающий, разбирающийся в деле» [3,С. 459].

«Современный педагогический словарь» определяет «ориентацию» как «направленность деятельности, определяемая интересами тех или иных людей», а «ориентацию профессиональную» - как «ориентацию личности в сфере профессиональной деятельности» [7,С. 317-318].

Таким образом, «практико-ориентированные кадры» в контексте нашего исследования следует понимать в следующих смыслах, как:

1. кадры, предназначенные для работы в реальном секторе производства;
2. кадры, тип профессиональной деятельности которых обеспечивает решение преимущественно прикладных профессиональных задач, нацеленность на этот тип профессиональных задач и готовность решать их;
3. кадры, осовевшие образовательные программы, которые имеют в качестве приоритетного и системообразующего прикладной аспект;
4. кадры, имеющие образовательный уровень «5В» (первый этап третичного образования) по Международной стандартной классификации образования (МСКО) ЮНЕСКО.

Список литературы:

1. Котелова, Ю.В. Очерки по психологии труда / Ю.В. Котелова. – М.: Психология, 1986. – 118 с.

2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: Из-во «АЗЪ», 1992. – 921 с.
3. Знание, 1996. – 308 с.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: «Из-во Оникс», 2007. – 1200 с.
5. Олейникова, О.Н. Европейские процессы в области развития профессионального образования и обучения / О.Н. Олейникова // Среднее профессиональное образование. – 2003. - № 10. – С. 11 – 14.
6. Осовский, Е.Г. Методологические проблемы исследования истории профессионального образования России / Е.Г. Осовский // Образование и наука. – 2004. - № 1(13). С.11 – 17.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим – Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
8. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. 928 с.

ФИЛОСОФСТВОВАНИЕ: ЧТЕНИЕ И ГОВОРЕНИЕ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОСОФИИ ВУЗЕ

Серебрякова Ю.В.

*кандидат культурологии, доцент кафедры «Философия»
Ижевского Государственного Технического Университета, г. Ижевск
e-mail:julia_serebro@mail.ru*

Преподаватель философии, наверное, как и преподаватель любой гуманитарной дисциплины, с каждым учебным годом все острее осознает, что современные студенты разучились читать и говорить. Я полагаю, все понимают взаимосвязь вдумчивого чтения и говорения.

То есть, конечно, студенты читают. В основном тексты из Интернета – по «верхушкам», не задумываясь особенно над содержанием: лишь бы сдать работу и лишь бы зачли. И приходится каждый раз заново: открываем книгу и читаем... И тут студенты начинают кричать: что это такое! Мы ничего не понимаем в этой философии! Действительно, философские тексты имеют свои особенности. Порой добротный философский текст требуется прочитать не раз и не два, и даже не двадцать, чтобы приблизиться к его смыслу. Можете себе представить, как нелегко обитателям Интернета, привыкшим к мобильному общению и мгновенной добыче информации, пережить диалог с неспешным текстом. Смыслы этого текста приходится дополнительно проговаривать на семинарских занятиях, но я убеждена, что делать это необходимо. Так постепенно для студента открывается новое пространство – пространство совершенной мысли, воплощенной в красивой фразе.

Умение выразить себя, свои мысли и чувства – одно из важнейших для современного молодого человека. Я думаю, что информационные технологии становятся серьезной преградой нормальным человеческим чувствам, поскольку, общаясь в Сети, студенты не видят перед собой глаз собеседника, и более того, могут даже не знать, с реальным человеком они общаются или только лишь с его «маской», стратегией игры (вот к чему приводит анонимность или вымышленность «сетевого» имени). В случае негативных последствий такого «общения» у молодого человека возникает недоверие, и, в дальнейшем, неверие другим людям, в других людей, и как следствие, - в себя [2, с. 18]. Тотальное недоверие к окружающим заметно не только по неумению смотреть открыто в глаза собеседнику, неумению

аргументированно защитить свою идею, но и по неумению хотя бы грамотно сформулировать эту идею.

Русская речь нуждается в защите не только от сленговых словечек и слов-паразитов, населяющих сеть Интернет. Я считаю, что русская речь нуждается в защите и от молчаливого невежества, того смыслового молчания, которое возникает в человеке от слепоты и глухоты к мысли. Поэтому в изучении философии, особенно в техническом ВУЗе, необходимо сочетать работу по восприятию философского текста и философские беседы – проговаривание оснований, смысловых доминант философского текста вместе со студентами.

Отличительная особенность философского текста – это приглашение читателя в мир мысли. Философские тексты организованы так, чтобы читатель смог понять не только то, что хотел донести автор, но и то, что скрыто в природе человека вообще – умение удивляться и умение размышлять. С открытием этих умений читатель открывает себя. Поэтому нет философии «для всех». Есть те авторы, которые мне импонируют, те авторы, которых я почему-то слушаю и слышу, те авторы, ход мысли которых мне понятен и близок. Я полагаю, для обучения философствованию это имеет особое значение – ведь каждый студент может открыть для себя то, что я, например, пропустила или недопоняла – а он, студент, понял! Философия в принципе может быть понятной. Каждому по-своему.

Еще одна отличительная особенность философского текста связана с плотностью глубоких мыслей. Философский текст, как правило, не является легким для чтения и понимания. Напротив, большинство философских текстов выстроены так, чтобы читатель преодолел в себе нечто, а преодоление, как известно, тем более – себя – вещь нынче непопулярная. Философствование – это работа над собой, это анализ своих недостатков, это трудно.

Автор философского текста работает на пересечении вымысла и реальности: философ, как и ребенок, как и художник, видит в реальности то, что не хочет или не может замечать обыватель, называющий это фантазиями или вымыслом. Основные философские вопросы – в чем смысл жизни, например, или что есть бытие? – таковы, что далеко не каждый человек задумывается над ними ежедневно. Но философы обладают достаточной чувствительностью к некой другой, сложной, реальности. Чувствительность эта носит систематический характер и «преследует» философа, пока он не оформит эту сложную реальность словесно. Настоящий философский текст – это результат осмысления философом неких фигур мысли,

пространства мысли. Мысли, как известно, могут мыслить себя самостоятельно, для них участие человека – факультативно. Так что каждый философствующий автор делает над собой усилие – попытку рассказать людям внятно ту невероятную истину, которая позволила говорить о себе [1, с. 147]. Философия – это не только неудобочитаемые тексты, это также и «окошко» из сложной реальности в мир людей.

Понимание философских текстов (заметьте, не учебников!) может остаться в памяти студентов как философская беседа. Эти беседы предполагают алгоритм рассуждений, показывающий и основной сюжет развития мысли (чаще всего в столкновении и анализе противоположных мнений), и умение видеть разные точки зрения на проблему, и возможность свободно двигаться внутри темы.

Например, первым шагом алгоритма темы «Жизнь – абсолютная ценность» приводится цитата из наследия русского философа Федорова: «Жизнь – это ценность абсолютная, и потому долг всех живых – воскрешение мертвых». Студентам предлагается проговорить преимущества и недостатки этой идеи. Затем обсуждаются такие вопросы:

1. Всегда ли жизнь – абсолютная ценность?
2. Когда человек абсолютно мертв?
3. Приведите примеры, когда смерть для человека была предпочтительнее жизни.
4. Всегда ли прижизненная слава является гарантом бессмертия?
5. Почему А. Шопенгауэр назвал самоубийство «шедевром Майи»?
6. Чего человек боится больше – умереть самому или смерти близких?
7. Почему романтики «играют» со смертью? И стоит ли это делать?
8. Можно ли утверждать, что человек, многое в жизни успевший (дом – семья – карьера – духовный рост), может умереть спокойно?
9. Хотели бы Вы стать бессмертными? Напишите Этический Кодекс бессмертных.

После обсуждения вопросов студентам предлагается написать небольшое эссе на тему «Жизнь как дар».

Дело философа – учить слышать и видеть красоту мысли и красоту слова.

Список литературы:

1. Биbihин В.В. Язык философии. М., 2003.
2. Назаретян А.П. Смыслообразование как глобальная проблема современности: синергетический взгляд // Вопросы философии. М., 2009. №5. С. 3 – 20.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ И КУЛЬТУРНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В МПГУ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сидорова А.В.

*соискатель кафедры педагогики начального обучения МПГУ, г. Москва
E-mail: desert09@ya.ru*

Реализация молодежной и социальной политики в МПГУ основывается на том, что подготовка специалиста высшей квалификации предусматривает формирование широкого спектра компетенций, которые включают комплекс профессионально значимых качеств личности, определенной социально-ориентированной жизненной позиции, системы социальных, культурных и профессиональных ценностей.

Одним из центральных направлений молодежной и социальной политики МПГУ является формирование воспитывающей и культурно-развивающей среды. Данное направление работы имеет не только общекультурное, но и профессиональное значение. В современном обществе растет конкуренция между высшими учебными заведениями, на этом фоне в МПГУ ведется большая работа по привлечению абитуриентов в наш ВУЗ. «МПГУ – эталон для других педагогических университетов и для других педагогических учебных заведений», – сказал Д.А. Медведев на встрече со студентами нашего Университета 30 марта 2007 г. Статус учителя предполагает, что он является не только носителем знания, но одновременно с этим еще и пропагандистом общечеловеческих ценностей, эталоном в морально-нравственном аспекте, образцом гражданско-патриотической позиции. Поэтому квалификация «учитель» в значительной мере обуславливает глубину и фундаментальность воспитательной работы в университете. Такая работа проводится в МПГУ с момента создания и на сегодняшний день имеет свои традиции.

В целом воспитывающая и культурно-развивающая среда в МПГУ имеет четкую структурную организацию. Под руководством

ректората решаются вопросы социальной защиты студентов, осуществляется размещение иногородних и иностранных обучающихся в общежитиях МПГУ, проводится воспитательная работа со студентами.

Практическую реализацию мероприятий по воспитанию студенческой молодежи в МПГУ осуществляет Управление воспитательной работы в процессе тесного взаимодействия с заместителями деканов всех факультетов, Художественным и Студенческим советами.

Традиционно выделяется восемь направлений такой работы:

- научная;
- культурно-массовая работа;
- спортивная работа;
- трудовое воспитание;
- гражданское и патриотическое воспитание;
- духовно-нравственное воспитание;
- студенческое самоуправление;
- социальная работа.

В МПГУ функционирует профсоюзная организация, которая оказывает материальную помощь и поддержку нуждающимся студентам.

Культурно-нравственное воспитание как один из компонентов воспитывающей среды ставит своей целью развитие эстетических приоритетов у студенческой молодежи МПГУ. Достижение обозначенной цели осуществляется через формирование у будущих учителей высоких духовно-нравственных идеалов, приобщение студентов к образцам мировой художественной культуры, формирование навыков культуры общения, воспитание толерантности, создание условий для творческой самореализации и т.п.

Непосредственная реализация обозначенных положений осуществляется через включение студентов в различные виды художественной (театр, музыка, танцы, рисование и т.д.) и досуговой деятельности, посредством целого ряда художественно-творческих проектов.

Доброй традицией в университете стал фестиваль Художественного творчества студентов, он имеет давнюю и славную историю Бардовской песни. Гордость и славу МПГУ составляют такие известные имена как Юрий Визбор, Ада Якушева, Вероника Долина, Вадим Егоров, Юлий Ким и много других бардов, песни которых знают и любят не только в России, но и во всем мире. Сегодня в МПГУ растут достойные преемники этих замечательных традиций [2].

На базе филологического факультета, географического и факультета иностранных языков, созданы театральные коллективы, которые ежегодно представляют зрителю свои работы в рамках фестиваля «Театральная неделя МПГУ».

МПГУ входит в Московский межвузовский студенческий координационный совет, совместно с которым разрабатывает и реализует ежегодный план мероприятий для ВУЗов Москвы.

Университет тесно сотрудничает с различными молодежными организациями и объединениями столицы: Департаментом семейной и молодежной политики Правительства Москвы (руководитель Людмила Ивановна Гусева), Молодежной палатой при Мосгордуме (руководитель Александр Бугаев), Молодежным советом района Хамовники (Председатель Дмитрий Башаров), Московским городским штабом студенческих отрядов (руководитель Людмила Сысоева), Молодежным интеллектуальным центром Московского государственного лингвистического университета (директор Илья Шершнёв).

Большой опыт приобретают студенческие активы факультетов Университета, участвуя в Городской школе студенческого актива (ГШСА). Благодаря обучающим тренингам и лекциям о студенческом самоуправлении наши студенты умело реализуют новые знания в университете. В летний период стало традицией проводить эти тренинги в Болгарии.

Большую роль в формировании воспитывающей и культурно-развивающей среды в Университете играет взаимодействие с разнопрофильными учебными заведениями столицы. Давние дружеские узы в области художественного творчества связывают МПГУ и Академию ФСБ, Университет нефти и газа им. Губкина, Московскую государственную Консерваторию.

Одной из форм культурно-нравственного воспитания студенческой молодёжи в МПГУ является КВН, который позволяет решать весьма большой спектр педагогических задач

Традиции Клуба Веселых и Находчивых в МПГУ берут свое начало с 2003 года. В игровом сезоне, как правило, принимают участие от 13 до 15 команд. Формируется коллектив постоянных редакторов из аспирантов и преподавателей, которые с энтузиазмом берутся за обновление КВН университете. Сегодня лига КВН МПГУ не просто объединяет людей с чувством юмора, но и помогает студентам освоить азы игры. В период зимних каникул организуется выездной лагерь КВН, где студенты под руководством редакторов готовят и проводят товарищескую встречу КВН. С 2007 года в МПГУ появилась «Сборная

МПГУ», которая на XIX Международном Сочинском фестивале команд КВН получила право выступать в сезоне Телевизионной Премьер-лиги КВН 2008 [1].

Подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности на различных уровнях, а также формирование коммуникативных навыков, способности самостоятельно принимать решения осуществляется через различные формы студенческого самоуправления. Таким образом, являясь компонентом воспитывающей среды, студенческое самоуправление позволяет студентам реально участвовать в управлении деятельностью своего коллектива, взаимодействовать со всеми подразделениями вуза, формировать социально-личностную активность, способствует приобретению и развитию организаторских умений и гражданской ответственности будущего специалиста [1].

В МПГУ студенческое самоуправление представлено в форме Студенческого совета университета, а также Студенческих советов факультетов. Студенческий совет МПГУ был создан в 2003 году и активно продолжает свою работу в настоящее время. Члены Студенческого совета МПГУ координируют организацию внутривузовских культурно-массовых мероприятий, входят в состав молодежных советов префектур г. Москвы, Студенческого Правительства г. Москвы – Правительство Дублеров, участвуют в заседаниях окружных Советов по молодёжной политике. Работа по развитию и укреплению студенческого самоуправления в вузе является одной из приоритетных задач Инновационной образовательной программы МПГУ, предусматривающей необходимость обновления воспитывающей среды университета в целях подготовки педагогических кадров к осуществлению функций воспитания обучающихся, внеклассной и внешкольной деятельности.

В своем послании Федеральному Собранию Президент России Дмитрий Анатольевич Медведев одной из главных ценностей, устоев общества, нравственных ориентиров назвал патриотизм. «В любых обстоятельствах, всегда – вера в Россию, глубокая привязанность к родному краю, к нашей великой культуре», - сказал Президент [3]. Все это обуславливает остроту и значимость проблемы формирования патриотизма. Вместе с тем решение данной задачи оказывается одним из наиболее сложных направлений в реализации молодежной политики.

Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина - патриота Родины, способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

С самых первых дней пребывания в университете студенты приобщаются к истории своих предков, погружаясь в мир МПГУ сначала в Музее его истории, затем на встречах с выдающимися деятелями отечественной науки и культуры, многие из которых являются нашими выпускниками. На многих факультетах ведётся своя Летопись. Ежегодно студенты в День университета возлагают цветы к мемориалу основателя МВЖК-МПГУ Владимира Ивановича Герье на Пятницком кладбище г. Москвы. Формирование вертикали патриотизма – любви к университету – городу – стране, стремления деятельно участвовать в жизни своей страны, своей столицы и вуза – очень важный аспект нашей воспитательной работы.

В Московском педагогическом государственном университете действует Студенческий спасательный отряд – молодежная организация, одной из целей которой и является патриотическое воспитание.

ССО МПГУ является активным участником ежегодной патриотической акции «Вахта Памяти», участвует в возложении цветов в День Победы к могиле Неизвестного солдата у Кремлевской стены, во встречах с ветеранами Великой Отечественной войны.

С начала 2008 года ССО МПГУ неоднократно участвовал в молодежных спартакиадах в разных административных округах Москвы, в учебно-тренировочных сборах резервистов и общественно-поисковых спасательных отрядов.

Поощрением студентов (членов ССО) за вклад в формирование воспитывающей среды стал летний студенческий лагерь спасателей, для проведения активного отдыха и тренировок на Черноморском побережье.

Направления работы ССО МПГУ соответствуют целевой программе «Здоровье». Студенты приобщаются не только к экстремальным видам спорта, популярным среди молодого поколения, но и овладевают дополнительной специальностью «Спасатель».

На протяжении многих лет в Университете эффективно функционирует Совет ветеранов под председательством участника Великой Отечественной войны, почетного профессора МПГУ. Работа Совета направлена на оказание помощи и поддержки, как моральной, так и материальной, всем преподавателям и сотрудникам Университета, участникам военных действий и трудового фронта.

Организация воспитательного и культурно-развивающего процесса в МПГУ строится на основе крупнейших достижений отечественной культурной, научной и технической мысли. Большой шаг в данном направлении позволила осуществить реализация

Инновационной образовательной программы. В значительной степени обновлено оборудование учебных аудиторий, усовершенствованы технические возможности научных лабораторий.

Одним из ведущих направлений в процессе реализации молодежной и социальной политики в МПГУ является осуществление социальной защиты студентов. Для реализации этого направления с 1992 года ведет работу Фонд социальной защиты обучающихся в МПГУ.

Деятельность фонда в первую очередь направлена на решение социальных проблем студентов, обеспечение условий для полноценного получения образования, оказание адресной помощи студентам.

Воспитание студентов в МПГУ не ограничивается стенами университета. Молодежная политика нашего ВУЗа уделяет пристальное внимание к тому, где и как отдыхают обучающиеся. Именно поэтому уже много лет Фонд социальной защиты совместно с Управлением воспитательной работы занимаются организацией зимнего и летнего отдыха студентов (более 1000 человек ежегодно), их экскурсионного обслуживания (более 1200 человек ежегодно).

Фонд социальной защиты в МПГУ проводит масштабную работу по оказанию материальной поддержки обучающимся, занимается вопросами денежных компенсаций в связи с удорожанием питания в студенческих столовых, оплаты льготного проезда на транспорте, оформления пособий для студентов-сирот, оказания материальной помощи и премирования студентов.

В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что воспитательная работа в МПГУ ведется планомерно и систематически, охватывая широкий спектр вопросов, касающихся молодежной и социальной политики. Сложившиеся традиции в данной сфере создают прочную основу для дальнейшей работы в соответствии с требованиями современного общества

Президент России сказал: «Основу нашей политики должна составить идеология, в центре которой – человек. Как личность и как гражданин, которому от рождения гарантированы равные возможности. А жизненный успех которого зависит от его личной инициативы и самостоятельности. От его способности к новаторству и творческому труду. И сейчас это для нас важнее, чем когда бы то ни было». Поэтому вне поля зрения не должна оказаться такая важная область, как психологический мир студентов. А ведь сегодняшнее общество характеризуется повышенной стрессогенной обстановкой. В этой связи представилось целесообразным создание службы психологической

помощи, разработка содержания и программ, социально-психологических тренингов, направленных на формирование командной сплоченности, выявление лидерских качеств.

Ведется серьезная работа по созданию концепции воспитательной среды в общежитии. Управление воспитательной работы совместно с заместителями деканов факультетов проводит собрания со старостами этажей на предмет проживания и правил поведения. Проводится постоянный мониторинг студенческой жизни в общежитиях, которая неотделима от факультетской.

Хотелось бы отметить, что в условиях постоянной модернизации российского образования, коллектив Университета обеспечивает сохранение приоритетов воспитательной работы в студенческой среде, основываясь на традициях и обобщении опыта педагогической науки «...свободное развитие людей и их социальная защита всегда будут приоритетом государственной политики. Будут нашей главной заботой. Будут целью развития нашего общества» [3].

Список литературы:

1. Игнатова И., Алимова Н. Их путь, призвание, судьба//Педагогический университет.2009. №13-14.с.2-3.
2. Москвин В.В., Баранов А.В., Савельев П.Ю. и др. Московский педагогический государственный университет-125 лет: монография. М.: Флинта,2005,35 с.
3. Измениться должны мы сами [Электронный ресурс]: послание Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному собранию РФ. URL: <http://www.blog.kemlin.ru>(дата обращения 1.12.2009)

РОЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сизганова Е.Ю.

канд. пед. наук, доцент ОГУ, г. Орск

E-mail: sizganov@rambler.ru

Потребность общества в эффективной социально-педагогической деятельности обусловлена целым спектром проблем в различных сферах жизнедеятельности современного социума. Однако сложность подготовки специалистов в социально-педагогической деятельности определяется, помимо прочих, и постоянной

трансформацией человеческих ценностей в истории развития общества, что в свою очередь вызывает необходимость более пристального внимания к проблеме формирования аксиологического потенциала студентов как будущих социальных педагогов.

По мнению А.В. Кирьяковой [2, с. 72] содержание понятия «ценность» большинство ученых характеризуют через выделение целого ряда признаков, свойственных, так или иначе, всем формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Утверждается, что ценности - это специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества.

Ценностное отношение к социально-педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия взрослый - ребенок, отличается гуманистической направленностью. Гуманистические параметры деятельности педагога вызывают стремление к самосовершенствованию и обуславливают мировоззренческое самоопределение педагога.

Первичный анализ проблемы формирования личностных, субъективных ценностей в системе взглядов студентов педагогического вуза дал основание утверждать, что их трансформация имеет социально обусловленный характер. С целью выявления степени социальной обусловленности процесса преобразования субъективных ценностей в сознании студента педагогического вуза нами было проведено исследование, основанное на сравнительном анализе системы личностных ценностей студентов, поступивших в вуз в различное время. Результаты проведенной работы показали, что сегодня студентами практически не обозначаются в качестве личностно значимых ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде. Среди респондентов преобладают ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг. Слабо выражено наличие ценностей, ориентирующих на саморазвитие творческой индивидуальности - возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, постоянное самосовершенствование. Преобладают ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Исследование эволюции понятия «учебно-методический комплекс» позволяет утверждать, что проблема использования учебно-

методических комплексов в профессиональном образовании занимает определенное место в педагогической науке. Изначально она рассматривалась в контексте комплексной системы обучения, не с точки зрения системности и целостности изучения предмета, а, как правило, через призму интеграции предметов [3, с. 13].

Теоретический анализ современных исследований проблемы создания учебно-методического комплекса говорит о неоднозначности подходов к определению содержания этого понятия. Ученые освещают различные стороны и аспекты проблемы: управление самостоятельной деятельностью студентов; создание модели программированного обучения; формирование положительной мотивации студентов; повышение эффективности образовательного процесса; конструирование комплекса в соответствии с логикой образовательного процесса; проектирование учебно-методического комплекса с использованием новых образовательных технологий [3, с. 32] .

Взгляд на учебно-методический комплекс как на педагогическую систему характерен для В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. Согласно точке зрения этих ученых, учебно-методический комплекс рассматривается как определенная совокупность учебно-методических документов, представляющих собой проект процесса обучения, который впоследствии будет реализован на практике [1, с. 34].

В иной трактовке учебно-методический комплекс представлен как логическая конструкция для развития общей ориентировки в предмете, изучения логической структуры курса и содержания учебного предмета, предназначенного для усвоения. По мнению ученого, логическая структура – это не только технический прием представления плана предмета, но также и дидактическое следствие из ряда теорий усвоения. В своем исследовании он доказывает, что изучение предмета с постоянной ориентировкой на логическую структуру курса способствует гарантированному формированию общей ориентировки в предмете, видению его целостности и связи его составных частей. В свою очередь, видение целостности предмета – путь к осознанности и обобщенности знаний – является важным параметром деятельности в целом.

В некоторых исследованиях изучен вопрос конструирования учебно-методического комплекса как средства профессионального саморазвития студентов. Здесь учебно-методический комплекс определен как средство учебно-методического обеспечения деятельности студента, состоящее из следующих элементов: лекции по предмету, методические рекомендации для выполнения практических

работ, комплект контрольных заданий, задач, упражнений, методических рекомендаций для работы над курсовым и дипломным проектом. Несмотря на различия в толковании понятия «учебно-методический комплекс», большинство авторов в структуру учебно-методического комплекса включают инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный – общий для всех комплексов, отражает основные понятия, элементы, взаимосвязи; вариативный учитывает особенности данного раздела, темы, его положение в матрице предмета.

В ряде исследований, касающихся данной проблемы, констатируется, что вся структура учебно-методического комплекса направлена на формирование профессиональной компетентности, под которой в широком смысле следует понимать состояние адекватного выполнения задачи деятельности специалиста. Компетентность, в свою очередь, предполагает постоянное обновление методов деятельности, владение новой информацией, усиленное решение профессиональных задач, готовность к осуществлению деятельности. Готовность к социально-педагогической деятельности включает в себя личностный и мотивационный компоненты, предполагает сформированность у студентов определенной системы ценностных ориентаций.

Сравнительно-сопоставительный анализ проблемы структурирования учебно-методического комплекса как средства формирования гуманистических ценностей студентов вуза дал основания утверждать, что комплекс является целостным образованием, содержательно представленным разноплановыми модулями (целевым, структурно-содержательным, концептуальным, технологическим), которые обеспечивают результативность рассматриваемого процесса [3, с. 23].

Под модулем мы понимаем логически завершенную часть комплекса, включающую ряд обязательных взаимосвязанных компонентов. Концептуальный модуль составляет основу модели в совокупности подходов (субъектно-деятельностного, технологического). Целевой модуль определяет направленность на достижение прогнозируемого результата. Структурно-содержательный включает дидактические единицы предмета, обеспечивающие системность и целостность усвоения студентом теоретических основ учебной дисциплины. Технологический модуль отражает систему организационных форм обучения, позволяющих студенту овладеть основами педагогического взаимодействия. При

этом необходимо помнить, что устойчивые ценностные ориентации студента определяют характер его будущей профессиональной деятельности, поэтому важнейшей задачей в условиях социальных перемен является задача формирования у студентов нравственных ориентиров жизнедеятельности, ценностных ориентации, которые в своем единстве определяют направленность их на гуманистически ориентированную педагогическую деятельность.

Список литературы:

1. Беспалько, В. П., Татур, Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю.Г. Татур. - М.: Высш. шк., 1989. 144 с.
2. Кирьякова, А.В. Ценности как социальная доминанта ориентации/ А.В.Кирьякова: Ученые записки ОГУ. Вып. 1.- Оренбург: ОГУ, 2002. 328 с.
3. Сизганова, Е.Ю. Проектирование учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности: монография / Е.Ю. Сизганова.- Орск: ОГТИ, 2008.115 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ «ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ» В ВУЗЕ

Смирнова Е.И.

ст. преподаватель ОмГПУ, г. Омск

E-mail: s_elena7@mail.ru

В современном обществе важной задачей становится подготовка специалиста, способного к жизненной и профессиональной самореализации, проявляющего активность, осуществляющего свободный, осознанный выбор во всем многообразии жизненных ситуаций. В связи с этим возникла необходимость реформирования высшего профессионального образования.

Основу модернизации высшего образования составляет компетентностный подход, предполагающий в качестве результата обучения развитие компетенций. Компетенция рассматривается многими авторами как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Данный подход предъявляет особые требования к структуре учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Е.А. Коган подчеркивает, что развитие компетенций – это не смена содержания, не изменение качества знаний, а обстоятельства, в которых эти знания и умения формируются. Если говорить об образовании как о системе, в которой развиваются компетенции специалиста, это вопрос о формах, методах, средствах и условиях обучения [2].

Физическая культура является важной составной частью образовательного процесса в вузе и обладает большими педагогическими возможностями в подготовке специалистов, но они недостаточно используются в учебно-воспитательном процессе. Поэтому возрастает необходимость поиска новых, более совершенных средств и форм организации физкультурной деятельности, создание условий для развития компетенций в данном виде деятельности.

Рассматривая проблему развития компетенций, авторы неоднократно отмечали, что одной из основных задач современного образования является развитие у будущих специалистов устойчивой потребности и способности в личностном и профессиональном самообразовании и саморазвитии. В том числе и средствами физической культуры.

О.П. Гонтарь считает, что содержательная сущность физической культуры определяется необходимостью целенаправленно развивать потребность в занятиях физическими упражнениями, закреплять привычку заботиться о своем здоровье самостоятельно, обеспечивая тем самым переход от обязательного учебного процесса к физическому самосовершенствованию студентов. Вместе с тем, важно не только научить студента заботиться о своем здоровье, но и заниматься самообразованием в этой сфере деятельности в течение всей жизни [1].

Таким образом, главной задачей «Физической культуры» является содействие развитию готовности студентов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья.

В этом случае необходимо изменение подхода к организации учебной деятельности студентов. Основным становится не детальное изучение того или иного программного продукта (основ техники базовых видов спорта), а задача самоопределения в физкультурной деятельности, самооценка функционального состояния и на ее основе

выбор оптимального пути повышения адаптационных резервов организма, укрепления здоровья средствами физической культуры.

Программный продукт выступает не в качестве главного предмета изучения, а в качестве инструментального средства, необходимого для решения задачи. То есть занятия различными видами спорта в период обучения в вузе являются не столько источником повышения двигательной активности студентов, сколько средством решения основной задачи – создания условий для самоопределения в физкультурной деятельности.

При этом в процессе обучения важно не только обеспечить студентов необходимыми знаниями и умениями, но и предоставить возможность приобрести творческий опыт решения данной задачи.

Н.И. Соколова подчеркивает, что главным содержанием преподавания дисциплины «Физическая культура» должно быть предоставление студентам возможности получить информацию, помогающую осознать жизненную необходимость приобретаемых двигательных умений и навыков, овладеть способами их творческого применения для достижения высокого уровня физической и умственной работоспособности, а также содействовать формированию представлений о возможностях собственного организма и умений осуществлять самостоятельную деятельность по разработке и выполнению программы физического самосовершенствования [3].

Особое значение приобретает создание для студентов на занятиях физической культурой возможности формирования навыков самоорганизации, самовоспитания, саморазвития и самореализации.

Кроме того, преподавание любой дисциплины в вузе должно учитывать функциональные потребности будущего специалиста.

Как подчеркивают в своих исследованиях авторы, наряду с базовыми навыками, специалистам разного профиля обучения необходимы знания и умения, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности. Развитие в физкультурной деятельности данных умений и навыков обеспечит основу для творческого самовыражения будущих специалистов, для более полной их самореализации.

Задача переориентации учебно-воспитательного процесса студентов на позиции профессиональной направленности физической культуры является сегодня наиболее важной. На наш взгляд, необходимо наполнение содержания учебного курса «Физическая культура» с учетом специфики будущей профессиональной деятельности. Организованная таким образом физкультурная деятельность студентов будет способствовать осознанию социальной

роли физической культуры как части общей культуры современного специалиста, развитию мотивации к использованию средств физической культуры в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, чтобы способствовать развитию компетенций будущего специалиста, физкультурная деятельность в вузе должна быть представлена в виде целостной системы развития готовности (как интегрального качества личности) к использованию средств физической культуры для личностного и профессионального самосовершенствования.

Список литературы:

1. Гонтарь О.П. Проблема формирования физической культуры личности студента в теории и практике педагогической науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Phvsts/texts/2008-2/08gorpps.pdf
2. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mega.educat.samara.ru/lib/60083/>
3. Соколова Н.И. Знания по физической культуре как основа образования студенческой молодежи в области физической культуры [Электронный ресурс] // Материалы X региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». – СевКавГТУ, 2006. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПОНИМАНИИ СПЕЦДИСЦИПЛИН

Смирнова О.Н.

*магистрант, ассистент кафедры ГСХ КФ ГОУ ОГУ, г. Кумертау
E-mail: sestrenki233@yandex.ru*

Жогова Е.В.

*магистрант, ассистент кафедры ГСХ КФ ГОУ ОГУ, г. Кумертау
E-mail: katja08.07.1987@mail.ru*

Процесс жизнедеятельности в современном обществе требует переосмысления подходов к самому процессу становления специалиста любой профессиональной ориентации, так как эффективность деятельности непосредственно зависит от реализации

творческого потенциала личности. Поэтому проблема самореализации творческого потенциала личности выступает доминирующим фактором её профессионального становления. В процессе самореализации творческого потенциала личность оценивает и развивает свои профессиональные потребности, интересы, способности, что, безусловно, способствует его реальной социализации в профессиональной и творческой среде.

Изучение сущности и механизмов развития творческого потенциала личности, анализ учебной ситуации, мотивирующих студента к самореализации в творческой деятельности, представляют для педагогической науки и практики актуальную проблему. Один из главных недостатков в подготовке большинства выпускников строительных специальностей — неумение самостоятельно ставить новые задачи, неумение решать задачи поиска новых конструкторско-технологических решений на уровне изобретений, обеспечивающих в итоге повышение качества продукции, достижение мирового уровня, всестороннюю интенсификацию и экономию ресурсов. Учебный процесс в основном построен на решении таких теоретических и практических задач, для которых уже имеется готовая постановка задачи, дается способ ее решения в виде четкого алгоритма, имеются примеры решения задач по этому способу, а преподавателю (а часто и студенту) известен ответ. При этом решение задачи часто превращается в рутинную работу, не требующую глубоких творческих размышлений. [3]

Различные области гражданского строительства требуют различных технических навыков, причем творческих и качественных. Квалифицированные выпускники нацеленные на использования новейших технологий, нано- и биотехнологий — это предмет первостепенной важности, а не количество выпускников. Научно-педагогические кадры инженерно-строительных вузов обязаны в своей преподавательской деятельности равняться на международную систему образования и следить за достигнутыми результатами, проводить исследования, насколько образование удовлетворяет требованиям производства, использовать новейшие технологии в процессе обучения. Для сферы образования очень важно предвидеть глобальные изменения и тенденции развития общества, бизнеса и ориентироваться на эти тенденции. [1]

Кроме технической подготовки необходимо развивать у студентов способность творчески мыслить и осознавать те перемены, которые происходят в современном обществе, и с чем им придется сталкиваться. [1]

Для успешного обучения в вузе студенту необходим высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, правил, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов и т.д. Специалисты технического и естественного профиля, к которым относятся частности и студенты инженерно-строительных специальностей, должны обладать в первую очередь высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, быстро и активно сосредотачиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность суждений у них должны быть безупречны. [2]

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров - высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. [2]

В педагогической, психологической, а зачастую и технической литературе можно встретить обсуждение вопроса возможно ли обучение творчеству. Но если прямое обучение творчеству невозможно, то вполне реально косвенное влияние на него за счет создания условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность. [3]

В понимании специальных дисциплин предлагаем создать ситуацию творчества. Суть ее заключается в создании таких условий, в которых актуализируется выдумка, воображение, фантазия студентов, их способность к импровизации, умение выйти из нестандартной ситуации. [4]

Для облегчения усвоения студентами сложного материала с помощью яркой, эмоционально насыщенной увлекательной формы его воспроизведения используется метод «деловая игра». В воспитательном отношении игра помогает студентам преодолевать внутреннюю неуверенность, способствует самоутверждению, раскрепощенному, наиболее полному проявлению своих сил и возможностей.

Использование эвристических методов технического творчества позволило организовать продуктивные процессы мышления обучающихся путем овладения ими новыми, более рациональными вариантами действий в новых ситуациях на основе эвристических правил – рекомендаций по способам выбора возможного варианта действия в условиях альтернативного поиска. [5]

Создание интеллектуальных проблемных ситуаций, побуждающих студентов к самостоятельному добыванию информации и поиску обоснованных решений, способствует развитию у них самостоятельности мышления и творческих умений. [5]

Компьютерные методы поискового конструирования помогают в решении различных творческих инженерных задач. [3]

Таким образом, мы приступили к организации учебного процесса, в котором пытаемся создать условия, стимулирующие творческую деятельность студентов.

Творческий характер обучения, основанный на перечисленных методиках, тесно связан с принципом самообразования. Самообразование невозможно без активного участия студента в учебном процессе. Активное творческое участие определяется, прежде всего, внутренней мотивацией выраженной в желании учиться.

Список литературы:

1. Анищенко, В. А. Общая педагогика: учеб. пособие / В. А. Анищенко,
2. Д. Ф. Искандарова. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. – 140 с.
3. 2 Багдасарова, С.К. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. сред. спец. заведений / С.К. Багдасарова, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н / Д: Изд. центр «МарТ», 2006. – 320 с.
4. 3 Половинкин, А. И. Основы инженерного творчества: учеб. пособие для студ. вузов / А. И. Половинкин – М.: Машиностроение, 1988. – 368 с.
5. 4 Столяренко, А. М. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / А. М. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 527 с.
6. 5 The Development of the Joint Masters Degree Course in European Construction. Daniel Castro Fresno. Keith Chapman // Proceedings of 5th AECEF Symposium on Civil Engineering in the Next Decade (ASCEND) Strategies for Education, Research, Innovation and Practice, Espoo, Finland. – 2005. С. 247-257

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сосина Т.Н.

воспитатель МДОУ № 12 «Брусничка» г. Усть-Илимск

E-mail: mdou12@bk.ru

Что означает слово «экология» и откуда оно происходит? **«Экология»** – от греческого *oikos* – дом, жилище, родина + *logos* – понятие, учение. В основном и в первоначальном своем значении – одна из биологических дисциплин, наука, изучающая многочисленные связи населяющих землю организмов как между собой, так и с окружающей средой.

Экология – наука о взаимодействии растений и животных со средой их обитания. Не маловажную роль в экологии занимает человек. Если раньше люди боялись рубить деревья т.к. действовал на вырубку запрет, а ослушника привязывали к древесному стволу. То в наше время, вырубка леса идет во всю и безнаказанно [3].

Другим путем пошла современная цивилизация. Максимум комфорта она постаралась обеспечить человеку именно за счет эксплуатации природных богатств. Вырубаются леса, истощаются природные ресурсы; землю, воду и воздух загрязняют отходы производства.

Можно ли в наше время переоценить важность и необходимость экологического воспитания? Его основная и конечная цель – вернуть людям нормальное, естественное «экологическое чутье». И начинать это воспитание необходимо с раннего возраста. Надо тренировать в детях наблюдательность, сочувствие, сопереживание. Каждый выход на улицу для ребенка должен оборачиваться увлекательной прогулкой, дающей возможность наблюдать, познавать, запоминать... [7]

Для педагога важно научить детей видеть ценить тихую прелесть крохотного полевого цветка, трудолюбивого муравья или паучка на лесной тропинке, слышать чарующие звуки природы – пение птиц, шелест листьев и трав, журчание воды... Научить детей видеть красивое – дело сложное. Если педагог сам искренне любит природу и бережно относится к ней, он сможет передать эти чувства детям. Дети очень наблюдательны и чутки к словам, настроению и делам взрослого, они быстро видят положительное и подражают своему наставнику. Любовь к природе означает не только определенное

душевное состояние, восприятие ее красоты, но и ее понимание, ее познание [2].

Общение с растениями и животными, звуки природы помогают снять у детей стресс, восстановить эмоциональный комфорт. Ребенок должен иметь возможность непосредственно «вблизи» наблюдать жизнь, развитие и рост живых объектов, учиться заботиться о них. Дети учатся рассуждать, анализировать полученную информацию, делать выводы [4].

Экологическому образованию дошкольников в последние годы уделяется особое внимание потому, что дошкольное детство - наиболее благоприятный период для становления экологически направленной личности [7].

Совместная организационно-хозяйственная, трудовая деятельность в зеленой зоне детского сада, выращивание растений, забота о животных могут принимать различные формы и проходить с разной степенью включенности и участия как взрослых, так и детей. Дошкольники способны стать участниками этой деятельности тремя способами:

1. слушая рассказ воспитателя о разных делах и событиях в ДОУ;
2. наблюдая за деятельностью взрослых;
3. практически участвуя в ней.

В младшем дошкольном возрасте дети в совместной деятельности являются больше наблюдателями, чем практическими исполнителями, и тем не менее именно в этом возрасте образец взаимодействия с природой имеет решающее значение: дети слышат и впитывают ласковый разговор взрослого с животными и растениями, спокойные и ясные пояснения о том, что и как надо делать, видят действия воспитателя и охотно принимают в них участие. Обучение, как дидактические задачи не стоит на первом плане, оно получается само собой, естественно в процессе совместной практической деятельности.

Постепенно функции воспитателя и степень самостоятельности дошкольников изменяются, но деятельность остается совместной. В средней группе воспитатель и дети действуют вместе, хотя приоритет принадлежит взрослому, что выражается в формуле:

«Я делаю – вы мне помогаете, вы мои помощники, мы вместе заботимся о наших питомцах».

В старшем дошкольном возрасте самостоятельность детей интенсивно нарастает и становится возможным их дежурство в

уголке природы. Взрослые и дети меняются ролями: дети делают все необходимое сами, воспитатель помогает им. Формула этого возраста: *«Вы делаете сами, а я вам помогаю. Я ваш помощник, помогу сделать все, что пока у вас не получается: напому, подскажу, покажу (осмотр аквариума, цветов; посев овса, лука, различных семян; посадка рассады на участке)»* [6].

Труд детей, какого бы объема он ни был, становится осмысленным, экологически целесообразным:

- если прослеживается зависимость жизни и состояния растений и животных от условий, в которых они находятся;
- если укрепляется понимание того, что эти условия создаются трудом людей.

Таким образом, забота взрослых и дошкольников о растениях и животных создание и поддержание необходимых условий для всех живых существ, находящихся в жизненном пространстве детей, являются главным методом экологического воспитания – методом, который обеспечивает развитие начального экологического сознания, формирование первых практических умений должного взаимодействия с природой ближайшего окружения [8].

Ребенка нельзя изолировать от проблем жизни. Маленький человек глядит в мир и часто видит (особенно по телевизору) то, что его воображение даже не может принять (горящую тайгу, умирающих, испачканных нефтью птиц, загубленную рыбу). Все это травмирует психику ребенка. Одним из способов освобождения от такого нервного стресса могут быть экологические рисунки-плакаты, в которых ребенок призывает к действенной помощи окружающей среде, а значит, и сам делает попытку не навредить своему дому и тем, кто живет и растет рядом с ним. Создание экологических плакатов – это гимнастика для ума, которая формирует личностные качества ребенка. Дети учатся понимать, почему нельзя наносить вред всему живому, нарушать гармонию и красоту окружающего мира.

Со старшими дошкольниками можно провести экологические акции, например акция: «Берегиня» – (нерациональное использование воды, к чему это приводит). Проводится серия занятий: «Это волшебница вода», «Где живет вода?» – где дети знакомятся со свойствами воды и ее чудесными превращениями. Они узнают, что вода – это жизнь. Проводятся игры «Найти, кто живет в воде». Чтение экологических сказок Н. Рыжовой – «Жила была Река», «Как люди речку обидели». Оформить тематическую ширму для родителей «Давайте беречь воду» [5].

Другая акция «Берегите первоцветы». Провести можно в начале весны. Познакомить детей с первоцветами леса и города. Провести цикл наблюдений за цветами. Рассказывание сказок и легенд о цветах. Провести дидактические игры. Нарисовать плакаты в защиту вестников весны. К работе привлечь родителей. Организовать экскурсии, а после свои впечатления дети зарисовывают. Рисунки можно оформить в альбомы, которые сопровождаются детскими рассказами и фотографиями. Акция «Поможем зимующим птицам» и т.д. [1].

Предлагаю создать экологическую тропинку, – которая выполняет познавательную, развивающую, эстетическую и оздоровительную функцию.

Можно выделить два основных типа экологических тропинок:

- на территории детского сада
- в природных или приближенных к ним условиях (пригородный лес, парк).

Основные критерии выбора маршрута и объектов экологической тропинки – включение в нее как можно большего количества разнообразных и привлекающих внимание ребенка объектов, их доступность для детей. В качестве объектов экологической тропинки выбираются различные виды, как дикорастущих, так и культурных растений (деревья, кустарники, травы), мхи, грибы на живых и мертвых деревьях, старые пни, муравейники, гнезда птиц на деревьях, микроландшафты разных природных сообществ (луг, лес), клумбы, отдельно цветущие растения, места скопления насекомых, небольшие водоемы, отдельные камни и т.п. Взаимодействие человека с природой (как положительное, так и отрицательное) может быть показано на примере вытоптанных участков, кормушек для птиц, замусоренных (или очищенных) водоемов за пределами детского сада.

С чего начинать создание экологической тропинки:

1. Сначала обследовать территорию и выделить наиболее интересные объекты.

2. Составление карты-схемы тропинки с нанесением маршрута и всех его объектов в виде кружочков с цифрами или рисунков-символов. Карты-схемы для детей должны содержать небольшое количество информации в виде понятных им изображений объектов и стрелок, указывающих маршрут. Для малышей можно сделать крупные рисунки объектов, например, нарисовать в кружках бабочку, цветок, дерево и соединить все эти рисунки линией - дорожкой.

3. Выбор вместе с детьми «хозяина тропинки» – сказочного персонажа, который будет давать задания и приглашать в гости.

4. Фотографирование объектов и описание всех точек по схеме, оформленное в виде альбома (паспорта).

5. Изготовление табличек с рисунками, подписями для точек маршрута.

Экологическая тропинка позволяет более продуктивно использовать обычные прогулки с детьми для экологических занятий и одновременно для оздоровления детей на свежем воздухе.

Не обязательно сразу посещать все точки тропинки. Все зависит от возраста детей и ваших целей. Одни и те же объекты можно посещать много раз, особенно в разные сезоны года. На тропинке можно проводить наблюдения, игры, театрализованные занятия, экскурсии [7].

В рамках программы «Наш дом – природа» разработан раз конспектов занятий на экологической тропинке. «В гости к деревьям», «Знакомство с Подземным царством», «В гости к птицам» и т.д.

Экологическое воспитание – это обширная тема, включающая в себя несколько направлений. Одно из них краеведческо-туристическая деятельность. Главный принцип программы - от простого к сложному. Вся работа планируется туристическо-краеведческим сезонным циклам (времена года) и блокам (разделам). Каждый цикл имеет свои блоки, а каждый блок – свои темы. Все занятия проводятся в игровой форме.

Список литературы:

1. Елкина Н.В., Мариничева О.В. Учим детей наблюдать и рассказывать. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 224 с.
2. Компанцева Л.В. Поэтический образ природы в детском рисунке: пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1985. – 96с.
3. Иванова А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду: Мир растений. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 240 с.
4. Костюченко М.П. Эколого-валеологическое воспитание дошкольников. Раздел 5: «Гармония природы и человека». – Братск, 2000. – 138 с.
5. Рыжова Н.А. Волшебница вода. – М: Лика-Пресс, 1996. – 72 с.
6. Коломина Н.В. Занятия по экологии в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 144 с.
7. Горбатенко О.Ф. Система экологического воспитания в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 221 с.

8. Николаева С.Н. Комплексные занятия по экологии. – М.: Просвещение, 2004. – 198с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ РЕБЕНКА ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ШКОЛУ

Табилова М.Р.

*заведующий МДОУ № 92 г. Оренбурга
соискатель Оренбургского государственного университета
E-mail: marina_55573@mail.ru*

Первый год обучения в школе является не только одним из самых сложных этапов в жизни ребенка, но и своеобразным испытательным сроком для родителей. Во-первых, именно в этот период требуется их максимальное участие в жизни ребенка. Во-вторых, при начале обучения четко проявляются все их недоработки. В-третьих, при наличии благих намерений, но отсутствии психологически грамотного подхода, сами родители нередко становятся виновниками школьных стрессов у детей.

В то же время именно в 1-ом классе закладывается основа отношения ребенка к школе и обучению. Для того, чтобы дети наиболее благополучно прошли этот этап своей жизни, их родителям необходимо знать и ежедневно учитывать особенности психического и физиологического состояния детей, возникающего с началом обучения в школе. Поэтому необходимо время, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, ребенок привык к новым условиям и научился соответствовать новым требованиям.

Адаптация к школе - многоплановый процесс. Его составляющими являются физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация (к учителям и их требованиям, к одноклассникам) [3, 12 с.].

Физиологическая адаптация.

Привыкая к новым условиям и требованиям, организм ребенка проходит через несколько этапов:

1) Первые 2-3 недели обучения получили название "физиологической бури". В этот период на все новые воздействия организм ребенка отвечает значительным напряжением практически всех своих систем, то есть дети тратят значительную часть ресурсов

своего организма. Это объясняет тот факт, что в сентябре многие первоклассники болеют.

2) Следующий этап адаптации - неустойчивое приспособление. Организм ребенка находит приемлемые, близкие к оптимальным варианты реакций на новые условия.

3) После этого наступает период относительно устойчивого приспособления. Организм реагирует на нагрузки с меньшим напряжением.

Продолжительность всего периода адаптации варьируется от 2 до 6 месяцев в зависимости от индивидуальных особенностей ученика.

Многие родители и учителя склонны недооценивать сложность периода физиологической адаптации первоклассников. Тем не менее, по наблюдениям медиков, некоторые дети худеют к концу 1-ой четверти, у многих отмечается снижение артериального давления (что является признаком утомления), а у некоторых - значительное его повышение (признак переутомления). Неудивительно, что многие первоклассники жалуются на головные боли, усталость и другие недомогания в 1-ой четверти. Проявлениями трудностей привыкания и перенапряжения организма могут стать также капризность детей дома, снижение способности к саморегуляции поведения.

Будет не лишним вспомнить обо всем этом прежде, чем упрекать ребенка в лени и отлынивании от своих новых обязанностей, а также вспомнить, какие сложности со здоровьем у него имеются. Факторы риска в развитии ребенка могут оказаться чрезвычайно разнообразны: это и заболевания матери в течение беременности, и особенности протекания родов, и болезни, перенесенные самим ребенком в течение дошкольного детства (особенно на первом году жизни), и конечно, хронические заболевания.

Хочется обратить внимание родителей на то, что не только хронические заболевания влияют на успешность адаптации детей в школе, но и частые простудные заболевания, которым многие родители не придают особого значения. Рассмотрим хотя бы обычный насморк. Из различных недомоганий он кажется наиболее безобидным. Однако нельзя не учитывать, что затрудненное носовое дыхание не обеспечивает поступления достаточного количества кислорода в легкие и в головной мозг, что приводит к быстрой утомляемости, низкой работоспособности и, в конце концов, к учебному отставанию.

Дети, имеющие постоянные сложности со здоровьем, в школе часто быстрее утомляются, работоспособность их снижена, учебная нагрузка может оказаться слишком тяжелой.

Такие дети нуждаются в особом подходе и внимании взрослых. Во-первых, нужно, по возможности, снизить для них психологическую нагрузку. Для этого вторую половину дня им лучше провести дома, а не на продленке, причем желательно обеспечить им 2-часовой дневной сон. Во-вторых, нельзя забывать, что физически ослабленные дети нуждаются в ежедневных прогулках на свежем воздухе и продолжительном ночном сне (примерно 11 часов). И конечно, нужно помнить о необходимости психологической поддержки. Ребенок должен быть уверен, что дома его по-прежнему любят и уважают, несмотря на все школьные трудности.

Социально-психологическая адаптация.

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, он проходит через особый этап своего развития - кризис 7 (6) лет. Изменяется социальный статус бывшего малыша - появляется новая социальная роль "ученик". Можно считать это рождением социального "Я" ребенка [1, 322 с.].

Изменение внешней позиции влечет за собой изменение самосознания личности 1-классника, происходит переоценка ценностей. То, что было значимым раньше, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к учебе, становится более ценным.

Такие изменения происходят в психике ребенка при благоприятном развитии событий, его успешной адаптации к школьному обучению. Будете ли вы наблюдать их у собственного ребенка - это вопрос о психологической готовности к школе. О "внутренней позиции школьника" можно говорить только тогда, когда ребенок действительно хочет учиться, а не только ходить в школу. У половины детей, поступающих в школу, эта позиция еще не сформирована. Особенно актуальна эта проблема для 6-леток. У них чаще, чем у 7-леток, затруднено формирование "чувства необходимости учения", они менее ориентированы на общепринятые формы поведения в школе. При столкновении с такими трудностями нужно помочь ребенку принять "позицию школьника": чаще ненавязчиво беседовать о том, зачем нужно учиться, почему в школе именно такие правила, что будет, если никто не станет их соблюдать. Можно поиграть дома с первоклассником в школу, существующую только по правилам, которые нравятся ему самому, или совсем без правил.

В любом случае необходимо проявлять уважение и понимание чувств ребенка, так как его эмоциональная жизнь отличается еще ранимостью, незащищенностью.

Родители также должны учитывать обобщение переживаний при общении со своим сыном или дочерью: замечать все малейшие достижения ребенка, оценивать не ребенка, а его поступки, беседуя о неудачах, отмечать, что все это временно, поддерживать активность ребенка в преодолении различных трудностей.

Другим следствием обобщения переживаний является возникновение внутренней жизни ребенка. Постепенно это влечет за собой развитие способности оценивать будущий поступок заранее с точки зрения его результатов и последствий. Благодаря этому механизму преодолевается детская непосредственность [2, 32-33 с.].

Неприятным для родителей кризисным проявлением разделения внешней и внутренней жизни детей часто становятся кривляние, манерность, неестественность поведения, склонность к капризам и конфликтность.

Все эти внешние особенности начинают исчезать, когда первоклассник выходит из кризиса и вступает непосредственно в младший школьный возраст.

Таким образом, родителям и педагогам следует запастись терпением. Чем меньше негативных эмоций они будут проявлять, реагируя на кризисные проявления ребенка в возрасте 6-7 лет, тем больше вероятность, что все эти проблемы останутся в данном возрастном периоде.

Говоря о социально-психологической адаптации детей к школе, нельзя не остановиться на вопросе адаптации к детскому коллективу.

Обычно трудности в этом процессе возникают у детей, не посещавших детский сад, особенно у единственных в семье детей. Не стоит удивляться, если через какое-то время родители детей, не имевших разнообразного опыта общения со сверстниками, столкнутся с их нежеланием ходить в школу, а также с жалобами на то, что их все обижают, никто не слушает, учитель не любит и т. п. Необходимо научиться адекватно реагировать на такие жалобы. Прежде всего покажите ребенку, что Вы его понимаете, посочувствуйте ему, никого при этом не обвиняя. Когда он успокоится, попробуйте вместе проанализировать причины и последствия сложившейся ситуации, обсудите, как вести себя в будущем в подобном случае. Затем можно перейти к обсуждению того, как можно исправить положение теперь, какие шаги предпринять, чтобы завести друзей и завоевать симпатии одноклассников. Нужно поддержать ребенка в его попытках

справиться с возникшими трудностями, продолжить ходить в школу, показать искреннюю веру в его возможности.

Список литературы:

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
2. Маханева М.О., И вновь о преемственности /М.О. Маханева // Дошкольное воспитание. – 2004. - № 6 . – С.31-37
3. Давыдов, В.А. Об организации дошкольного образования/ В.А. Давыдов. // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2005. - № 8 – С. 12-15

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ДИАГНОСТИРУЕМЫХ ЦЕЛЕЙ

Татьяненко С.А.

*канд. пед. наук, доцент ТИИ ТюмГНГУ, г. Тобольск
E-mail: tatianenco@mail.ru или mi@tobii.ru*

В традиционных способах постановки целей можно узнать обобщенные образовательные цели на уровне учебного заведения или учебного предмета, но не на уровне одного занятия. Поэтому основной недостаток этих способов – в них нет ориентиров достижения целей, в них не содержится ожидаемый результат обучения, т.е. они носят недиагностический характер, т.к. это все – цели преподавателя.

Способ постановки цели в педагогической технологии отличается от традиционного тем, что они формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях студента, причем таких, которые преподаватель или другой эксперт может надежно опознать. Для того чтобы перевести цели на язык действий используют глаголы. Например, для формулировки общих учебных целей – знать, понимать, анализировать, использовать, применять, создавать, вычислять, высказывать, демонстрировать, преобразовывать, оценивать. Такие глаголы достаточно общего вида должны быть на этапе постановки целей конкретного занятия конкретизированы с использованием глаголов, которые указывают на действия с определенным признаком-результатом достижения цели [2, с. 35].

Приведем примеры детализации целей обучения, развития и воспитания на различных видах занятий в техническом вузе: лекций, практических и семинарских занятий, самостоятельной работы студентов (по ее видам: повторение материала при подготовке к семинару, коллоквиуму, самостоятельное изучение темы, подготовка выступления на семинаре, выполнение расчетно-графической работы), консультаций

Цели лекции по теме «Функция действительного переменного». Краткое содержание лекции: понятие функции действительного переменного, способы задания функции, сложная и взаимно-обратные функции, некоторые свойства функций (периодичность, монотонность, четность и нечетность, ограниченность).

1. Учебные цели: студент 1) *знает* определения понятий «функция», «аргумент», «область определения функции», «область значения функции», «сложная функция», «взаимно обратные функции», основные способы задания функции, основные свойства функции (периодичность, монотонность, четность и нечетность, ограниченность); 2) *понимает* изучаемый материал - приводит примеры процессов и явлений реальной действительности, моделируемых различными видами функций и их свойствами, переходит от одного способа задания функции к другому; 3) *умеет* находить функциональные зависимости между величинами и выражать эти зависимости различными способами (таблица, аналитическое выражение, график), читать графики различных функций.

2. Развивающие цели: студент 1) воспринимает и конспектирует материал, используя приемы организации *внимания*; 2) воссоздает из *памяти* изучаемые ранее понятия и свойства: функция, некоторые способы задания функции (графический, аналитический, табличный), некоторые свойства функций; 3) *сравнивает* способы задания функций, свойства различных функций, *классифицирует* функции по различным основаниям, понимает логическую структуру определений и теорем, символически записывает их (*мышление*); 4) задает вопросы и отвечает на вопросы (*речь*).

3. Воспитательные цели: студент 1) понимает значение функционального материала в будущей профессии и становлении его профессиональной компетентности, проявляет *интерес* к учебной и будущей профессиональной деятельности; 2) проявляет профессионально важные *качества личности*: организованность, старательность, дисциплинированность, наблюдательность, аккуратность.

Цели практического занятия по теме «Вычисление пределов».

Краткое содержание занятия: 1) вычисление пределов в случае элементарной функции (предельное значение аргумента принадлежит ее области определения); 2) вычисление часто встречающихся

пределов: $\lim_{x \rightarrow \infty} ax$, $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x}{a}$, $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{a}{x}$, $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{a}{x}$, $\lim_{x \rightarrow +\infty} a^x$, $\lim_{x \rightarrow -\infty} a^x$; 3)

раскрытие неопределенностей $\left\{ \frac{0}{0} \right\}$, $\left\{ \frac{\infty}{\infty} \right\}$, $\{\infty - \infty\}$.

1. *Учебные цели:* студент 1) *знает* основные свойства функций, имеющих конечный предел (о единственности предела функции в точке, о пределе постоянной, о пределе суммы, произведения и частного), основные приемы вычисления пределов функций; 2) *понимает* материал – применяет основные теоремы о пределах при решении задач, комментирует самостоятельное письменное выполнение задания, поясняет другому студенту ход решения задачи; 3) *умеет* вычислять пределы элементарных функций, раскрывать неопределенности.

2. *Развивающие цели:* студент 1) на протяжении занятия выполняет заданное количество заданий, используя приемы организации *внимания*; 2) использует *сравнение, аналогию, анализ* при вычислении пределов; 3) на основании рассмотренных примеров составляет (*обобщение, умозаключение*) и 4) формулирует (*речь*) приемы вычисления пределов функций.

3. *Воспитательные цели:* студент проявляет 1) профессионально важные *качества личности*: внимательность, организованность, дисциплинированность; 2) в парной работе – способность к взаимопомощи, совместный анализ задания и поиск способа решения, качества организатора, способность пояснить другому студенту ход решения примера.

Цели семинарского занятия по теме «Введение в анализ». Краткое содержание занятия: элементы теории множеств: проблема континуума; гиперболические функции и их свойства; функции и их свойства в технике, физике; математические модели простейших технических объектов и процессов реальной действительности.

1. *Учебные цели:* студент 1) *знает* структуры и системы отношений между функциональными понятиями и свойствами, основные математические модели простейших технических объектов и процессов реальной действительности описываемые функцией; 2) *понимает* изученный материал - решает прикладные задачи, иллюстрирует понятие функции конкретными примерами; 3) *умеет*

строить математические модели простейших технических объектов (нахождение функциональной зависимости), производить расчеты в рамках построенной математической модели, строить чертежи, графики, работать с табличной информацией.

2. *Развивающие цели:* студент 1) внимательно слушает докладчиков, задает и отвечает на вопросы (*внимание, восприятие, память*); 2) объясняет решение задачи, грамотно обосновывает свою точку зрения, использует при этом специальную терминологию (*речь*); 3) проявляет элементы *творчества* при решении нестандартных задач.

3. *Воспитательные цели:* студент проявляет профессионально важные *качества личности*: интерес, активность, дипломатичность, тактичность, увлеченность, общительность.

Цели самостоятельной работы представлены по ее видам.

А) Повторение материала при подготовке к семинару, коллоквиуму (по учебнику, лекциям) - работа над теоретическим материалом по теме «Предел функции в точке. Свойства функций, имеющих конечный предел».

Содержание материала: определение предела функции в точке («по Коши» и «по Гейне»), геометрическая иллюстрация, эквивалентность формулировок, свойства функции, имеющей конечный предел.

1. *Учебные цели:* студент 1) *знает* определение предела функции в точке («по Коши» и «по Гейне»), свойства функций, имеющих предел; приемы организации работы с теоретическим материалом; 2) *понимает* изучаемый материал – иллюстрирует понятие предела на схематических чертежах, записывает символически (на языке $\varepsilon - \delta$) определение предела функции в точке и свойства функций, имеющих конечный предел, выделяет («подчеркиванием») те свойства, которые можно будет применять при вычислении пределов и составлении приемов их вычисления; 3) *умеет* вычислять пределы простейших функций на основании теорем о пределах.

2. *Развивающие цели:* студент 1) внимательно читает теоретический материал, делая пометки «о непонятном» (*внимание, восприятие*); 2) воспроизводит по *памяти* определение предела функции в точке, свойства функций, имеющих предел; 3) выделяет логическую структуру теорем – свойств функций, имеющих конечный предел (подчеркивает условие и заключение); 4) составляет план доказательства и проводит доказательство по составленному плану (*мышление: умозаключение и доказательство*).

3. *Воспитательные цели:* студент 1) проявляет профессионально важные *качества личности*: организованность, самостоятельность, собранность, уверенность в себе; 2) планирует свою деятельность (соизмеряет время и средства, необходимые для выполнения работы); 3) видит, признает и исправляет собственные ошибки.

Б) Самостоятельное изучение темы «Элементарные функции» по учебнику.

Содержание материала: целая и дробная рациональные, степенная, показательная, логарифмическая, тригонометрические и обратные тригонометрические функции, их свойства и графики.

1. *Учебные цели:* студент 1) *знает* определения, свойства и графики основных элементарных функций; общие приемы работы с основной учебной литературой; 2) *понимает* изучаемый материал – читает графики элементарных функций, символически записывает и иллюстрирует на схематических чертежах их свойства, приводит примеры элементарных функций в технике, выделяет такие функции и свойства, которые можно будет использовать при решении прикладных задач, составлении математических моделей; 3) *умеет* выделять главное (определения, свойства функций) и «непонятное» в учебном тексте, разбивать текст на смысловые части и давать заголовки каждой из них; составлять план и краткий конспект изученного материала (определения, свойства, графики, примеры процессов и явлений, моделируемых функциями, обобщенная схема-классификация).

2. *Развивающие цели:* студент 1) внимательно изучает текст учебного пособия, выделяя главное (*внимание, восприятие*); 2) воссоздает *по памяти* определения, свойства и графики элементарных функций, используя специальную терминологию; 3) *сравнивает* свойства элементарных функций; строит *классификацию* всех элементарных функций в виде схемы; 4) выделяет логическую структуру теорем – свойств функций (подчеркивает условие и заключение); 5) составляет план доказательства и проводит доказательство по составленному плану (*мышление: умозаключение и доказательство*).

3. *Воспитательные цели:* студент 1) проявляет профессионально важные *качества личности*: организованность, самостоятельность, собранность, трудолюбие, работоспособность, самокритичность; 2) планирует свою учебную деятельность.

В) Подготовка выступления на семинаре по теме «О происхождении понятия «Функция»».

Содержание материала: функция как характеристика отрезков, связанных с точками некоторой кривой (братья Бернулли), функция отождествляется с аналитическим выражением (Л. Эйлер), функция – соответствие между элементами множеств (П.Г. Дирихле), определение Н.И. Лобачевского; краткие биографии ученых.

1. Учебные цели: студент 1) *знает* исторические факты по теме и биографии ученых: Г.В. Лейбница, Д. Бернулли, Л. Эйлера, П.Г. Дирихле, Н.И. Лобачевского; общие приемы работы с дополнительной литературой, приемы подготовки докладов; 2) *понимает* изучаемый материал – выделяет главное, на которое необходимо обратить внимание слушателей, формулирует свое личное отношение к теме, готовит вопросы, содержание которых позволит слушателям лучше понять материал; 3) *умеет* пользоваться источниками информации, осуществлять поиск и анализ дополнительной литературы, формулировать цели выступления, составлять план и краткий конспект изученного материала; планирует использование наглядных материалов, оформляет материал с использованием компьютера, продумывает ход записей на доске, определяет время выступления.

2. Развивающие цели: студент 1) внимательно изучает дополнительную литературу по теме, выделяя в ней то, что может быть включено в доклад (*внимание, восприятие*); 2) воспроизводит *по памяти* основные положения доклада; обобщает и систематизирует материал, формулирует выводы по теме (*мышление*).

3. Воспитательные цели: студент проявляет интерес к учебной деятельности, любознательность, самостоятельность, инициативность, организованность, познания в области истории математики.

Г) Расчетно-графическая работа (по итогам изучения раздела «Введение в анализ»).

Содержание материала: множества, отношение между элементами множеств, отображение множеств, функции, обратная, сложная, непрерывная, разрывная функции, элементарные функции, их свойства и графики, предел последовательности, предел функции в точке и на бесконечности, бесконечный предел, бесконечно большие и бесконечно малые функции, односторонние пределы, замечательные пределы, односторонняя непрерывность, классификация точек разрыва.

1. Учебные цели: студент 1) *знает* определение отношения между элементами множеств, отображения множеств, функции, обратной, сложной, непрерывной разрывной функции, предела последовательности, предела функции, элементарных функций и их свойства; приемы вычисления пределов и построения графиков

функций; 2) *понимает* изученный материал – читает графики функций, переходит от одного способа задания функции к другому, применяет изученные теоремы и свойства функций для решения простейших прикладных задач; 3) *умеет* вычислять пределы функций, строить графики функций (заданные явно, неявно, таблицей, параметрически, в полярной системе координат, путем сдвига и деформации известного графика), использовать компьютер для оценки правильности своих вычислений, построения графиков функций.

2. *Развивающие цели*: студент 1) использует приемы организации *внимания* и *зрительного восприятия* информации при выполнении расчетов и построении графиков; 2) воссоздает по *памяти* изученные определения понятий: отношение между элементами множеств, отображение множеств, функция, сложная, обратная, непрерывная и разрывная функции, способы задания функций, предел функции, свойства функций, имеющих предел, алгоритмы и приемы вычисления пределов функций, построения графиков функций; 3) использует *анализ, синтез, сравнение, конкретизацию* при выполнении заданий.

3. *Воспитательные цели*: студент 1) организует рабочее место, планирует свою деятельность; 2) проявляет профессионально важные качества личности: дисциплинированность, организованность, аккуратность, внимательность, обязательность, старательность, добросовестность, работоспособность, собранность.

Примеры различных видов занятий, соответствующих сформулированным целям обучения представлены в пособии [1, с. 104-124].

Список литературы:

1. Волкова Е.Е., Татьянаенко С.А. Формирование профессиональной компетентности будущего инженера в процессе обучения математике в техническом вузе [Текст]: Учебно-методическое пособие/ Е.Е. Волкова.- Тюмень: ТюмГНГУ, 2006. – 212 с.
2. Епишева, О.Б. Технология обучения математике на основе деятельного подхода [Текст]: кн. для учителя/ О.Б. Епишева. – М.: Прсвещение, 2003. – 223 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЛЕКСЕ

Тимофеев В.Н.

к.т.н., доцент МГИУ, г. Москва

E-mail: twm2@mail.msiu.ru

Отличительной чертой Московского государственного индустриального университета является интегрированная система обучения (ИСО) - органичное соединение теоретической подготовки студентов с их профессиональной деятельностью на базовых предприятиях, в организациях и учреждениях. ИСО позволяет эффективно обеспечивать целевую подготовку специалистов, выявлять природные наклонности студента, развивать их на стадии обучения в университете, подбирать перспективную работу и обеспечивать социальную защиту. МГИУ является ведущим российским вузом в области интегрированного обучения и имеет статус Университетского комплекса. Перед университетом стоит задача подготовки специалистов, способных видеть перспективные пути развития научно-технического прогресса. Актуальность этой задачи определяется назревшей в современных социально-экономических условиях потребностью в специалистах высокого уровня профессиональной компетентности, в том числе в сфере традиционной и автоматизированной инженерной графики.

Обеспечение такого уровня подготовки - крайне сложная задача, стоящая перед системой образования. Ее решение заключается в ликвидации существующего противоречия между традиционными способами преподавания инженерно-графических дисциплин и требованиями, диктуемыми новыми социальными, политическими и экономическими условиями. С этой целью учебный материал общепрофессиональных дисциплин должен быть предложен в том виде, в котором эти знания могут быть востребованы.

Определить пути преодоления указанного противоречия можно, проанализировав основные педагогические проблемы преподавания инженерно-графических дисциплин. Изучение этих проблем в настоящее время занимает одно из центральных мест в теории и практике обучения с использованием информационных технологий.

Условно эти проблемы можно разделить на три части: проблемы вуза, проблемы кафедры, проблемы студента.

Одна из ключевых проблем вуза заключается в создании единой информационно-образовательной среды. Для эффективной подготовки инженерных кадров необходимо стремиться на всех этапах обучения, включая самостоятельные, курсовые и дипломные проекты, использовать единую среду одной из интегрированных систем автоматизированного проектирования и производства (CAD/CAM/CAE) [3, с. 287]. Наличие лицензионного пакета не только в университете, но и у каждого студента, позволяет планировать сквозную (по всем курсам) инженерно-графическую подготовку студентов. Такое обучение можно организовать серьезно и основательно с учетом методов и технологий преподавания, принятых на кафедрах.

Современные темпы развития информационно-технических средств во всех сферах производства требует постоянного увеличения объема графических знаний. В связи с этим необходимо решить проблему о выделении дополнительных часов для изучения выбранных систем автоматизированного проектирования. Отсюда вытекают следующие проблемы, которые связаны с материальным обеспечением вуза, оснащением компьютерных классов, получением лицензий, привлечением обслуживающего персонала.

Новое качество подготовки инженера видится, в первую очередь, в неизбежной корректировке технологии обучения и содержания курсов графических дисциплин («Начертательная геометрия», «Инженерная графика», «Компьютерная графика», «Основы САПР») с целью оптимизации процесса обучения будущего специалиста. В связи с этим одной из проблем кафедры является создание методики преподавания и методических материалов по графическим дисциплинам. Кроме этого необходимо устранить несоответствие методов и средств, предлагаемых в процессе обучения уровню развития современных технологий. Для некоторых преподавателей очень сложно преодолеть психологический барьер в освоении и использовании новых компьютерных технологий. Очевидно, что в данной ситуации необходимо учитывать возраст преподавателей и низкий уровень оплаты труда [2, с. 48].

Основная задача высшей школы - научить студента логически мыслить, находить пути решения инженерных проблем в будущей профессиональной деятельности. В полной мере она может быть решена лишь в свободной творческой обстановке, где созданы все условия для благоприятной морально-психологической атмосферы

между преподавателем и студентом, постоянно проводится профилактика стихийных конфликтных, стрессовых ситуаций. К сожалению, во многих случаях моральный климат формируется иначе. Подавляющий обучаемых авторитет преподавателя как носителя знаний, ужесточение контроля процесса обучения усугубляют данную проблему, и студент при таком режиме постепенно превращается в объект обучающих воздействий. При этом жесткая функция управления учебным процессом заключается не столько в контроле качества знаний, сколько в контроле посещаемости занятий, что в полной мере проявляется при изучении инженерно-графических дисциплин.

Отсутствие индивидуального подхода к обучаемым в процессе преподавания дисциплины - еще одна педагогическая проблема. Ликвидировать ее можно, выяснив индивидуальные возможности студентов [1, с.88]. При этом следует учитывать, что неоднородность состава студенческой группы заставляет преподавателя придерживаться определенного, порой не оптимального, ритма в учебной деятельности. В поле зрения должна находиться проблема, связанная с различным темпом усвоения учебного материала. Особенно это касается проведения занятий в компьютерном классе.

Педагогической проблемой преподавания является и отсутствие полноценного общения студента с преподавателем. Сложившийся метод преподавания графических дисциплин, как правило, заключается в однонаправленной передаче теоретического материала со стороны преподавателя, хотя процесс получения знаний должен быть построен как диалог, взаимодействие, опирающиеся на творческий потенциал и эрудицию преподавателя, что способствует формированию личности студентов.

Одной из педагогических проблем является отсутствие у студента четко выраженной связи с будущей профессиональной деятельностью. Следствием рассмотренной проблемы являются поверхностное восприятие материала и формальность приобретаемых знаний. В этом скрыта педагогическая проблема преподавания общепрофессиональных дисциплин, которая заключается в ряде случаев в недостаточной формулировке смысла отдельных научных направлений, т. е. утрачивается значимость разделов, изучаемых в рамках дисциплины, и, как следствие, отсутствует практический анализ тех задач, над которыми инженер будет работать самостоятельно. В результате у будущих специалистов может проявиться пассивность, неспособность самостоятельно принимать решение. При решении этой проблемы необходимо создавать условия

для повышения творческой активности студентов, которая приведет к появлению у них мотивов к глубокому познанию материала курса.

Педагогической проблемой являются и такие факты, как большой объем информации и отсутствие навыков самостоятельной работы у студентов. При решении этой проблемы неизбежным становится сочетание образования с самообразованием, которое в системе высшей школы должно восприниматься как метод, формирующий будущего специалиста путем индивидуальной познавательной деятельности, при которой наиболее полно раскрываются способности обучаемого, реализуется его творческий потенциал.

Решение, отмеченных педагогических проблем обучения в вузе позволит повысить уровень общепрофессиональной подготовки будущих инженеров. При этом необходимо создать целостную систему инженерно-графической подготовки студентов, включающей качественно новые подходы к формированию методического, технологического, содержательного, мотивационного аспектов процесса обучения графическим дисциплинам в техническом вузе. Реализация инновационной стратегии и продуктивных тенденций развития высшего профессионального образования позволит раздвинуть границы образовательного пространства, увеличить профессиональную направленность преподавания дисциплин общепрофессионального цикла.

Список литературы:

1. Авдеев Н.Ф., Хохлов Н.Г. Психолого- педагогические основы обучения в МГИУ. - М.: МГИУ, 2004. - 240 с.
2. Лошакова Н.Ю. Моделирование процесса обучения компьютерной графике в архитектурном вузе. Сб. трудов Всероссийского совещания заведующих кафедрами графических дисциплин вузов РФ. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. - Т.2.-222 с.
3. Якунин В.И., Сидорук Р.М., Райкин Л.И., Соснина О.А. Инновационная стратегия информатизации геометрической и графической подготовки технических университетов. Сб. материалов международной научной конференции « Проблемы геометрического моделирования в автоматизированном проектировании и производстве». - М.: МГИУ, 2008. - 419 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Тихонова А.Л.

Канд. пед. наук, доцент ЧГПУ, г. Челябинск

E-mail: antik2711@mail.ru

Информатизация образования, являющаяся одним из направлений его модернизации, предполагает, с одной стороны, широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, и с другой стороны, подготовку педагогических кадров, способных и готовых использовать компьютерные технологии в предметном обучении. При подготовке специалиста-предметника – будущего учителя иностранного языка, наряду с общими закономерностями и рекомендациями по применению информационных технологий, необходима целенаправленная работа по проектированию специфичных цифровых ресурсов обучения, способствующих становлению профессиональных информационных компетенций: поиска и критического отбора информации, выработки стратегий оперирования различными программными средами в учебной и профессиональной деятельности.

При определении составляющих информационной компетенции будущего учителя иностранного языка мы опираемся на стандарты профессиональной информационно-коммуникационной компетенции (ИКТ-компетенции) преподавателей, разработанные Международным обществом информатизации образования для определения требований к формированию базовой информационно-коммуникационной компетенции преподавателей [11]. Они предназначены для всех учителей и включают шесть компонентов:

- 1) общие представления в области информационных технологий;
- 2) планирование учебного процесса с использованием информационных технологий и применения его на практике;
- 3) интеграция информационных технологий в программы конкретных дисциплин;
- 4) использование информационных технологий для оценки результатов обучения;

5) использование информационных технологий для повышения уровня профессиональной компетенции;

6) понимание социальных, этических, правовых и общественных ценностей использования информационных технологий.

Учитывая требования указанных стандартов, мы полагаем, что проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей должно быть ориентировано на формирование следующих составляющих базовой информационной компетенции будущих учителей иностранного языка:

- содержательно-прогностической (осознание роли информационно-коммуникационных технологий в школьном обучении и назначения цифровых ресурсов разного типа, способность прогнозировать содержание школьного образования в опоре на информационно-коммуникационные технологии, электронные ресурсы, а также представлять информацию в различных знаковых системах и компьютерных форматах, формирование собственной медиатеки – электронного аналога методической копилки);

- стратегической (способность выстраивать систему обучения и самообразования с применением цифровых образовательных ресурсов как многовекторный и многоуровневый процесс, определять собственные образовательные траектории и индивидуальные траектории обучения школьников, ориентировать их в мировом информационном пространстве, формировать мотивацию обучения с применением компьютерных средств);

- этико-информационной (ответственность в социальном взаимодействии посредством компьютерных технологий, осознание правовой составляющей использования цифровых ресурсов Интернет и последствий их использования);

- поисковой (способность ориентироваться в общих информационных и образовательных ресурсах сети Интернет, электронных справочниках и энциклопедиях, работать с поисковыми системами);

- инструментально-прогностической (осознание функциональных и дидактико-технологических возможностей различных компьютерных программ, становления алгоритмов выполнения заданий цифровых ресурсов, формирования представления о современных средствах тестирования и оценивания результатов обучения);

- перфекционистской, включающей способность использовать информационные технологии для повышения уровня

профессиональной компетенции, языкового, культурного (в том числе этического и эстетического) и информационного самосовершенствования.

Мы полагаем, что в соответствии с новыми целевыми установками модифицируется содержание иноязычного образования будущих учителей иностранного языка: его методологическая составляющая расширяется за счет информационно-адаптивного компонента, включающего формирование и развитие у обучаемых двух типов стратегий: интеллектуально-информационных и организационно-адаптивных.

К интеллектуально-информационным стратегиям мы относим осознание дидактических возможностей различных информационных коммуникационных технологий, специфики подачи информации в цифровых ресурсах, ознакомление с основами педагогического дизайна, а также специфические методологические умения:

- поиска, сопоставления, сравнения, классификации, группировки и систематизации информации с применением цифровых средств;

- конструктивного, алгоритмического мышления [10, с. 51], проявляющегося в отборе средств выражения мысли на иностранном языке, построения собственного содержания учения и формирования собственного интеллектуального пространства с помощью информационных технологий;

- творческие умения, развиваемые за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности и проявляющиеся в заданиях, связанных с презентацией собственной точки зрения на изучаемые в рамках практического курса проблемы в различных форматах, созданием собственных медиа-проектов на различных компьютерных платформах.

Наше определение организационно-адаптивных стратегий близко к пониманию Н.Д. Гальсковой умений, связанных с организацией учебной деятельности и ее корреляцией [4, с. 111]; вслед за автором мы включаем в этот подкомпонент умения:

- работать во взаимодействии с коллегами (одногоруппниками), уметь выполнять различные роли в совместных проектах, например, при подготовке групповой презентации или фильма;

- пользоваться реферативными и справочными материалами, подсказками и помощью преподавателя и коллег,

- осуществлять контроль и самоконтроль;

но также профессионально-ориентированные информационно-коммуникационные умения:

- создавать и пополнять собственную медиатеку цифровых ресурсов иноязычного образования, вырабатывать индивидуально-приемлемые стратегии ориентации и навигации в ней;

- обращаться за помощью к носителю языка – корреспонденту в чате или форуме;

- определять индивидуальные микростратегии работы с комплексными цифровыми ресурсами, включающими ссылки на разнообъектные ресурсы;

- наблюдать и критически анализировать предлагаемый в Интернет-контенте содержательный и языковой материал, распознавать в нем ошибки и определять позиции авторов, чьи интересы они представляют (на необходимость критического отношения к содержанию Интернет-ресурсов указывают П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев [9]);

- организовать самостоятельную работу различных типов: по образцу, с реконструкцией содержания и проектную [2].

Проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования, ориентированное на становление информационной компетентности будущих учителей иностранного языка, нуждается в определении технологической составляющей, единицы интеграции цифрового ресурса в процесс информационной подготовки учителя. По нашему мнению, такой единицей является задача, которая понимается нами, вслед за рядом исследователей [5; 3; 1 и др.] как проекция целей обучения на конкретную образовательную ситуацию.

Вид задачи, как правило, определяется в соответствии с деятельностью, осуществляемой в рамках задачи. Мы принимаем точку зрения исследователей, противопоставляющих логические (структурные), поисковые, исследовательские и творческие операции [7; 8 и др.].

Логические задачи связаны с сознательным усвоением фрагментов материала на основе логических построений (схем, знаковых, семантических, ситуационных и понятийных связей) и логических операций сравнения и сопоставления, анализа и синтеза, обобщения. Решение логических задач принимает форму осознанного воспроизведения, подстановок и трансформаций учебного материала на основе усвоенных правил, в том числе группировку материала.

Поисковые задачи связаны с самостоятельным поиском и критическим изучением учебного материала, в том числе дополнительного. Р.К. Миньяр-Белоручев называет поисковые механизмы деятельности врожденными рефлексам саморазвития и указывает на их эффективность в образовании взрослых; поиск может

принимать форму выбора либо творчества [6, с. 73-74]. В том случае, если поиск принимает форму выбора, мы говорим о собственно поисковых задачах; творческий уровень характерен для исследовательских задач. Поисковые задачи заключаются в выделении главного, интерпретации информации, формулировке аргументов, анализе проблем и предложении решений на основе усвоенных знаний и способов решения. Важно, что в поисковых заданиях должна быть учтена возможность использовать полученные знания в практической деятельности.

В отличие от поисковых, исследовательские задачи требуют большей самостоятельности как в выборе направления их решения, так и средств выполнения задачи и представления решения. Проблемность и практикоориентированность таких задач выше, чем поисковых; они составляют основу для перехода к творческим (креативным) задачам.

Креативные задачи в иноязычном образовании, по нашему мнению, связаны с созданием самостоятельного продукта текстового характера, обладающего определенной интеллектуальной, нравственной или эстетической ценностью.

Принимая во внимание вышеизложенное, мы полагаем, что задачи становления информационной компетенции будущих учителей иностранного языка, реализуемые на основе применения технологии педагогического проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования, могут быть представлены следующим образом:

- 1) логические информационно-лингвистические задачи:
 - задачи на освоение алгоритмов выполнения различных электронных тестов;
 - задачи на группировку электронных вокабуляров с помощью гиперссылок;
 - задачи на самостоятельное ознакомление с материалами образовательных Интернет-сайтов, указанных преподавателем;
- 2) поисковые информационно-лингвистические задачи:
 - задачи на работу с электронными энциклопедиями, справочниками и словарями;
 - задачи на самостоятельный поиск в сети Интернет иноязычных ресурсов по заданной тематике / проблематике;
- 3) исследовательские информационно-лингвистические задачи:
 - задачи на самостоятельное составление транскрипций цифровых видео- и аудиоресурсов, а также создание видеоресурсов с титрами на основе предложенных преподавателем аудио- и видеоресурсов;

– задачи на освоение некоторых операций обработки аудиоресурса (запись собственного иноязычного сообщения в паузу предложенного аудиоресурса);

– задачи на распределение текстовой информации (аудиальной / визуальной) для презентации в слайдах;

– задачи на выбор способа организации текстового материала (линейной или кустовой);

4) творческие информационно-лингвистические задачи: составление и электронная реализация собственных цифровых иноязычных ресурсов (записи в иноязычном форуме, ведение электронной переписки на иностранном языке, электронные презентации и сайты, цифровые аудио- и видеоресурсы, цифровые тесты, генерируемые в различных тестовых редакторах).

Определение компонентов информационной компетенции студентов языковых факультетов педвузов, методологической составляющей содержания иноязычной подготовки, основанной на применении цифровых ресурсов, а также задач информационно-лингвистической подготовки будущего учителя позволяет уточнить роль различных видов цифровых ресурсов в профессионально-информационной подготовке учителей иностранного языка и оптимизировать проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования будущих специалистов в сфере лингводидактики.

Список литературы:

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Белкин, Е.Л. Педагогические основы организации СРС в вузе / Е.Л. Белкин. – Орел: Московский ин-т приборостроения. Орлов. фил., 1989. – 65 с.
3. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.
4. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия : Смысл, 2004. – 304 с.

6. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения иностранному языку: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
7. Никитина, Е.Ю. Культура иноязычного делового общения будущих учителей: перспективные направления развития / Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 6.2. – С. 111 – 127.
8. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: моногр. / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006 – 154 с.
9. Сысоев, П.В. Создание авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку/ П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – 16 мая. Эл. ресурс. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.htm> (дата обращения: 20.08.09).
10. Трайнёв, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учебное пособие / В.А. Трайнёв, И.В. Трайнёв. – 2-е изд. – М.: Изд.-торг. корп. «Дашков и Ко», 2006. – 280 с.
11. The ISTE National Educational Technology Standards (NETS-T) and Performance Indicators for Teachers / Электронный ресурс Международного общества информатизации образования. URL: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf (дата обращения: 21.08.09)

АНАЛИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В РОССИИ

Трушкина Е.А.

*аспирантка, РГУ им. С.А. Есенина
E-mail: evgenya-ryazan@yandex.ru*

В России количество мигрантов составляет примерно 13 млн. человек. Большинство из приезжающих в Россию направляются в Москву и Санкт-Петербург. Этому способствует как географическое положение городов, так и их роль как крупнейших транспортных узлов России. Кроме того, два города – это экономически эффективные мегаполисы со столичными функциями и развитой инфраструктурой, высоким уровнем жизни и большим числом привле-

кательных рабочих мест. Общий объем прибывающих в Москву и Санкт-Петербург мигрантов ежегодно составляет более миллиона человек. Поэтому представляется интересным изучить опыт обучения детей-мигрантов в этих городах.

В Москве с начала 2000-х годов правительством города разрабатываются и реализуются различные целевые проекты, посвященные решению вопросов межнациональных отношений и миграционной политики. Например, в августе 2008 года была принята Московская городская миграционная программа на 2008– 2010 годы. Одной из главных задач данной программы является «адаптация и интеграция иммигрантов на основе взаимоуважения к культуре, религии, обычаям, традициям и жизненному укладу жителей города» [5].

Так же как и власти Москвы, власти Санкт-Петербурга уделяют большое внимание проблеме улучшения межнациональных отношений, а также улучшения качества образования детей-мигрантов. По оценкам комитета по образованию правительства Петербурга, сегодня в Северной столице 50% первоклассников – дети мигрантов [4]. Они учатся в обычных общеобразовательных школах, при этом многие из них почти не владеют русским языком. Кроме того, широко известно, что в Санкт-Петербурге сильны националистические настроения. Поэтому в 2006 году Постановлением Правительства Санкт-Петербурга была принята Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2010 годы. Целью, как видно из названия программы, является уменьшение случаев проявления межнациональной розни и ксенофобии. Одним из главных направлений реализации данной программы является «Воспитание культуры толерантности через систему образования» [2].

Важным компонентом при реализации городских проектов является обучение детей-мигрантов русскому языку. Как отмечает Т.Г. Стефаненко «первым шагом к успешной адаптации является знание языка, которое не только уменьшает чувство беспомощности и зависимости, но и помогает заслужить уважение «хозяев». [6]. Именно поэтому власти Москвы и Санкт-Петербурга уделяют большое внимание обучению детей-мигрантов русскому языку и развитию речевой культуры учащихся на русском языке. В московских школах работают группы по изучению русского языка «как иностранного». Посещая такие дополнительные занятия, дети-мигранты, слабо владеющие русским, имеют возможность бесплатно получить

дополнительные языковые знания и в результате быстрее адаптироваться к обучению в массовой школе.

Однако многие дети-мигранты приходят в школу, совсем не владея русским языком. Поэтому для решения этой задачи с 2000 года в московских и питерских школах организуются подготовительные (нулевые) языковые классы для детей 6,5–8 лет, не говорящих по-русски. Конечной целью проекта является подготовка учеников языкового класса к поступлению в первый класс общеобразовательной школы и последующему успешному обучению наравне с русскоязычными сверстниками.

Общеобразовательные учреждения совместно с властями городов решают проблему подготовки к школе тех детей, кто приехал в Россию в возрасте старше 7-8 лет. Для таких детей в школах открываются интенсивные подготовительные языковые классы. Кроме обучения русскому языку, с детьми проводятся интенсивные занятия по основным предметам начальной школы (математика, окружающий мир). Помимо групповых занятий для детей организуются индивидуальные уроки. Это связано с тем, что учащиеся имеют разный уровень общей и языковой подготовки [3, с. 46-47; 4].

Кроме этого, в школах Санкт-Петербурга корректируют учебные планы (за счет школьного компонента) с целью увеличения часов на изучение русского языка и литературы в классах с полиэтническим составом. Также в школах Петербурга с детьми-мигрантами работают детские психологи, помогающие им адаптироваться к новым условиям жизни [4].

Власти Москвы решают проблему отдыха детей-мигрантов во время летних каникул, так как не все дети имеют возможность уехать летом из города. В московских школах открываются летние лагеря, в которых дети не только отдыхают, но и изучают русский язык. На занятия по русскому отводится не более 1,5 часов в день. Все остальное время дети отдыхают, играют и ездят на экскурсии. Как поясняет Леонид Колосс, кандидат филологических наук, доцент Московского педагогического государственного университета, главная положительная черта подобных лагерей – это то, что дети не просто учат правила, но и погружаются в языковую среду. При этом он подчеркивает, что «очень важно, чтобы такие лагеря существовали при школах, где большинство детей говорят по-русски. Если они между собой будут говорить на родном языке, а учить русский лишь несколько часов в день, ощутимого результата не будет. Другое дело, если дети начнут общаться между собой на том языке, на котором говорят большинство окружающих. Тогда ребенок, плохо владеющий

языком, быстрее и легче им овладеет. Если он не знает какого-то слова, одноклассники помогут» [1].

Важным элементом адаптации детей-мигрантов к новым условиям жизни являются «Клубы интернациональной дружбы», работающие при разных школах столицы. Целью создания таких организаций является облегчение доступа детей и их родителей к информации о странах и народах мира и предоставление возможности непосредственного общения с представителями различных культур. Кроме этого, данные клубы формируют у детей практические навыки общения с людьми других национальностей и культур, воспитывают в подростках толерантность и культуру межнационального общения. Особое направление работы клубов – расширение сферы образовательного туризма, программы культурного обмена с различными странами.

Деятельность клубов ориентирована на общение, диалог представителей разных национальностей в рамках школы, двора, района, а также между регионами и странами.

Проектная и учебно-исследовательская деятельность, подразумевающая работу в группах, сама по себе учит толерантности и успешному взаимодействию с другими людьми. Этот процесс подразумевает совместный творческий поиск учеником и учителем неизвестного, нового знания. Базовым основанием учебно-исследовательской деятельности становится отказ от догматизма и абсолютизации истины, а основной формой взаимодействия одного человека с другим человеком выступает диалог и укрепление отношений дружбы и взаимопонимания.

Формирование установок толерантности в школе оказывается более успешным при сочетании просветительского подхода с организацией реального социокультурного межличностного взаимодействия. Это означает, что необходимо пробуждать в детях интерес и, как следствие, потребность в общении с представителями других культур, воспитывать чувство ответственности и ощущение сопричастности. А это, в свою очередь, возможно лишь при условии личностных изменений, когда ребенок совершает открытия внутри себя.

В Санкт-Петербурге для укрепления толерантности, уменьшения проявлений ксенофобии и межнациональной розни в образовательных учреждениях города проводятся различные конкурсы и массовые мероприятия. Например, проводится ежегодный конкурс «Санкт-Петербург сегодня: какие мы?», включающий конкурс учебно-исследовательских работ на тему «Многонациональный Санкт-

Петербург сегодня»; конкурс школьных проектов социального партнерства; конкурс эссе по вопросам формирования культуры толерантности и противодействия ксенофобии.

Однако в Москве и в Санкт-Петербурге не хватает квалифицированных педагогических кадров для работы с детьми-мигрантами в школе, летних лагерях и клубах интернациональной дружбы. Директора школ отказываются принимать таких детей на обучение. Поэтому для решения этой проблемы Департаменты образования городов организуют систему повышения квалификации и переподготовки педагогов-практиков, школьных психологов и административных работников. Речь идет о совершенствовании подготовки как в области обучения русскому языку – основному средству адаптации мигрантов, так и в сфере межкультурного общения, гражданского воспитания детей зарубежных мигрантов и московских школьников. Как показывает практика, программы повышения квалификации в данной области помогают преодолению негативных стереотипов в сфере национальных отношений, зачастую бытующих и в педагогической среде. Например, целевое повышение квалификации педагогических кадров для работы по обучению детей мигрантов русскому языку осуществляется в Московском институте открытого образования – главного учебного учреждения подготовки, переподготовки и повышения квалификации столичных работников образования.

Для педагогов на базе Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования проводится повышение квалификации и переподготовка по следующим учебным курсам: «Миграционная педагогика», «Общекультурный кругозор учителя», «Формирование толерантного сознания школьников», «Детская модель ООН», «Воспитание культуры межнационального диалога».

Также разрабатываются практические рекомендации для работников детских садов, педагогов школ и родителей по формированию у детей толерантных этнокультурных установок, воспитанию культуры мира и согласия [2].

Анализ практического опыта обучения детей-мигрантов в Москве и Санкт-Петербурге показал, что, несмотря на отсутствие федерального законодательства в области работы с детьми-мигрантами, власти городов разработали законы и программы, регулирующие данную область. Одной из важнейших задач обучения детей-мигрантов является обучение государственному языку. Поэтому для таких учащихся работают специальные языковые классы, группы, летние лагеря.

Для укрепления межнациональной дружбы, уменьшения националистических настроений открываются клубы интернациональной дружбы, летние интернациональные лагеря, проводятся различные конкурсы и фестивали.

Обучение детей мигрантов в школах Москвы и Санкт-Петербурга имеет те же цели гражданского образования и воспитания, что и обучение русских детей. При этом главная цель адаптации – сделать так, чтобы дети зарубежных мигрантов, как и их родители, чувствовали себя согражданами многонационального и мультикультурного российского социума. Поэтому образовательные задачи дополняются необходимостью их включения в социальное и культурное пространство городов, целенаправленное воспитание установок законопослушания и уважения к традициям страны проживания, обеспечения возможности участия в жизни города и региона.

Опыт, накопленный московской и петербургской системами образования при решении задачи культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов, становится все более востребованным при разработке согласованной политики интеграции мигрантов средствами образования на всей территории Российской Федерации.

Список литературы:

1. Важаева, Н. В столице открылись «языковые» лагеря для детей мигрантов [электронный ресурс] / Н. Важаева – <http://www.russianedu.ru/learnrussian/news/view/1889.html>
2. Выступление заместителя председателя Комитета по образованию Санкт-Петербурга – электронный ресурс Соляникова Ю.В [электронный ресурс] / Ю.В. Соляников – http://www.kvs.spb.ru/?p=zamestitel__predsedatelya_komiteta_po_obrazovaniyu_solyanikov_yuv400
3. Горячев, Ю.А., Захаров, В.Ф., Курнешова, Л.Е., Омельченко, Е.А., Савченко, Т.В. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы [Текст] / Ю.А. Горячев, В.Ф. Захаров, Л.Е. Курнешова, Е.А. Омельченко, Т.В. Савченко. – М.: Издательский дом «Этносфера», 2008. – 112 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-93125-063-2
4. Мостоцкий, Ф. В Питере 50% первоклассников — дети мигрантов [электронный ресурс]. / Ф. Мостоцкий // Золотой лев. – 2005. – № 67-68. – http://www.zlev.ru/67_45.htm
5. Постановление правительства Москвы «О Московской городской целевой миграционной программе на 2008-2010 годы» от

21.08.2007 № 711-ПП [электронный ресурс] —
<http://www.mos.ru/wps/portal/!ut/p/c1/04>

6. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология [электронный ресурс]/ Т.Г. Стефаненко. – www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/stef/15.php.

СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КОРРЕКТНОСТИ КАК КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ТАМОЖЕННИКОВ

Туктарова Н.И.

*старший преподаватель АНОО ВПО «ВЭПИ», филиал в г.Липецк
E-mail: n-tuktarova@mail.ru*

Определение содержания языковой корректности будущих таможенников предполагает рассмотрение ее структурных компонентов, взаимодействие которых позволяет определить цели, задачи и этапы формирования данного качества. Формирование языковой корректности выступает как интегральное системное формирование языковых, общепрофессиональных и межкультурных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, определяющих способность к коммуникативной организации профессиональной деятельности в различных условиях и представителями профессиональных сообществ и разных культур. Понимание языка в отношении профессионального общения сформулировал П.М.Бицилли: «Язык в отношении своего построения, своей лексики есть одна из важнейших сторон культуры, быть может, самая важная» [1, с.75].

Языковая корректность как совокупность умений, навыков включает в себя речевую, лингвистическую и социокультурную корректность. Речевая корректность предполагает сформированные и развитые у обучающихся коммуникативные умения в четырёх основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Лингвистическая корректность подразумевает сформированные и развитые лингвистические знания (фонетические, грамматические, лексические) и навыки оперирования ими.

Следует подчеркнуть, что важнейшей составляющей языковой корректности является речевая корректность. Это означает, что основным требованием к владению иностранным языком на той или иной стадии обучения является способность обучающегося

осуществлять коммуникативный акт, решать коммуникативную задачу. Действительно, грамотно построенное общение влияет на его результативность, степень взаимопонимания, удовлетворённость своей профессиональной деятельностью и морально-психологический климат [7, с.20].

Социокультурная корректность обеспечивает возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения; адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества. Кроме того, сформированная социокультурная корректность предполагает овладение способами представления родной культуры в условиях иноязычного межкультурного общения. Язык выступает как «самое продуктивное средство означивания концептуального содержания установок культуры» [4, с.73]. Действительно, язык есть часть культуры, в то же время он является и продуктом культуры и средством её выражения.

Структура профессиональной культуры таможенника включает в себя следующие компоненты:

1. Когнитивный – знания о профессиональной этике, культурных нормах и требованиях. Когнитивный компонент включает в себя получение знаний о ценностях профессиональной культуры, языковой корректности как качества таможенника, организации деятельности будущего таможенника, высокая степень развития мышления, гибкость, инновационный характер, нестереотипность, способность быстро находить варианты решений в соответствии с новыми условиями. М.В.Ватутина считает именно недостаточное знание языковых норм и этикета «серьезным препятствием для качественного коммуникативного взаимодействия» [3, с. 86].

2. Мотивационный – положительное отношение к таможенной деятельности, профессиональные установки, интересы. Мотивационный компонент профессиональной культуры заключается в позитивном отношении к будущей профессиональной деятельности. Данный компонент характеризует деятельность по формированию отношения к будущей профессиональной деятельности, установки на формирование языковой корректности, развитие профессиональной компетентности и участие в профессиональном общении. И.И.Халеева справедливо рассматривает соединение лингвистической компетенции (усвоение языковых норм) и общения как одну из особенностей

коммуникативно-направленного профессионального обучения иностранному языку, то есть, обучение профессиональному общению на иностранном языке предполагает усвоение профессиональных, а также лингвистических и социокультурных концептов «инофонной речевой общности» [8, с.39].

3. Гностический – владение способами и приемами, необходимыми для понимания смысла культурных норм и требований. Данный компонент представляет собой систему знаний, представлений об использовании языковой корректности. Р.А.Будагов отмечает, что необходимо «еще более приблизить язык к человеку, установить органическую связь между языком и всем сложным и многоаспектным ‘поведением’ человека в обществе» [2, с.111]. Это оптимизирует коммуникативное поведение индивида: знание сущности феномена общения; знание роли и места коммуникативного компонента в структуре профессиональной деятельности; знание закономерностей общения; знание технологий языковой корректности; знание особенностей проявления языковой корректности в ситуации конфликта; знание неких алгоритмов в ситуациях общения, тактики и стратегии поведения. Гностический компонент находит свое выражение через включение материала в содержание разработанного и внедренного в педагогический процесс филиала в г.Липецк АНОО ВПО «ВЭПИ» курса по выбору «Профессиональное общение для таможенников (Professional communication for custom officers)».

4. Эмоционально-волевой компонент предполагает саморегуляцию поведения таможенника в ситуации профессиональной деятельности с целью достижения высоких результатов. Эмоционально-волевой компонент отражает способность к саморегуляции в процессе выполнения профессиональной деятельности, регуляцию процесса и результата проявления языковой корректности. Структура эмоционально-волевой устойчивости таможенника включает профессионально-ценностные ориентации, установки на самопознание установки на анализ и учет особенностей профессиональной деятельности, потребности самоактуализации в профессиональной деятельности. Эмоционально-волевой компонент формирует такие качества личности, как толерантность, корректность, организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство.

5. Рефлексивно-оценочный – самооценка себя как способного к саморазвитию. Данный компонент представляет собой самооценку личности на основе самосознания и рефлексии. Рефлексия человека со сформированной языковой корректностью охватывает осмысление собственного уровня компетенции, стиля поведения, особенностей

ценностно-мотивационной сферы. Рефлексивный компонент заключается в возможности осмысливать, анализировать и пересматривать свой опыт профессионального общения.

6. Содержательный. Формирование языковой корректности будущих таможенников опирается на совокупность общих принципов целостного педагогического процесса. К таким принципам мы, вслед за Е.И.Пассовым, Г.А.Китайгородской, относим следующие:

- речевая направленность обучения иностранным языкам;
- ситуативность, ролевая организация учебного процесса. В нашем исследовании данный принцип реализуется через использование метода case-study;
- функциональность (усвоение в процессе речевой деятельности);
- новизна (речевых ситуаций, условий общения, используемого материала, организации урока, приемов работы);
- личностная ориентация общения;
- коллективное взаимодействие (активность общения);
- моделирование (содержательную сторону языка должны составлять проблемы, а не темы).

7. Организационно-деятельностный компонент процесса формирования языковой корректности будущих таможенников включает методы, средства и формы осуществления педагогического процесса. Поскольку мы рассматриваем процесс формирования языковой корректности будущих таможенников с использованием метода case-study, необходимо выделить специфические приемы, отражающие особенности применения данного метода: проблемные семинары, индивидуальные беседы, групповые дискуссии, коммуникативные игры, ролевые игры, проекты, соревнования, психологические тренинги, конференции и др. Использование данных приемов позволяет актуализировать коммуникативные знания студентов.

Отбор содержания процесса формирования языковой корректности у будущих таможенников целесообразно начинать с определения предметного содержания, а именно: установления тематики на основе анализа потребностей студентов, соответствующих им ситуаций использования английского языка, с которыми студентам придется иметь дело в их будущей профессиональной деятельности.

Языковое содержание устанавливается на основе изучения потребностей студентов, анализа уровня владения языком с учетом уровня обученности. Содержание формирования языковой корректности у будущих таможенников составляет следующие компоненты: темы, ситуации, типы текста и дискурса, умения, навыки

функции использования языка и средства их реализации (фонологические, орфографические, морфологические, синтаксические и лексические). Культурная составляющая формирования языковой корректности у будущих таможенников может быть представлена в виде трех компонентов (навыков самоуправления, культурных универсалий и всеобщих компонентов) и успешно встроена в контекст языкового и предметного содержания, помещая изучение языка в контекст глобального образования.

Критериями сформированности языковой корректности у будущих таможенников являются:

- Умение планировать ход беседы, переговоров, опроса или допроса.
- Умение быстро и правильно строить свои реплики.
- Умение адекватно понимать речь партнёров.
- Умение прогнозировать, т.е. наличие предварительного знания о том, что будет предметом общения.
- Знание лексики языка, на котором происходит общение.
- Знание построения предложений на данном языке.
- Фоновые знания.
- Умение прогнозировать процессы и явления, находящиеся в зоне профессионального видения.
- Новизна и оригинальность деятельности на фоне отказа от стереотипов.

Основными условиями достижения студентами целей формирования языковой корректности студентов-таможенников являются развитие коммуникативных умений, формирование прагматической осведомленности, необходимой для развития у студентов способности находить социально-приемлемые языковые средства для ситуаций, в которых они оказываются; повышение культурной осведомленности, предполагающее вовлечение студентов в сопоставление языков и культур, активную подготовку к межкультурной коммуникации, развитие своей картины мира, усвоение отношений и приобретение критически-рефлексивного стиля мышления.

Эффективность контроля как неотъемлемой части формирования языковой корректности обеспечивается за счет повышенного внимания к каждому отдельному обучаемому, его индивидуальным потребностям, интересам и проблемам, внимания к способности студентов выполнять особые коммуникативные задачи.

Реализация данных компонентов и принципов во взаимосвязи обеспечивает целостный характер процесса формирования языковой корректности будущих таможенников.

Педагогические условия формирования языковой корректности следующие: внедрение в педагогический процесс курса по выбору «Профессиональное общение для таможенников (Professional communication for custom officers)»; направленность на установление личностно ориентированного взаимодействия; применение метода case-study как активного метода обучения. Курс по выбору позволяет в более углубленной, развернутой форме снабжать студентов теми знаниями и умениями, которые являются нужными для будущей профессиональной деятельности, но не входят в обязательную часть содержания образования.

Личностно-ориентированное взаимодействие заключается в признании студента субъектом педагогического процесса; развитии индивидуальных способностей, в нашем случае – формирование языковой корректности, применяя те методы обучения, которые активизируют деятельность каждого студента. Метод case-study является адекватным средством формирования языковой корректности, способствует не только формированию собственной точки зрения на события и факты, развивает умение критически воспринимать информацию, также позволяет интерпретировать актуальные культуроведческие и страноведческие события и сравнивать с событиями, происходящими в собственной стране.

Таким образом, выявленные педагогические условия являются адекватными задачам формирования языковой корректности у будущих таможенников.

Список литературы:

1. Бицилли, П.М. Язык и народность [Текст]: к вопросу об образовании русского литературного языка / П.М.Бицилли// Известия Академии наук СССР: Серия литературы и языка. – Том 53. – №6. – 1994. – С. 72 – 78.
2. Будагов, Р.А. Язык и речь в кругозоре человека [Текст]: научное издание / Р.А. Будагов. – М.: Добросвет-2000, 2000. – 303 с.: 1л.портр. – ISBN 5-94119-002-6
3. Ватутина, М.В. Формирование готовности будущих специалистов по физической культуре к коммуникативному воздействию (на примере преподавания ИЯ). [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук. / М.В.Ватутина. – Елец, 2006. – 253с.

4. Карташова, В.Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика [Текст]: монография / В.Н.Карташова. – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2001. – 149 с. – ISBN 5-900130-88-6
5. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика [Текст] : [учеб.- метод. пособие] / Г. А. Китайгородская. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Высш. шк : Науч.-образоват. центр "Школа Китайгородской", 2009. - 277 с. : ил. - Библиогр.: с.263-274 . - ISBN 978-5-06-005767-6. - ISBN 978-5-87151-038-4
6. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур [Текст] / Е.И.Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
7. Татаркина, Н.И. Рекомендации по оптимизации общения [Текст]: учебное пособие/ Н.И.Татаркина. – Липецк: Липецкое изд-во, 2002. – 93 с. –ISBN 5-88247-093-5
8. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков) [Текст] /И.И.Халеева. – М.: Высш. шк., 1989. – 236, [2] с. – 5-06-002119-X (в пер.)

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ США

Усенко Е.В.

*аспирант НТГСПА, г. Нижний Тагил
E-mail: YEVI2@yandex.ru*

В Соединенных Штатах Америки система высшего педагогического образования прошла долгий и сложный путь исторического развития. Как известно, содержание и характер образования всегда определяется требованиями общества, развитием экономики, а также состоянием и потребностями прогресса. В соответствии с этим можно выделить четыре этапа становления высшего педагогического образования в США.

Первый этап приходится на начало XVII – начало XVIII вв., когда группа англичан (пуритане) приступила к колонизации Северной Америки. Первые английские колонии появились на территории нынешнего штата Виргиния (Virginia) в 1607 г. и на берегах залива Массачусетс (Massachusetts Bay Colony) в 1620 г. Также на севере Америки в 1620-х годах появились другие колонии, возникшие как

религиозные общины. В качестве примера можно назвать колонию Нью-Хэмпшир (New Hampshire), основанную в 1623г. британским капитаном Джоном Мейсоном (John Mayson); колонию Мэриленд (Maryland), основателем которой является в 1931 г. Уильям Клэрборн (William Clarborn) и колонию Род-Айленд (Rhode Island), которая была основана в 1636 г. Роджером Вильямсом (Roger William). Наряду с северными колониями появлялись южные, среди которых можно назвать такие колонии, как Северная Каролина (North Carolina), Южная Каролина (South Carolina) и Георгия (Georgia).

Среди колонистов оказалось немало людей, получивших образование в колледже Кембриджа в Англии, в результате чего в 1636 г. году по решению городского совета Ньютауна (New Town) - небольшого поселения в колонии Массачусетского залива - было принято решение открыть школу, основная цель которой состояла в подготовке священнослужителей. В 1639 г. после смерти одного из самых авторитетных священнослужителей колонии Джона Гарварда (John Harvard) школе было присвоено его имя, и образовательное учреждение стало называться колледжем. Появление первого американского колледжа сделало маленькое поселение знаменитым, что способствовало переименованию его в Кембридж (Cambridge) в честь английского города, в котором многие поселенцы получили образование.

В колледже им. Дж. Гарварда в колониальный период можно было наблюдать классический академический курс, построенный по модели, принятой в средневековых английских университетах. Главное место отводилось изучению библии, древних языков, а именно латинского и греческого. Также большое внимание уделялось богословию и философии, которые преподавались в духе основной конфессии поселенцев – пуританства. Управление и обучение в колледже осуществлялось священнослужителями, которые осуществляли подготовку будущих священников, готовых служить на благо церкви [3; 380].

В качестве других примеров высших учебных заведений, которые появились в колониальный период, можно назвать колледж Уильяма и Мэри (William and Mary College), основанный в 1693 г. в Виргинии (Virginia) и Йельский колледж (Yale College), дата основания которого приходится на 1701 г., а местом возникновения является колония Коннектикут (Connecticut). Главной их особенностью является способность осуществлять профессиональную педагогическую подготовку будущих учителей, что, в свою очередь, было вызвано появлением и распространением общественных школ

преимущественно на территории Северной Америки. При организации учебного процесса названные образовательные учебные заведения также копировали английскую систему, но не достигали того высокого уровня европейских учебных заведений, история становления которых относится к XII – XIII векам. Содержание образования включало в себя, как и в колледже Дж. Гарварда, изучение древних языков, а также велись занятия по логике, риторике, истории, элементарной математике, которая включала в себя арифметику, алгебру, геометрию и тригонометрию. После окончания колледжа выпускники имели право работать в государственных школах или преподавать в названных высших учебных заведениях. Таким образом, мы можем отметить, что на первом этапе происходит зарождение высшего педагогического образования в США, предлагающее будущим учителям изучение общих предметов, необходимых для преподавания в появившихся в тот период времени первых учебных заведениях.

Второй этап становления высшего педагогического образования приходится на середину XVIII – начало XIX вв., когда после войны за независимость (1776 – 1783) и получения самостоятельности североамериканских штатов начала складываться национальная система образования США со всеми ее специфическими особенностями. Большие заслуги в становлении системы образования нового государства принадлежат видным американским просветителям, а именно государственному деятелю Бенджамину Франклину (Benjamin Franklin) (1706-1790) и Томасу Джефферсону (Tomas Jefferson) (1743-1826) – автору Декларации Независимости (The United States Declaration of Independence), принятой вторым Континентальным конгрессом 4 июля 1776 в Филадельфии (штат Пенсильвания).

Появление в этот период времени двухступенчатой системы школьного образования, а именно элементарной школы (elementary school), предусматривающей три года обучения, и грамматической школы (grammar school) со сроком обучения четыре года, требовало большое количество специалистов с высшим образованием. Таким образом, в этот период времени в США можно было наблюдать стремительный рост высших учебных заведений. Наряду с колледжами разных направлений, а именно инженерных, сельскохозяйственных, морских и военных, особенно быстро в стране развивались учебные заведения для подготовки учителей школ, которые первоначально получали название «нормальные школы» («normal schools»), а впоследствии были переименованы в учительские колледжи («teachers' colleges») [3; 567]. Наиболее яркими примерами

таких высших учебных заведений могут послужить колледж Нью-Джерси (College of New Jersey), основанный в 1746 г., а в 1896 г. переименованный в Принстонский университет (Princeton University); а также Королевский колледж (Queen's College), возникший в 1766 г., но известный в настоящее время как Университет Рутгерс в Нью-Джерси (Rutgers University).

В каждом из вышеперечисленных учебных заведений следует подчеркнуть два основных принципа, а именно суверенитет учебного заведения и свободу для обучающихся в выборе предметов и курсов. Другой отличительной чертой высшего педагогического образования данного периода можно назвать предметную подготовку, что позволяло будущим учителям получать специализацию по отдельным предметам. После окончания высшего учебного заведения они имели право преподавать в элементарной или грамматической школе только тот учебный предмет, по которому проходили детализированную подготовку, что, в свою очередь, повышало эффективность обучения в школах. Тем самым, можно сказать, что изменился характер образования, получаемого в колледжах.

Ведущим методом преподавания было запоминание и воспроизведение учебного материала. Одна из основных задач преподавателя заключалась в том, чтобы проверить выученный текст, заранее предлагаемый студентам. Такой подход к преподаванию считался ведущим, и долгое время оставался неизменным. Три года обучения в колледже рассматривалось достаточным периодом времени для истинного овладения искусством преподавания.

Кроме того, в университете Виргинии (Virginia University) в 1814 г. впервые появилась система оценивания степени изучения предмета в баллах (кредитах) (credits). Установленная учебным заведением сумма баллов согласно совокупности предметов позволяла учащимся получить диплом колледжа или университета о высшем образовании. Однако после окончания учительского колледжа лишь небольшое количество выпускников стремились сделать карьеру школьного учителя, так как «вознаграждения были мизерными, существовало немало других возможностей для молодых людей сделать карьеру. Престижность учителя была на уровне могильщика или звонаря» [1].

Третий этап в развитии высшего педагогического образования приходится на начало XIX – начало XX вв. Данный период характеризуется бурным развитием производительных сил, особенно промышленности, что способствует значительным изменениям в системе образования. По словам американского ученого Р. Сторра «в

истории американского образования период после 1861 года должен называться эпохой университетов» [2].

В этот период времени ряд государственных колледжей приобрели статус университетов, а именно Мичиганский (Michigan University) и Калифорнийский (California University). Кроме того, под руководством американского педагога Николаса Мьюррея Батлера (Battler, Nicholas Murray) был открыт Нью-Йоркский колледж подготовки учителей, в 1892 г. переименованный в Учительский колледж при Колумбийском университете (Teacher's College).

Следует подчеркнуть, что именно в эти годы Н. Батлер стремился организовать обучение педагогике как науке, предложив ввести педагогику в число академических университетских дисциплин. Примечательно и то, что первый курс по сравнительной педагогике в истории мирового педагогического образования был прочитан студентам учительского колледжа Н. Батлером в 1898 г. В то время содержание курса предусматривало, прежде всего, знакомство с состоянием и развитием образования в зарубежных странах. В 1890 г. Н. Батлер начал издавать научный журнал для распространения передовых педагогических взглядов «Педагогическое обозрение» («Educational Review»), который издается в учительском колледже Колумбийского университета и в настоящее время.

Одним из самых главных достижений высших педагогических учебных заведений рассматриваемого периода времени можно назвать право присуждать выпускникам академические степени, а прежде всего, степень бакалавра. В программу обучения на степень бакалавра искусств (Bachelor of Arts) входили такие предметы, как греческий и латинский языки, математика, английский язык, философия, история, один из современных языков, а именно немецкий или французский, а также один предмет из области естественных наук. Получив степень бакалавра выпускники имели возможность преподавания конкретной дисциплины в школах.

Кроме степени бакалавра университеты присуждали степени магистра (Master of Arts / Sciences) тем, кто представлял тезисы по проблемам логики, естественной и моральной философии, арифметике, геометрии или астрономии и публично защищал свои выводы.

Самой престижной являлась степень доктора философии (PhD), которая была введена в 1900 году и являлась обязательным условием для получения преподавательской должности в вузе. Эта степень в ее современном виде является характерной и чрезвычайно важной чертой американской системы высшего образования.

Колледжи старались привлечь для работы преподавателей с присвоенными им степенями и имеющими научные публикации, так как считалось, что именно они наилучшим образом подготовлены к дальнейшей исследовательской и преподавательской деятельности.

Четвертый этап становления педагогического образования приходится на период с середины XX – начала XXI вв. Именно в этот период времени во многих университетах США открывались аспирантуры по многочисленным педагогическим направлениям, а именно «Управление образованием» («Education Management»), «Образовательная психология» («Educational psychology»), «Образовательная социология» (Educational Sociology) и «Теория и практика учебного плана (содержание образование)» («Curriculum Theory and Practice (Contents of Education)») и т.д.

Кроме того, активная разработка целого цикла психолого-педагогических дисциплин способствовала развитию докторантуры в области образования и формированию двух специализированных видов подготовки. Одна программа была ориентирована на общегуманитарные аспекты педагогики и завершалась присуждением степени доктора философии в образовании (Ph.D. in Ed.); вторая концентрировалась на прикладных проблемах, включает научное экспериментирование и вела к степени доктора образования (DEd).

Однако очень часто можно было встретиться с критикой системы подготовки преподавателя высшей и средней школы. Большое внимание было обращено на то, что преподавательская и научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательских кадров должны дополнять друг друга. Несмотря на это, значимость научной работы увеличивалась, отодвигая преподавательскую работу на второй план. Профессор истории педагогики Мичиганского университета Дэвид Ангус (David Angus) писал в своей монографии «Профессионализм и общественное благо», что между «ученой педагогикой и школьными учителями в XX веке расширился раскол» [1].

Такое положение дел перестало устраивать широкие слои американского общества, и некоторые профессиональные ассоциации начали заниматься изучением состояния преподавания в высшей школе, а следовательно, качеством подготовки будущих специалистов в области образования для средней школы. Среди таких организаций можно выделить Ассоциацию американских колледжей (The Association of American Colleges), Ассоциацию американских университетов (The Association of American Universities), Американский совет по образованию (The American Council on

Education). Все они предлагали несколько ослабить ориентацию на подготовку к научно-исследовательской работе и уделить большее внимание психолого-педагогической и методической подготовке будущих преподавателей. Многие педагоги считали целесообразным сократить часы на предметную подготовку, увеличив тем самым объем часов по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Предлагалось также организовать ряд лекций и семинаров, на которых бы опытные преподаватели делились секретами педагогического мастерства с выпускниками и начинающими педагогами. Высказывалось мнение и о необходимости оказания индивидуальной помощи начинающим учителям путем создания института наставников, в рамках которого опытные педагоги оказывали бы методическую помощь новичкам, посещая и анализируя их занятия. Тем самым именно в тот период была введена обязательная практика под руководством опытных преподавателей.

В настоящее время высшая школа США, дающее педагогическое образование, включает в себя широкое многообразие учебных заведений, которые отличаются друг от друга как по качеству подготовки будущих специалистов в сфере образования – от двухгодичных и младших колледжей, дающих право работы в начальной школе, до университетов, готовящих учителей для работы в учебном заведении любого типа. После окончания учебного заведения, выпускники получают определенную степень, а именно степень бакалавра, магистра или младшего специалиста, которая позволяет им применять свои профессиональные навыки в сфере образования.

В заключении необходимо отметить, что основы современной системы высшего педагогического образования в США были заложены еще в колониальный период, в который уставы колледжей, излагавшие основные принципы преподавания и содержание учебного процесса были составлены под влиянием английских, шотландских и немецких университетов. Однако, в отличие от развитых европейских стран Соединенные Штаты Америки определили собственную специфику педагогического образования, которая имела некоторые отличительные особенности, а именно религиозность, прагматизм, целесообразность, демократизацию и отсутствие традиционализма, присущего практически всем другим европейским странам и, собственно, всему миру.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б.М. Из истории учительства в США. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=188

2. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до II Мировой войны / Л.Н. Гончаров. – М., 1972
3. История США. Том первый. – М., 1990, 1850 стр.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ПАТРИОТИЗМА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯХ

Утилова А.М.

*Старший преподаватель, ИнЕУ, г. Павлодар
E-mail: kaf_bio@ineu.edu.kz*

Нургалиева А.К.

Д-р пед. наук, профессор ПГПИ, г. Павлодар

Проблема патриотизма, его состояние сейчас вызывают необходимость обращения к данному явлению. Что такое патриотизм? Необходим ли он? Каково его состояние в современном обществе? Каковы его перспективы? – на наш взгляд, здесь ключевые вопросы.

Термин «патриотизм», как известно, происходит от греч. «патрис», что в переводе означает: земля отцов; место рода; родина. В историческом плане это одно из самых архаичных, изначальных, базовых, имеющих корни на уровне подсознательного, чувств. Оно зарождалось в глубокой древности как следствие привязанности древнего человека к ареалу (земле) обитания, к определенному, отработанному веками укладу жизни, освященных традициями и верованиями. Известно, что культ предков, их могилы были священными, и оставлялись родом или племенем только в самых крайних случаях (в истории есть примеры, когда останки в таких случаях переселенцы забирали с собой). Таким образом, это чувство закреплялось веками обособленного существования народов друг от друга, когда другие группы и другие места воспринимались как чуждое, непонятное, внешнее, враждебное, а потому незаслуживающее внимания и почитания.

Теоретическое осмысление чувства патриотизма тоже началось довольно рано: сначала в эпической, художественно-литературной форме, затем в философско-этических концепциях. Из произведений Гомера, Овидия, Гесиода и др. мы можем почерпнуть тому примеры. В первой песне «Одиссеи» Гомера мы читаем, что Паллада умоляет Зевса помочь Одиссею вернуться на родину. Калипсо прилагает

максимум усилий, чтобы Одиссей забыл свою родную Итаку, но – тщетно. Для него нет ничего более желанного, лишь бы только увидеть хотя бы «дым, убегающий с кровель его родины». Овидий в «Понтийских посланиях», тоскуя о родине в изгнании, пишет: «Назови это излишнею чувствительностью, назови это слабодушием..., но я жажду видеть хоть дым с отеческих очагов. Родная земля влечет к себе человека, пленив его какою-то невыразимой сладостью, и не допускает его забыть о себе». Греческая пословица гласит: «Дым отечества лучше, чем огонь на чужбине», ей вторит латинская: «*Dulcis fumus patriae*» («Сладок дым отечества») (цит. по: [1, с.212-213]).

Следовательно, в истоках патриотизма лежат кровнородственные связи, узколокальное существование по типу семейных отношений. Психологически такой тип отношений более близок человеку, потому что базируется на понятности связей, на повторяемости деятельности, отсутствии страха, стесненности, на своих языке, религии, нормах и правилах поведения. Все это и вырабатывало чувство причастности и родства. Но с ростом человечества, усложнением и расширением социальных отношений, с формированием государств вопрос о патриотизме и гражданственности стал превращаться в проблему, и уже в античности возникает противоположное явление - космополитизм. Как известно, например, киники (Диоген Синопский) выдвигали идею космополитизма, объявляя себя «гражданами всего мира».

В обычных условиях, когда общество развивается стабильно, нет экстремальных и кризисных ситуаций, патриотизм не заявляет о себе громко. Он проявляется в ответственной деятельности, добросовестном выполнении своих гражданских обязанностей и долга перед обществом, в уважении к историческому прошлому своей страны и к ее гражданам, в гордости за достижения соотечественников в разных областях действительности и пр. В кризисных ситуациях, при ослаблении общества, во время войн, крупных стихийных бедствий, угрозы суверенитету и свободе чувство патриотизма обостряется и становится более востребованным. Так, практически, всегда было в истории. Во многом именно благодаря патриотизму выиграны крупные сражения и войны.

В заключение хотелось бы привести высказывания учащихся по этой проблеме, так как более важно, как молодое поколение реагирует на то или иное явление. Данные взяты не из научного исследования, а из обычного опроса - письменного интервью учащихся 11 классов школ города Павлодара (32 человека). Никто из них не отрицает нужности и необходимости патриотизма, считая его важным условием

функционирования общества и принципом поведения. При этом большинство считает, что с патриотизмом сейчас, мягко говоря, не все в порядке, практически, у многих он отсутствует. Основными причинами «плачевного» состояния патриотизма были названы:

а) экономическое и политическое развитие страны в настоящее время;

б) сами политики редко демонстрируют патриотизм, не подают примера;

в) неразумное преклонение перед Западом: слабая дипломатия, слабая пропаганда собственных достижений, люди часто их не знают;

г) отсутствие образовательных и воспитательных целенаправленных программ развития чувства патриотизма.

Из вышесказанного видно, что не только старшее поколение, но и молодежь остро видят проблему и переживают за состояние патриотизма. Каждому здравомыслящему человеку хочется видеть свое отечество сильным и процветающим, ощущать чувство гордости за него, считать свою Родину не мачехой, а поистине матерью, испытывать чувство защищенности и гражданской полноценности. При этом каждому из нас, гражданам своей страны, не мешало бы подумать: а что же здесь зависит лично от нас? Полагаем, что именно это понимание поднимает человека в нравственно-личностном плане как гражданина и как патриота.

Тенденция развития человечества во всемирно-историческом масштабе, социальные прогнозы предсказывают нам в будущем (правда, достаточно отдаленном) существование единого человечества, отсутствие отдельных государств и границ. Тогда чувство привязанности к определенному месту будет исчезать, действительно утвердится космополитизм: человек станет работать и действовать в масштабах всего человечества - тогда изменится и понятие патриотизма. Оно приобретет космологическое звучание, отечеством будет вся Земля и смыслом деятельности человека станет задача - беречь и любить ее и каждого живущего на ней человека, не забывая при этом своих корней и оберегая разнообразие культур прежних отечеств. Но это для будущих поколений, а сегодня - задача любого человека, считающего себя гражданином, а тем более патриотом.

Список литературы:

1. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова // Литературные цитаты. Образные выражения. – М., 1960.
2. Вяземский П.А. Полн.собр.соч. – М., 1961.– Т.1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ КРЕАТИВНОГО ХАРКТЕРА В ТРЕНИРОВКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Федорова Т.А.

доцент ПГПУ, г. Пермь

E-mail: Fedorova- perm@yandex.ru

Нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии всех познавательных процессов ребенка, в формировании его волевого поведения, эмоций и чувств, характера и других сторон личности [4].

Для психического развития глухих детей, как и всех других, имеющих нарушения слуха, является чрезвычайно значимым, как организуется процесс их воспитания и обучения с раннего детства, насколько в этом процессе учитывается своеобразие психического развития, насколько систематически реализуются социально-педагогические средства, обеспечивающие компенсаторное развитие ребенка [1].

Для современной школы, как и общества в целом, исключительно важной является проблема развития творческих способностей учащихся. Этой проблемой занимались и продолжают заниматься ряд отечественных и зарубежных ученых. Однако в практической работе сдвиги в направлении решения этой проблемы еще очень незначительны.

Основная особенность творческого мышления как интеллектуальной системы - это умение анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решение на уровне идеальных, прогнозировать возможные варианты развития [2].

Один из первых исследователей творческого мышления П.Энгельмейер (1910) разделил психологический процесс на три части:

- акт выдвижения гипотезы;
- акт творчества;
- акт логически проработанной идеи.

Последующие многочисленные исследования были направлены на детализацию отдельных «актов», при этом, естественно, происходило их дробление.

Так как один из признаков творчества - это создание новых полезных комбинаций, то воображение, создающее эти комбинации, является основой творческого процесса.

Из этого следует, что воображение - это необходимый элемент творческой деятельности, который обеспечивает:

- построение образов продуктов труда;
- создание программного поведения в проблемных ситуациях;
- создания образов, заменяющих активную деятельность (т.е. моделирование процессов или объектов).

Еще один неперемный компонент творческого мышления - это оригинальность, который выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других решений.

Соединение и взаимообогащающие всех видов мышления успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно практических действий, и умения оперировать образами, пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций [3].

В силу этих особенностей учебная деятельность в младшем школьном возрасте является ведущей, в которой формируются теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьников. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний.

П.Торренс (1987) провел исследования творчества с целью найти критерии проявления и способы измерения творческих особенностей. Его гипотеза основывалась на факте, что тестовое задание не имеет аналогии в обучающем поведении и реальной жизни, поэтому тестирование может выступать в качестве модели изучения природы творчества.

Изучая природу творчества посредством тестирования, П.Торренс ввел в разработанные им тесты, следующие основные принципы:

- наличие неопределенного стимула;
- открытость задания;
- неоднозначность ответов;
- снятие жестких временных ограничений.

Из исследований ученых были сделаны выводы, что дети, которые по тестам П.Торренса были определены как обладающие

творческими способностями, в своей дальнейшей жизни действительно показали творческие достижения.

Для формирования «навыков» творческого мышления требуется упражнения креативного характера.

П.Торренс выделяет пять принципов, которыми должен руководствоваться педагог, чтобы поощрять творческое мышление:

1. Внимательное отношение к необычным вопросам.
2. Уважительное отношение к необычным идеям.
3. Показать детям, что их идеи имеют ценность.
4. Предоставлять удобные случаи для самостоятельного обучения и за это хвалить.
5. Предоставлять время для неоцениваемой практики или обучения.

Последний принцип требует объяснения. Внешняя оценка создает угрозу и, возможно, потребность в обороне. Поэтому детям необходим какой-то промежуток времени, в течение которого они не оцениваются.

Целью нашего исследования является определить влияние использования креативных упражнений на развитие детей с нарушением слуха в тренировочном процессе спортивного ориентирования.

На основе теоретических изысканий в области развивающего обучения [5] возникла принципиально новая методика, предназначенная для развития достаточно важной характеристики человека – интеллекта.

Разработанной нами программы «Поверь в себя» по спортивному ориентированию для детей с нарушением слуха 9-15 лет (3-8 классы), в учебно-тренировочном процессе используются упражнения креативного характера.

Разработанная система заданий по технике и тактике ориентирования формирует способность искать и находить новые решения, анализировать и обобщать полученный материал, развивает воображение, мышление, внимание.

В связи с этим для определения творческого развития школьников с нарушением слуха использованы следующие методики:

- наглядно-образное мышление по прогрессивным матрицам Дж.Равена;
- творческое мышление по фигурной форме П.Торенса - ТТСТ;
- пространственное воображение по методике М.В.Ильиной;

- восприятие по методике копирования сложной фигуры Рея-Остеррица.

Проведенный в мае 2009г. констатирующий эксперимент показал следующие результаты (табл.1). В исследовании приняли участие школьники, занимающиеся спортивным ориентированием, коррекционных школ г.Перми и г.Екатеринбурга. Для выявления разницы в развитии в исследовании участвовали здоровые дети г.Перми занимающиеся спортивным ориентированием. Всего 40 респондентов, из них 27 мальчиков и 13 девочек 10-12 лет (1997/98 г. рождения). Из них 12 глухих детей и 13 слабослышащих школьников (все дети без сильных дополнительных осложненных заболеваний, группа – «норма»).

Результаты констатирующего эксперимента здоровых и детей с нарушением слуха 10-12 лет (весна 2009г.)

Таблица 1

Испытуемые	Наглядно-образное мышление	Творческое мышление	Пространственное воображение	Восприятие сложной фигуры
Глухие (n=12)	Низкое	Низкое	Среднее	Низкое
Слабослышащие (n=13)	Среднее	Высокое	Высокое	Низкое
Слышащие (n=15)	Высокое	Среднее	Среднее	Высокое

Результаты эксперимента говорят о том, что глухие дети по выбранным нами методикам отстают в креативном мышлении. Средние показатели в пространственном воображении по методике М.В.Ильиной дают нам возможность предполагать, что есть способности к творческому мышлению.

На основании сопоставления данных можем сделать некоторые выводы:

1. Глухота значительно влияет на развитие креативного мышления, т.к. обучение детей основано на понятийном запасе слов.

2. Отставание глухих детей в результатах наглядно-образное мышление возможно связано с индивидуальными возможностями.

3. Высокие показатели пространственного воображения и творческого мышления слабослышащих детей, подтверждают о больших творческих способностях.

4. У слышащих детей высокие показатели в наглядно-образном мышлении и восприятии сложной фигуры Рея-Остеррица не всегда являются выражением творческого развития.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский // Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 262-510.
2. Белозерских Г.М. Развитие творческого потенциала личности.// Начальная школа. - 1994. - №11. - С.22-24.
3. Гребцова Н.И. Развитие мышления учащихся. //Начальная школа. - 1994. - №11. - С.24-27.
4. Замалетдинова Ю.З. Психологический возраст в структуре самосознания глухих и слышащих детей 6-8лет: автореферат дис....канд.псих.наук. – М.: 2008. – 26с.
5. Эльконин Б.Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы /Б.Д.Эльконин //Развивающее образование. Т.П. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003 – С.127-141.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВАМИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Ходырева Т.С.

старший преподаватель УдГУ, г. Ижевск

E-mail: hts2@rambler.ru

Специфика современной российской педагогической науки заключается в активном поиске адекватных средств достижения образовательных целей, рассматриваемых как продукт деятельности обучающегося. Деятельность учащегося, выступая системообразующим фактором всех уровней системы обучения, должна являться объектом направленного формирования в учебном процессе. Эффективным способом организации деятельности обучающегося является технология развития критического мышления.

Обучение умению критически мыслить является наиболее продуктивным, если оно построено на принципах преемственности, системности и последовательности [5]. С нашей точки зрения, начинать знакомство с умениями критического мышления следует в 4 классе начальной школы, так как исследования ученых показали, что к этому школьному возрасту дети уже осознают, что значит «мыслить критически» [6].

Интеллектуальные умения критического мышления являются основой системы универсальных учебных действий, организация которых в свою очередь лежит «в основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся» [2, с.15-16].

Следовательно, в отношении детей младшего школьного возраста следует говорить о формировании основ теоретического анализа и синтеза, которые применяется на стадии поверхностного ознакомления с объектом: осуществляется выделение отдельных частей объекта, обнаружение его свойств, фиксация непосредственно данного, лежащего на поверхности общего, – что дает возможность познать явление [3, с. 15].

Исходя из всего сказанного выше, следует отметить, что в младшем школьном возрасте дети способны вполне успешно при создании определенных педагогических условий овладеть основами критического мышления. Данное понятие мы определяем как последовательность умственных действий учащихся в работе с

письменным текстом, предполагающих способность применять интеллектуальные умения, оценивать суждения и создавать вторичные устные и письменные тексты на его основе.

Процесс овладения младшими школьниками основами критического мышления будет проходить продуктивно только в условиях специально организованной совместной учебной деятельности [4, с.6].

В этих условиях педагогическое сопровождение является обязательным элементом образовательного процесса младших школьников, и его основными характеристиками как личностно ориентированной стратегии ученые считают эмоциональный фон доброжелательности, взаимопомощи и сотрудничества, деятельностный характер обучения и диалогическое общение [1, с. 16].

Педагогическое сопровождение процесса овладения младшими школьниками основами критического мышления мы рассматриваем как систему педагогических действий учителя, направленных на оказание помощи учащимся, которая выражается в создании оптимальных условий протекания данного процесса, использовании диалоговых методов обучения и технологии развития критического мышления через чтение и письмо.

В соответствии с приведенными положениями предлагается модель педагогического сопровождения, которая базируется на личностно ориентированном, деятельностном, системном, проблемном подходах и включает цель, принципы, педагогические условия, содержание и ожидаемый результат.

Рассмотрение методологических оснований, а также анализ общеобразовательных программ для начального звена (1-4 классы) определили общий подход к постановке цели педагогического сопровождения процесса овладения младшими школьниками основами критического мышления.

Целью педагогического сопровождения данного процесса является создание оптимальных условий для овладения младшими школьниками способностями применять интеллектуальные умения критического мышления, оценивать суждения и создавать вторичные устные и письменные тексты на основе текстов-источников. Цель является системообразующим фактором разработанной модели педагогического сопровождения процесса овладения младшими школьниками основами критического мышления.

Определение методологической основы и цели педагогического сопровождения исследуемого процесса требует выявления

закономерностей его организации, обеспечивающих целостность системы и выражающихся в принципах:

1. Интеграции групповых форм и личностно-ориентированных методов обучения.
2. Опоры на функционально-адекватные тексты историко-литературного характера.
3. Развития речевой и познавательной активности и самостоятельности детей в процессе научно-исследовательской деятельности.
4. Сознательности и творческой активности.
5. Развития абстрактного мышления путем поэтапного формирования умственных действий.
6. Межпредметной интеграции.

Модель педагогического сопровождения рассматривается нами как система, исследование которой «оказывается неотделимо от исследования условий ее существования» [7, с.103]. Следовательно, педагогические условия, которые способствуют овладению младшими школьниками основами критического мышления, являются необходимым элементом данной педагогической системы. Они выявлены в результате исследований в области формирования и развития критического мышления учащихся и отражают концептуальные, содержательные и процессуальные аспекты образовательного процесса.

В соответствии с приведенными положениями, целью, принципами, педагогическими условиями педагогического сопровождения сформулированы основные требования к отбору его содержания:

- соответствие интересам и потребностям ребенка и создание условий для дальнейшего развития его интересов и творческих способностей;
- включение функционально-адекватных текстов, обладающих педагогическими возможностями в качестве дидактического материала при овладении младшими школьниками основами критического мышления;
- выявление в качестве сущности компонентов основ критического мышления интеллектуальных умений, соответствующих возрастным особенностям младших школьников;
- создание педагогических условий для раскрытия творческого потенциала личности ребенка в процессе исследовательской деятельности;

– использование новых и совершенствование традиционных методов обучения, обеспечивающих успешное овладение младшими школьниками интеллектуальными умениями критического мышления в работе с текстом, а также эффективное поведение в условиях учебного общения.

Педагогическое сопровождение процесса овладения младшими школьниками основами критического мышления организуется как последовательные педагогические действия, которые предусматривают взаимосвязанную, четко скоординированную деятельность учителя и учащихся, основанную на диалогическом общении с учетом принципа индивидуализации.

Этапы педагогического сопровождения, являющиеся взаимосвязанными элементами данной педагогической системы, и задачи экспериментальной работы разработаны в соответствии со стадиями критического мышления, выделенными согласно таксономии Б. Блума.

Первый этап – активизация знаний о культуре, религии, обычаях Древней Руси посредством просмотра и обсуждения м/ф «Детство Ратибора», «Лебеди Непрядвы», «Князь Владимир», задача которого – активизировать знания, полученные на интегрируемых занятиях по теме «Древняя Русь».

Второй этап – работа с древнерусскими текстами по предложенному учителем алгоритму, обсуждение тем докладов, в задачи которого входит ознакомление детей с древнерусскими текстами («Слово о полку Игореве» в переводе Д.С. Лихачева, «Повесть временных лет» в переводе Д.С. Лихачева» и другими текстами).

Третий этап – отбор текстов по выбранной теме. Задача данного этапа – познакомить детей с интеллектуальными умениями критического мышления (анализ, синтез, наблюдение, сравнение) на основе работы с древнерусскими текстами.

Четвертый этап – анализ прочитанных текстов и выбор необходимой для каждой темы информации. В задачи этого этапа входит формирование умений анализа (выбор необходимой для темы исследования информации в качестве подтверждения собственной точки зрения).

Пятый этап – составление плана текста (доклада, реферата), написание текста в соответствии с разработанным планом с использованием дополнительной литературы. Задача данного этапа – сформировать умения синтеза отобранного по теме материала с учетом структуры текста (вступление, основная часть, заключение).

И, наконец, шестой этап делится на четыре стадии:

а) обсуждение текста доклада (структура, соответствие теме, уместность использования цитат и их оформление);

б) подбор и оформление наглядного материала для доклада;

в) знакомство с культурой научного доклада (способы и речевые формулы обращения к аудитории – приветствие, благодарность, приглашение к обсуждению доклада и т.д.);

г) выступления детей на Гимназических чтениях и последующая индивидуальная работа по обсуждению выступления с целью выявления положительных моментов и его слабых сторон. Задача завершающего этапа предложенной модели педагогического сопровождения процесса овладения младшими школьниками основами критического мышления – сформировать умение критически относиться к собственному учебно-научному тексту, уметь его анализировать по предложенной схеме.

При разработке педагогического сопровождения процесса овладения младшими школьниками основами критического мышления нами были использованы метод активизирующего общения, метод развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), урок-диалог, проблемный подход и проектная деятельность. Данные методы являются личностно ориентированными и направлены на развитие личности ребенка.

Педагогическое сопровождение, построенное на принципах личностно ориентированного, деятельностного, системного и проблемного подходов и организованное на основе таксономии Б.Блума, является эффективным при овладении младшими школьниками основами критического мышления и обладает большим потенциалом в плане обеспечения непрерывности и преемственности начального и общего образования.

Список литературы:

1. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект [Текст] / Рос. Акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация: методика написания, правила оформления и порядок защиты [Текст] : практ. пособие для аспирантов и соиск. ученой степени / Ф. А. Кузин. – 6-е изд., доп. – М. : Ось-89, 2003. – 224 с.
4. Турчак, С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.К.Турчак. – Ростов-на-Дону, 2007. – 29 с.
5. Шакирова, Д.М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления [Текст] / Д.М.Шакирова // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 72–77.
6. Шамис, В.А. Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения) [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.А.Шамис. –Казань, 2005. – 146 с.
7. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности : методол. пробл. соврем. науки [Текст] / Э.Г.Юдин; АН СССР. Ин-т истории и естествознания и техники. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

ЖАНРЫ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РЕЧИ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЧЕТЫРЕХЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ «КЛАССИЧЕСКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» (Т. Г. РАМЗАЕВА)

Храмкова Е.Ю.

*аспирантка УРГПУ, г. Нижний Тагил
E-mail: khramkova_1@mail.ru*

В последние годы особое значение придается развитию обобщающей и коммуникативной функций речевой деятельности учащихся. Так в Федеральном государственном образовательном стандарте начального школьного образования подчеркивается, что одной из задач должно быть «...овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [2].

На уроках русского языка необходимо строить работу таким образом, чтобы ученик не только мог делать правильные выводы и обобщения, но и умел четко и доказательно излагать их в форме устной и письменной речи. Следует отметить, что овладение учебно-научной речью происходит только в процессе обучения, и при этом на всех предметных уроках (окружающем мире, истории, риторике).

Е.Г. Шатова подчеркивала, что в практике обучения русскому языку этой проблеме не уделяется должного внимания. «Учитель подчас не фиксирует внимания учащихся на таких важнейших характеристиках устных высказываний, как лаконичность и правильность речевых конструкций, логическая последовательность и доказательность мотивировок и рассуждений» [3, с. 9]. Главный упор делается лишь на достоверность высказываний в устных ответах и на правильность выполнения орфографических заданий и упражнений. Между тем и возрастные, и психологические особенности младших школьников вполне позволяют вести репродуктивную работу по формированию точных и логически обоснованных высказываний на лингвистические темы.

Учебно-научная речь является коммуникативно-стилевым типом научной речи и имеет свои специфические особенности.

Учебно-научный речь отличается от собственно научной прежде всего дидактическими задачами общения. Вот как определяет его М.П.

Сенкевич: «В...учебно-научном (подстиле), призванном обучать, излагаются лишь основы наук, что...в значительной мере меняет характер изложения, который здесь изобилует иллюстративным материалом, сравнениями, примерами, разъяснениями, повторениями и другими дидактическими и учебно-познавательными приемами» [1, с. 78].

Структура учебно-научной речи строится по достаточно строгому канону, предполагающему трехчастность. Три части представляют собой: название-правило-пример. В зависимости от избранной методики эти три части могут меняться местами: например, правило - пример - название, или иначе. Каждая из этих частей выражена словами. Все три части составляют вместе единицу образования, включающую в себя: а) знание о предмете, б) знание о структуре и функции предмета, в) умение использовать эти знания. В таком алгоритме проявляется компетентностная сущность образовательной информации.

Учебно-научная речь реализуется в следующих *жанрах*:

I. ***Сообщение и ответ***- выступление учащихся, тематически связанное с изучаемым материалом. Это монологическая форма устной речи, задача которой - продемонстрировать знание правил, терминов, законов и степень усвоения учебной информации. Устный воспроизводящий ответ следует рассматривать как рассуждение на темы, связанные с изучением соответствующего предмета. В таком рассуждении выделяются *тезис* (то, что доказывается) и *аргументы*. В доказательной части ответа выделяются *пример* и его *объяснение*. Таким образом, структура ответа может быть следующей:

- теоретическое (научное) положение (правило, определение и т.п.);
- доказательная часть - пример;
- объяснение примера.

Для учебно-научного текста свойственны различные виды ответов:

1) устный ответ;

2) ответ-анализ - Формирует умение строить рассуждение от общего к частному. В основе такого ответа лежит описательная характеристика, в нем указываются признаки, свойства, части описываемого предмета, раскрывается содержание понятия. В таком ответе обязательно используются определенные понятия, которые комментируются, поясняются примерами, дополняются нужными сведениями. Отбор материала к ответу подчинен задаче - назвать предмет, описать его признаки.

Последовательность работы над составлением устного ответа-анализа следующая:

- формулировка правила;
- подбор примеров;
- подбор комментариев (объяснение), примеров.

3) ответ-обобщение - формирует умение назвать предмет, описать его признаки, подобрать соответствующие языковые средства для решения этих задач. Подобные ответы используются тогда, когда требуется создание обобщающих формулировок. Ответы на подобные вопросы строятся на выделении каких-либо признаков, принадлежащих группе явлений, языковых категорий. В результате их рассмотрения формулируется вывод-обобщение (Например, "Каковы правила постановки знаков препинания в конце предложения?", "На основании каких признаков слова распределяются по частям речи?");

4) ответ-группировка - требует систематизации и обобщения знаний. Такие ответы формируют умение выделить какие-либо признаки предмета и сделать вывод-обобщение, подобрав соответствующие языковые средства, умение систематизировать признаки, используя соответствующие языковые средства и речевые конструкции.

2) **Языковой пример** - это начало доказательной части ответа, на основании которой можно судить об истинных знаниях учащегося. Объяснение примера - анализ, который производится для того, чтобы разъяснить, прокомментировать, доказать выдвинутое положение. Объяснение примера показывает, насколько сознательно усвоен материал, как учащийся соотносит общее и частное, умеет доказывать выдвинутое положение, что характеризует в свою очередь степень овладения учебно-научным стилем изложения.

3) **Объяснение.** Существует два типа объяснений:

- объяснение-пояснение, комментирующее выдвигаемое положение;

- объяснение-толкование, раскрывающее существо рассматриваемого положения.

Часто в одном ответе используются различные типы и способы объяснений, но важно, чтобы при этом не нарушались требования к качеству объяснения примера:

-соответствие теоретическому положению и приведенному примеру;

-подведение данного частного случая под общее положение.

Рассмотрим особенности обучения учебно-научной речи младших школьников на примере программы по русскому языку

для четырехлетней школы «Классическая начальная школа» (Т. Г. Рамзаева).

Второклассники учатся составлять учебно-научные высказывания различных жанров: устное воспроизводящее сообщение (*прочитай текст и расскажи почему тетрадь так называется?; Расскажи, как и почему появилась речь*); языковой пример (*ответ на вопрос: «Может ли быть слог из одного согласного звука? А из одного гласного?»*); ответ-обобщение (*1. Подумай, почему ручка, которой мы пишем, так называется. В каком еще значении употребляется слово ручка? 2. Одни деревья называют хвойными, а другие - лиственные. Почему им дали такие названия?*); объяснение-толкование (*прочитай текст и объясни выражение: «прочитать от доски до доски»*); ответ-анализ (*Докажи, что эти слова однокоренные. Рассуждай так: «Слова хлеб и хлебница имеют одинаковый корень хлеб. У них есть общее значение...»*).

В третьем классе школьники практически путем знакомятся с жанрами учебно-научного текста: устное воспроизводящее сообщение (*Расскажи, о чем сообщается в тексте; Подготовься рассказать о предложении по тому же плану, что и в учебнике*); языковой пример (*Чем имя существительное отличается от глагола и от имени прилагательного? Докажите на примерах. 2.....5. Как изменяются имена существительные? Докажи*); ответ-обобщение (*Какие предложения составляют текст? Докажи*); объяснение-пояснение (*Подготовься ответить на вопросы. 1. Где изготавливают игрушки для новогодних елок?4. В чем привозят в магазины стеклянные игрушки. Почему?*); ответ-анализ (*Как узнать, какие буквы пропущены в словах? Пример рассуждения: «Чтобы узнать, какая согласная буква пишется в корне слова погру..ка, подберу...»*).

В четвертом классе учащиеся составляют учебно-научные высказывания различных жанров: устный ответ (*Скажи, какой это текст по типу речи; Расскажи о членах предложения*); языковой пример (*Какой это текст? Докажи; Какой это текст: повествование или описание? Докажи.*); ответ-обобщение (*Определи основную мысль текста. Как иначе его можно озаглавить?*); объяснение-пояснение (*Почему так назван текст?*); объяснение-толкование (*Что нового ты узнал из этого текста? Подготовься написать ответ на вопрос: как получают хлеб из плодов хлебного дерева?*); ответ-анализ (*Что нужно сделать, чтобы определить склонение существительного?*).

Таким образом, программа по русскому языку для четырехлетней школы «Классическая начальная школа» (Т. Г.

Рамзаева) подразумевает работу со всеми жанрами учебно-научной речи, однако она проводится не последовательно, т.е. с постепенным (от класса к классу) усложнением учебно-научных высказываний. На наш взгляд, работа должна быть построена следующим образом: 1 класс – вопросно-ответная форма, 2 класс – знакомство с различными видами ответов практическим путем; 3 класс – закрепление умений строить ответы, знакомство с языковыми примерами, вводить объяснение; 4 класс – закрепление умений строить учебно-научное высказывание разных жанров.

Список литературы:

1. Сенкевич, М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений [Текст] / М. П. Сенкевич. - М., 1984. – 319 с.
2. Федеральном государственном образовательном стандарте начального школьного образования [Текст] // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=223>
3. Шатова, Е. Г. Формирование учебно-научной речи в условиях обобщенного изучения материала по русскому языку [Текст] / Е.Г. Шатова // Русская словесность – 2000. - № 5. – С. 9 – 12.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «АБИЛИТАЦИЯ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Чепурышкин И.П.

*канд.пед.наук, доцент СмолГУ, г.Смоленск
E-mail: mari1971@yandex.ru*

Идея абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья как процесса восстановления физических и умственных способностей детей-инвалидов, официально признанных неизлечимыми имеет довольно длительную историю, хотя и без соответствующего терминологического оформления. Как педагогический феномен **абилитация** насчитывает несколько столетий. В то же время на сегодняшний день нет согласия среди авторов, обращающихся к этому понятию. Более того, мы не обнаружили в психолого-педагогической литературе, имеющей характер учебного пособия по коррекционной педагогике и психолого-педагогической коррекции четкого определения этого понятия. Понятие «абилитация» близко по значению с используемым в Дании и

Швеции понятием нормализации (normalization). В переводе с латинского habilitation означает буквально «предоставление прав, возможностей, обеспечение формирования способностей» и применяется часто в детской психиатрии в отношении лиц, страдающих с раннего возраста каким-либо физическим и психическим дефектом.

В медицинской, психологической и педагогической литературе понятие абилитации часто дается в сравнении с понятием реабилитации. В медицинской литературе наиболее четкое разделение данных понятий дано в учебнике по невропатологии Л.О.Бадалян: «*Абилитация* - это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение и лечение тех патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества. Реабилитация - это система лечебно-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и лечение патологических состояний, которые могут привести к временной или стойкой утрате трудоспособности. Реабилитация имеет целью по возможности быстро восстановить способность жить и трудиться в обычной среде. Об абилитации следует говорить в тех случаях, когда инвалидизирующее больного патологическое состояние возникло в раннем детстве. У ребенка этого возраста еще не сформированы нормальный двигательный стереотип, гностико-праксические и речевые функции. Этот ребенок не владеет навыками самообслуживания и не имеет опыта общественной жизни. О реабилитации следует говорить в тех случаях, когда больной уже имел опыт общественной жизни и общественно полезной деятельности. Абилитация предусматривает лечебно-педагогическую коррекцию двигательной, психической и речевой сферы детей младшего возраста; реабилитация предусматривает такие мероприятия в отношении детей старшего возраста и взрослых» [1, с.303].

Таким образом, реабилитация - это **восстановление утраченных** возможностей и способностей, а абилитация - **развитие потенциальных** возможностей детей. Именно этой позиции придерживается З.Н.Нуртдинова, которая считает, что абилитация - это процесс обучения детей-инвалидов самообслуживанию, умению общаться со сверстниками и взрослыми, формирования начальных профессиональных навыков, т.е. **обучение тому, чего они пока не знали и не умели**. «Ситуация, в которой человеку помогают восстановить имевшиеся, но утраченные в силу инвалидности навыки и умения характеризуется понятием «реабилитация» [3]. По мнению

Л.И.Боровикова, «абилитация - это не компенсация и, тем более, не реабилитация. Это именно работа по формированию социально-психологических и духовно-нравственных новообразований, обеспечивающих рост качества жизни детей-инвалидов» [5, с.3].

С профилактикой нарушений в развитии ребенка связывает абилитацию Г.Сергеева: «Реабилитация - комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма, а также социальных функций и трудоспособности больных и инвалидов. Абилитация - профилактика возможных нарушений на ранних стадиях развития ребенка, а также работа с детьми с особыми потребностями (инвалидами с детства)» [4].

Нам представляется интересной точка зрения Герасименко О.А. и Дименштейн Р.П., которые рассматривают понятие абилитации в сравнении с понятиями адаптации и интеграции: «Абилитация (в данном случае этот термин точнее обычно употребляемого термина «реабилитация» - возвращение некогда утраченных возможностей) - создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе. Речь идет о развитии у ребенка тех функций и способностей, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребенка с проблемами могут возникнуть только в результате направленной работы специалистов. Адаптация - собственно реализация накопленного социального потенциала в данном сообществе.

Интеграция - процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача интеграции не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Не может быть такой ситуации, при которой кто-то кого-то во что-то интегрирует. Это не интеграция. Под словами «Мы интегрировали ребенка туда-то» подразумевается на самом деле «абилитация + адаптация». Интеграция - это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу, но и сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду. Наиболее распространенная интегративная ситуация - когда заботу о каком-либо «нуждающемся» члене сообщества берет на себя человек, который и воплощает эти шаги сообщества, шаги сообщества навстречу нуждающемуся. Абилитация, адаптация и собственно интеграция могут рассматриваться как этапы единого сложного процесса интеграции [2].

Схожую позицию мы обнаружили и у Д.Н.Исаева: «Абилитация детей с умственной отсталостью является стимуляцией потенциальных возможностей психики и моторики ребенка, исправлением дефектов его развития, лечением сопутствующих сомато-неврологических нарушений, коррекцией отклонений в эмоционально-волевой сфере с целью формирования оптимальных навыков социальной адаптации».

Вышеизложенное позволило нам прийти к следующему рабочему определению понятия **«абилитация»**: *это адаптивно развивающая деятельность, стимулирующая потенциальные возможности детей с дефектами развития и направленная на формирование оптимальных навыков социальной адаптации, на создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе.*

Список литературы:

1. Бадалян Л.О. Невропатология: Учебник. 2-е изд. - М.: Изд-во «Академия», 2003. - 368 с.
2. Герасименко О.А., Дименштейн Р.П. Несколько слов к вопросу об интеграции. - <http://www.detisite.ru/experts/integration/>
3. Нуртдинова З.Н. Состояние и перспективы работы по социальной реабилитации инвалидов в системе организаций БРО ВОИ. <http://voiufa.narod.ru/doklad1.htm>
4. Сергеева Г. Все мы родом из детства //Петровский курьер. - 2005. - №9. - 21 марта. - С.4
5. Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое эссе /Под ред. Л.И.Боровикова. - Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2000. - 145 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИСТИЧЕСКИХ ФОРМ РАБОТЫ, КАК ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чернецкая Е.В.

воспитатель по физической культуре МДОУ № 12 «Брусничка»,

г. Усть-Илимск

E-mail: mdou12@bk.ru

Ребенок – это радость, надежда, счастье родителей. Как хочется видеть малыша здоровым, крепким, сильным, но вырастить здоровых, красиво сложенных детей непростая задача. Наше дошкольное

образовательное учреждение компенсирующего вида. Его посещают дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, в том числе дети-инвалиды. Они имеют ограничения в двигательной активности, многие из них имеют противопоказания в прыжках, беге, исключены физические упражнения и нагрузки.

Детский ТУРИЗМ – это одна из форм физического воспитания детей, помогающая сохранить и укрепить здоровье, способствующая общению с природой, сменой обстановки, физической активности, психологической разгрузкой [1].



Организовывая такой вид деятельности, как туристические походы намечаю в своей работе следующую цель – совершенствование двигательных навыков и физических качеств ребенка. Цель достигается через выполнение задач:

– укреплять здоровье,

формировать привычку здорового образа жизни;

– воспитывать любовь и эстетическое отношение к природе;

– развивать чувство товарищества и коллективизма;

– формировать познавательные интересы и способности;

– воспитывать самостоятельность, организованность, уважение друг к другу.

Стоит ли доказывать, как прекрасно всей группой и родителями отправляться в поход? Богатство природы, ее многообразные пейзажи, которые радуют глаз человека, имеют огромное значение в воспитании [2].

Летом и осенью с детьми старшего и подготовительного возраста, надев на плечи рюкзаки с бутербродами и напитками отправляемся в поход.

Походы могут быть разными в зависимости от сезонных и погодных условий. Важно, что бы они были насыщены разнообразным двигательным содержанием: ходьбой в разном темпе,

подвижными играми, спортивными упражнениями. В содержание похода подбираются хорошо знакомые игры и упражнения, освоенные детьми раньше на занятиях по физической культуре.

Часть времени отводится для подготовки детей к походам. С этой целью воспитатель проводит цикл бесед, игр, занятий, на которых дети получают необходимые знания о туризме и предстоящем походе [3].

На занятиях дети обогащают словарный запас новыми туристическими терминами: турист, палатка, рюкзак, спальный мешок, привал, маршрут, карта.



Поход не просто прогулка, у него есть точный маршрут, место, куда надо прийти в определенное время, и для этого мы совместно с ребятами разрабатывает, и рисуем карту нашего путешествия.

Каждый разработанный поход имеет свою структуру, которая состоит из пяти частей:

1. Сбор и движение до первого привала.
2. Остановка, привал.
3. Движение по разработанному маршруту, комплекс игр и физических упражнений.
4. Самостоятельная деятельность детей.
5. Сбор детей и возвращение домой.

Каждая часть похода разрабатывается и наполняется интересными беседами и играми, сюрпризами [1].

Разработав маршрут, повторяем с детьми правила поведения на природе:

- не собирать грибы и ягоды без разрешения взрослых;

- на природе не следует ничего ломать, рвать;
- не рвать цветы в большие букеты;
- не делать надписи на деревьях;
- заботливо относиться к живым существам леса, все они приносят пользу;
- для костра собирать только сухой хворост;
- место привала должно быть после нас чище, чем до нас.

Когда все дружно сидим у костра, проводим беседы о красоте нашего края, бережном отношении к природе, а так же изучаем законы туристов, объясняя их значение:

- каждое дело нужно делать хорошо;
- сделай так, чтоб товарищу было легче;
- один за всех и все за одного;
- семеро одного ждут;
- помоги младшему;
- уважай взрослых;
- помогай девочкам [2].

Разрабатывая туристический поход, планируем интересного героя, который приходит в гости: лесовичок, матушка природа, дедушка Эхо, Самое интересное в походе для детей – это поиски клада, с каким восхищением и интересом дети отправляются на его поиски, а еще большим удовольствием его раскапывают.

В результате работы по туризму с детьми дошкольного, дети стали более активными, с воодушевлением стараются принимать участие в спортивных мероприятиях, они стали более ловкими, смелыми, выносливыми, повысилась двигательная активность [4].



Так же
повысился интерес
родителей к
данному
коллективному
мероприятию, они
стали более
отзывчивыми,
всегда приходят на
помощь, проявляют
себя в спортивных
мероприятиях.
Туристические
походы позволяют
взрослым и детям

раскрепоститься, учат их общаться друг с другом, повышают эмоциональный настрой, в конечном счете, сплачивают семью.

Список литературы:

1. Детский туризм и другие летние дела // Дошкольное образование, 2006. – № 13.
2. Детский сад со всех сторон, 2004. – № 36.
3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
4. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей, студентов и колледжей. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 286 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Чопова Н.В.

*преподаватель СахИЖТ ДВГУПС,
аспирант, г. Южно-Сахалинск
E-mail: aglich@mail.ru*

Графический язык – древнейший из языков мира. Он универсален: любая визуализация информации об объектах, процессах и явлениях в любой области человеческих знаний осуществляется средствами графического языка, алфавитом которого является визуальный ряд графических фигур – точек, отрезков прямых и дуг плоских кривых линий. Это – международный язык общения, точный, наглядный и лаконичный. Для освоения языка техники в настоящее время необходимо выполнение следующих условий:

- развитое пространственное воображение, без которого не возможно никакое инженерное творчество;
- техническая эрудиция;
- знание правил оформления конструкторской документации;
- специальная подготовка по использованию вычислительной техники.

Компьютерные технологии обучения призваны обеспечить качественно новый уровень образования, повести современную высшую школу к гуманитаризации содержания образования и гуманизации всей образовательной системы в целом. Гуманизация и демократизация предполагают изменение педагогической системы, создание и применение новой педагогической технологии обучения, направленной, главным образом, на развитие познавательной активности студентов, становление их как субъектов деятельности. [2, с. 16]

Внедряя технические средства в процесс обучения инженерно-графическим дисциплинам, мы, прежде всего, реализуем принцип наглядности обучения, обеспечивающий усвоение знаний учащимися, разработанный в дидактике давно и отстаиваемый всеми прогрессивными педагогами от Яна Амоса Коменского до наших дней, где этот принцип приобрел новое содержание. В преподавании графических дисциплин принцип наглядности приобретает первостепенное значение, так как и графика и геометрия, изучает форму, размеры и взаимное расположение различных предметов в пространстве. [3, с. 92]

Основной проблемой образования в настоящее время является подготовка специалистов, способных решать задачи производства современной сложной техники с использованием информационных технологий. Поэтому самой важной задачей, которая стоит перед Сахалинским Институтом Железнодорожного Транспорта, является качественное информационно-технологическое обеспечение графической подготовки студентов технических специальностей.

В период изучения инженерной графики особое значение приобретает автоматизация чертежных работ, когда на определенной стадии учебного процесса требуется приобретение новых графических навыков, присущих компьютерной графике. В этот период компьютер используется как новый инструмент для решения учебных задач и служит целям повышения качества образования.

В связи с этим, перед нами появляются первостепенные задачи:

- усовершенствовать процесс обучения студентов инженерной графике в условиях глобальной информатизации и компьютеризации профессиональной деятельности и графической подготовки будущих специалистов;
- продемонстрировать целесообразность создания электронных учебно-методических комплектов для обучения инженерной графике;
- разработать методику использования электронных комплексов в учебном процессе;

- выявить комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование профессионально значимых качеств обучающихся;
- доказать эффективность применения компьютерных технологий для обучения студентов.

Для этого необходимо использовать информационные технологии и средства компьютерной графики при организации учебного процесса.

Для усиления интенсивности изучения инженерной графики в процессе обучения студентов необходимо использовать электронные методические разработки, тестовые программы, которые позволяют повысить эффективность, качество процесса обучения.

Современная методика обучения студентов механическим специальностям в ДВГУПС строится на новых технологиях конструирования, в которых центральное место занимает компьютерная графика. Использование компьютерных технологий является обязательным условием современного процесса обучения. Наиболее удобной для использования в преподавании азов компьютерной графики является программа «КОМПАС», предназначенная для прямого проектирования в машиностроении. Опыт преподавания программы «КОМПАС» показал, что она быстро и легко осваивается студентами, значительно ускоряет процесс разработки чертежной документации и заметно повышает ее качество.

Работая в редакторе «КОМПАС», студент оперирует такими графическими понятиями, как чертеж, вид, проекция, основная надпись, масштаб, шероховатость, размер, допуск, сопряжение и т.д. Современные компьютерные технологии в процессе преподавания позволяют студенту решать творческие задачи с элементами конструирования. Разрабатывая задания для занятий по компьютерной графике, строим процесс обучения таким образом, чтобы студенты принимали участие в создании и реализации учебно-методического комплекса по инженерной графике для себя и последующих поколений студентов. Эта работа формирует профессиональную компетентность будущих специалистов.

Составной частью работы по разработке и внедрению в процесс обучения графическим дисциплинам компьютерных обучающих и контролирующих средств является методика подготовки и чтения курса лекций по «Начертательной геометрии и инженерной графике» с использованием новых информационных технологий (НИТ).

На кафедре при чтении лекций по графическим дисциплинам уместно использовать электронные презентации формата Microsoft PowerPoint, состоящие из набора слайдов. Основой таких лекций

является создание набора электронных слайдов, передающего на экран всю графическую информацию. При этом учебный материал лекции разбивается на долю информации (используется принцип порционной выдачи информации) имеющей самостоятельную ценность. Причем показ электронных кадров-слайдов, особенно демонстрация на каких-либо отдельных примерах и задачах, обеспечивает наибольшую эффективность восприятия студентами излагаемого материала. Повышению степени умственной активности учащихся способствует использование форм наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями информации. Студент усваивает текст быстрее и лучше запоминает содержание.

Использование компьютера на занятиях значительно облегчает работу преподавателя, экономит время, в том числе и за счет сокращения работы мелом на доске. Используя компьютер и мультимедийную установку, можно показать учащимся в течение занятия большое количество чертежей такого размера, при котором их хорошо видит вся аудитория, а также неоднократно продемонстрировать последовательность их построения, что затруднительно при использовании мела и доски.

В отличие от традиционных видов наглядных средств (записи на доске, плакаты, слайды для диапроектора и др.) видеослайды могут быть не только использованы в процессе чтения лекции по «Инженерной графике», но и предложены студентам на электронных носителях, а также установлены на образовательном сервере вуза для свободного доступа, т.е. они могут храниться, накапливаться, модифицироваться.

При изложении материала с помощью электронной презентации время лекции и практического занятия используется эффективно. Преподавателю не надо изображать решение какой-либо задачи у доски, ведь всю последовательность решения можно поместить на отдельных слайдах. Например, в «Строительном черчении» - последовательность выполнения фасадов и разрезов зданий, планов этажей, чертежей конструкций и т.д., в «Инженерной графике» - порядок выполнения диаграмм, графиков, технических рисунков сложных деталей, сборочных чертежей, чертежей деталей, эскизов деталей, схем и т.д. Кроме того, слайды могут заменить плакаты, таблицы при изображении достаточно объемной графической информации.

Наличие электронного учебника, который включает все виды учебной деятельности (лекции, практические занятия, лабораторные

работы, методические указания, тестирование по разделам, аттестацию), по дисциплине «Инженерная графика» полностью освободило бы студентов от поиска информации, повысило бы мотивацию обучаемого на контакт с новой областью знаний, интерес к дисциплине и более глубокое понимание изучаемого материала. Такой учебник нацелен на поддержку работы и расширение возможностей преподавателя. Однако, электронный учебник более уместен при дистанционной форме обучения, которая направлена на самостоятельное обучение студентами преподаваемых дисциплин. В настоящее время на очном отделении Сахалинского Института Железнодорожного Транспорта применение студентами такого учебника по инженерной графике пока не приведет к положительным результатам, так как произойдет значительное снижение посещаемости студентами занятий по соответствующей дисциплине.

В Сахалинском Институте Железнодорожного Транспорта ведется активная работа по проведению ИНТЕРНЕТ-ТЕСТИРОВАНИЯ на ИНТЕРНЕТ-ТРЕНАЖЕРАХ в on-line режиме. Такого рода программы позволяют проводить не только оценку преподавателем и самоконтроль студентами полученных знаний, но и самообучение по дисциплине «Инженерная графика». Полученные результаты тестирования выявляют не только уровень полученных знаний, но и качество преподавания данной дисциплины.

Использование современных компьютерных технологий в процессе преподавания инженерно-графических дисциплин позволяет повысить эффективность учебного процесса, уровень информированности и подготовки студентов, систематизировать знания, в значительной мере индивидуализировать обучение, оно дает толчок к развитию навыков самообучения, овладения высокими технологиями и современным инструментарием, определенную грамотность при работе с источниками информации, что также является необходимым условием для дальнейшего профессионального роста выпускника вуза. [1, с. 45]

В заключение следует отметить, что применение компьютерных технологий в любом образовании стало социально-экономической потребностью, а графическое образование, реализуемое без применения информационных технологий, не может считаться современным. Также не стоит забывать, что традиционная методика построения чертежей (карандашом на формате) останется неизменной в обозримом будущем, а методика машинного построения чертежей будет постоянно меняться с развитием вычислительной техники.

Список литературы:

1. Долженко О.В., Современные методы и технологии обучения в техническом вузе: Методическое пособие / О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский. М.: «Высшая школа», 1990. – 191 с.
2. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е.И. Машбиц. М.: Знание, 1986 – 80с.
3. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / И.А. Ройтман. М.: ВЛАДОС, 2002 – 240 с.

ДИАЛОГ - ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Чурекова Т.М.

*д-р пед. наук, профессор КемГУ, г. Кемерово
E-mail: churekova_t@mail.ru*

Пензина Е.В.

*заместитель заведующей МДОУ №163 «Центр развития ребенка –детский сад», соискатель КРИПК и ПРО, г. Кемерово
E-mail: pro-g-163@mail.ru*

Дошкольное образование является первой ступенью непрерывного образования человека. В связи с этим образование детей дошкольного возраста должно строиться в соответствии с общей идеологией модернизации общего образования России, согласно которой основным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а овладение ребенком набором компетентностей - *интегративных личностных характеристик, определяющих способность ребенка к решению разнообразных доступных задач жизнедеятельности* [3].

Одной из ведущих компетентностей личности, в том числе и ребёнка дошкольного возраста, является коммуникативная компетентность, которая рассматривается нами как выражение своих желаний, намерений, а также пояснение смысла и состава своих действий с помощью языковых (речевых и неречевых — жестовых, мимических, пантомимических) средств. Показателем

коммуникативной компетентности является способность ребенка строить свое языковое общение с другими людьми, учитывая интуитивно или сознательно исторически сложившиеся речевые каноны фонетики, семантики, грамматики, а в неречевых языковых формах — общечеловеческие способы выразительного поведения [5].

Средством, способствующим формированию коммуникативной компетентности ребенка старшего дошкольного возраста, является диалог. По мнению М. М. Бахтина, диалог - неотъемлемый атрибут бытия личности: «Жить — значит участвовать в диалоге» [1]. Диалогическая форма общения, наиболее естественная и привычная, не дана человеку от рождения. Ее осваивают так же, как и любой другой вид деятельности, в процессе взаимодействия с более опытным партнером — носителем коммуникативной культуры. Умению вести диалог нужно учить. В развитых формах диалог — не просто бытовой ситуативный разговор, это богатая мыслями произвольная контекстная речь, вид логического взаимодействия, содержательное общение.

Мы рассматриваем диалог как способ познания действительности и одновременно как особую дидактико-коммуникативную среду, обеспечивающую субъектно-смысловое общение, рефлексию и самореализацию личности. Диалог — и цель, и результат, и средство, и содержание образования, он сам по себе — образовательная технология. В связи с этим мы выделяем диалогическую позицию как воспитателя, так и ребенка: диалогическое отношение к миру, к себе, к другому человеку, поиск смысла ценностей, закрепление их в переживаниях и т.п.

В диалоге передается информация не только о предмете разговора, но и о беседующих, об их поведении и внутреннем состоянии. Восприятие собеседника — это понимание и его речи, и всех других реакций, поэтому участники диалога — партнеры по живому событию. В центре диалогической ситуации — личность в своей самобытности и уникальности, диалог состоится только при условии полноты проявления личностных функций ребенка и воспитателя.

Диалог педагога и ребенка, к сожалению, нередко строится на признании того, что ребенок не понимает, ошибается, не знает, хотя у ребенка — своя логика. Игнорирование этой логики приводит к тому, что ребенок стремится угадать, чего хочет от него взрослый, и угодить ему, поскольку взрослый «всегда прав». Чем

старше становится ребенок, тем меньше задает вопросов. Несостоявшийся диалог в детстве превращается в скучный монолог педагога. Игнорирование субъектного опыта ребенка приводит к искусственности, к отчуждению ребенка от процесса познания и общения.

Настоящий диалог всегда сложен, не смотря на свою повседневность. Сократ включил диалог – естественную и всеобъемлющую форму коммуникации – в процесс образования. В ходе диалога педагог и ребенок, все время, анализируя и корректируя высказывания друг друга, приходят к истинному, как полагал древний философ, знанию. (Скорее к истинному пониманию друг друга, так как нет гарантии, что какая-либо из реплик не будет ложной). В значимости для образования метода сократовского диалога сомнений не возникало, но на практике он применяется редко. Диалог не возникает спонтанно. Опыт диалогического общения накапливается постепенно и на начальных этапах неизбежно включает элементы формальной организации: изложение сценария, распределение ролей и т.п.

В раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к малышу с вопросами, побуждениями, суждениями, он тем самым активно откликается на его высказывания и жесты, интерпретируя, распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького собеседника, достраивает их до полной формы. Опыт речевого общения с взрослыми ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками, которые на первых порах являются по преимуществу неречевым практическим взаимодействием с преобладанием мимики, жестов, контакта глаз, разнообразных вокализаций (смех, междометия, звукоподражания). Собственно диалог как речевое взаимодействие, в ходе которого партнеры поочередно высказываются на одну тему, характерен для старших дошкольников.

Мышление детей старшего дошкольного возраста характеризуется в психолого-педагогической литературе как «преимущественно наглядно-образное». Согласно воззрениям Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, основным материалом наглядно-образного мышления (тем, что движется, связывается, приводит в систему) выступают так называемые «спонтанные» («житейские») понятия или «рассудочные, формально-эмпирические понятия, построенные на формально-эмпирическом этапе обобщений» [2, 4]. Спонтанное понятие есть форма субъективной связи слова

обыденного языка, находящегося в языковой компетенции ребенка, и образов разной степени сложности, единичных или общих представлений.

Старшие дошкольники активно используют абстрактные слова обыденного языка в его коммуникативной (для передачи информации) функции. А это означает, что абстрактные слова «не пустой звук» для ребенка, дети связывают с ним некое образное содержание, вкладывают в них определенные смыслы. Это открывает возможность организации диалогов с детьми старшего дошкольного возраста.

Задача педагога состоит не только в том, чтобы дать детям определенные знания и умения, но и научить их руководствоваться ими в повседневной жизни. Мы стремимся развивать у детей умение не просто общаться, создавая уместные речевые жанры, но и умение эффективно общаться. Важно, чтобы наши выпускники владели речью, легко могли входить в контакт с людьми, умели общаться в различных ситуациях, были настроены на конструктивный диалог, умели успешно взаимодействовать с партнерами по общению и т.д. Не менее важно, чтобы они были готовы пополнить свои знания, опираясь на уже приобретенные. Это поможет дошкольнику легче адаптироваться к условиям школьной жизни, и, следовательно, быть социально активной личностью, умеющей самореализоваться.

Важным средством обучения дошкольников диалогическому общению являются сюжетно-ролевые игры. В них формируется умение свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, правильно решить конфликтную ситуацию. Сюжетно-ролевая игра обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности детей.

Кроме этого, на занятиях и в свободной деятельности педагоги используют методику организации диалогов, которая включает чтение с детьми различных литературных текстов (рассказы, сказки, повести, басни). Далее дети обсуждают прочитанное, самостоятельно или при небольшой поддержке взрослого выделяют мировоззренческие проблемы, совместно пытаются их разрешить, знакомятся с разными позициями, уточняют, обобщают, вербализируют собственные знания, иногда в споре, конфликте мнений, иногда взаимно дополняя, помогая друг другу, двигаются к взаимопониманию, истине.

Вместе с тем, для реализации вышестоящих задач нами была разработана

система работы с самими педагогическими кадрами по обогащению их знаниями, повышению педагогического мастерства и воспитанию положительных личностных качеств, проявляющихся во всех сферах деятельности педагога, в том числе и в культуре речевого общения. Ведь даже глубокие знания и самые передовые методы воспитания эффективны лишь тогда, когда педагог умеет пользоваться словом как средством воздействия на всех детей и каждого ребенка в зависимости от его особенностей и ситуации. С этой целью мы разработали программу и создали «Школу педагогического мастерства», которая функционирует в учреждении более двух лет. Основными формами работы являются теоретические семинары, семинары-практикумы, тренинги по развитию у педагогов коммуникативных умений.

Выдающийся литературовед, психолог и философ М.М. Бахтин утверждал: «Жизнь по природе своей диалогична...жить – значит...вопросать, внимать, ответственвать, соглашаться... В этом...человек участвует весь и всюю жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками» [1].

Итак, диалог – не только средство формирования коммуникативной компетентности ребенка дошкольного возраста, но и важный ценностный метод обучения, не только процесс, но и содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации смысловой, рефлексивной, критической и других функций личности.

Все сказанное лишь еще раз подтверждает значимость диалога в развитии личности дошкольника и необходимость большого его применения в образовательном процессе ДОО.

Список литературы:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / сост. С.Г.Бочаров. - М.: Искусство, 1979. - 424 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Библиотека всемирной психологии: ЭКСМО, 2005. – 467 с.
3. Гогоберидзе, А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) [Текст] / А.Г. Гогоберидзе // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2006. - № 1.- С. 10-19.

4. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды [Текст] / А.В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1986. - в 2 т. - Т.1 – 286 с.
5. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника [Текст] / сост. Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 134 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ С ОЧАГОВЫМИ ПОРАЖЕНИЯМИ НЕДОМИНАНТНОГО ПОЛУШАРИЯ МОЗГА

Шабетник О.И.

*логопед БУ ХМАО-Югры ОКБ «Травматологический центр», г.Сургут
E-mail: olgshabetni@yandex.ru*

По данным Егорова А.Ю. в настоящее время существуют четыре основные гипотезы, которые касаются специализации правого и левого полушарий мозга в формировании эмоциональной сферы человека:

1. Два полушария мозга ответственны за формирование разных (отрицательных и положительных) эмоциональных состояний. Механизмы отрицательных переживаний находятся в правом, а положительных – в левом.

2. Всё эмоциональное состояние, настроение человека как более или менее стабильная установка чувств, соотношений отрицательных и положительных переживаний определяется активностью структур главным образом левого полушария.

3. Всё эмоциональное состояние человека формируется при ведущей роли функционирования правого полушария.

4. В формировании эмоционального состояния участвуют оба полушария. Эмоциональные переживания определяются главным образом активностью структур левого полушария. Эмоциональная экспрессия в моторной (выразительность собственных эмоций) и сенсорной (опознание эмоциональной окраски поведения других людей) частях обеспечивается главным образом структурами правого полушария.[3] .

На базе Центра патологии речи и нейрореабилитации Окружной Больницы «Травматологический центр» г.Сургута проводилось исследование эмоциональной сферы у больных,

перенесших инсульт в недоминантном полушарии. Было обследовано 54 пациента (19 женщин и 35 мужчин, средний возраст – 51,5лет). Геморрагический инсульт отмечался у - 29,6%, ишемический – 70,4%. Со всеми пациентами установление речевого контакта не вызывало затруднений.

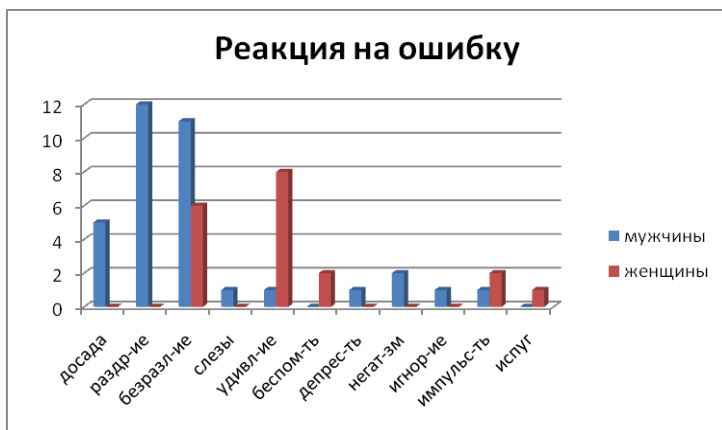
Работа выполнялась в русле концепции А.Р.Лурия о системной динамической локализации высших психических функций с применением принципа синдромного анализа [8]. Нейropsychологическое обследование больных проводилось с использованием классических проб, разработанных А.Р.Лурия [4,5,6].

При определении состояния эмоциональной сферы пациентов [1,2], использовались следующие пробы:

- ✓ Реакция на неудачу.
- ✓ Восприятие эмоционального тона сюжетной картины.
- ✓ Восприятие эмоционального тона серии сюжетных картин Х.Бидструпа.
- ✓ Восприятие эмоционального тона рассказов.

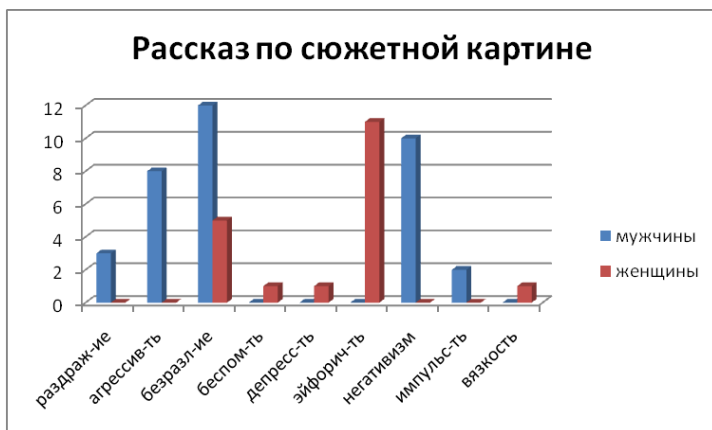
При выполнении проб **«реакция на неудачу»**, выявились следующие качества:

1. У мужчин:
 - Досада у 5 человек;
 - Раздражение у 12 человек;
 - Безразличие у 11 человек;
 - Негативизм у 2 человек;
 - Слезы, удивление, депрессивность, игнорирование и импульсивность проявили по 1 человеку.
2. У женщин:
 - Безразличие у 11 человек;
 - Удивление у 8 человек;
 - Беспомощность у 2 человек;
 - Импульсивность у 2 человек;
 - Испуг проявился у 1 человека.



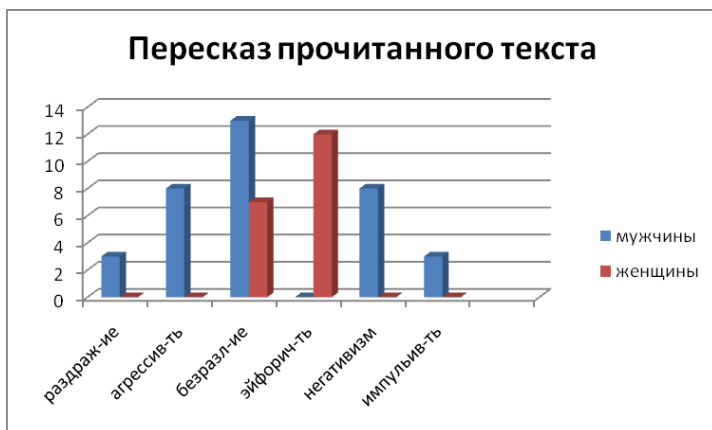
Проба «Рассказ по сюжетной картинке» показал следующие результаты:

1. У мужчин:
 - Раздражение у 3 человек;
 - Агрессивность у 8 человек;
 - Безразличие у 12 человек;
 - Негативизм у 10 человек;
 - Импульсивность выявилась у 2 человек.
2. У женщин:
 - Безразличие проявили 5 человек;
 - Эйфоричность 11 человек;
 - Беспомощность, депрессивность и вязкость по 1 человеку.



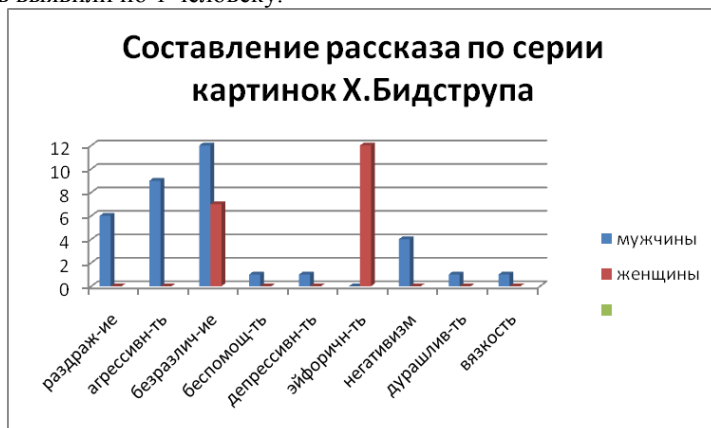
При выполнении пробы «Пересказ прочитанного текста», выявились следующие результаты:

1. У мужчин:
 - Раздражение проявили 3 человека;
 - Агрессивность – 8 человек;
 - Безразличие – 13 человек;
 - Негативизм – 8 человек;
 - Импульсивность проявили 3 человека.
2. У женщин:
 - Безразличие у 7 человек;
 - Эйфоричность выявилась у 12 человек.



При выполнении пробы «Составление рассказа по серии картинок Х.Бидструпа» [7], нами были получены следующие результаты:

1. Мужчины проявили следующие эмоции:
 - Раздражение – 6 человек;
 - Агрессивность – 9 человек;
 - Безразличие – 12 человек;
 - Негативизм – 4 человека;
 - Беспомощность, депрессивность, дурашливость и вязкость выявили по 1 человеку.



Таким образом, наш эксперимент выявил некую закономерность в проявлении эмоций у больных, перенесших инсульт в недоминантном полушарии мозга. Подавляющее большинство пациентов-мужчин данной категории проявляют склонность к негативному отношению к внешним объектам, явлениям, событиям. Однако, женщины, с очаговыми поражениями правого полушария мозга, склонны к эйфоричному состоянию в отношении аналогичных ситуаций. Это дает нам основание постулировать наличие гендерных особенностей эмоциональной сферы больных, перенесших инсульт в недоминантном полушарии.

Безусловно, представленное исследование требует дальнейшего продолжения и серьезных методических доработок. Однако, оно, в некоторой степени, позволяет приблизиться к пониманию некоторых закономерностей эмоционального состояния

больных, имеющих очаговые поражения в недоминантном полушарии мозга.

Список литературы:

1. Бизюк А.П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. – СПб.: «Речь», 2005.
2. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб.: «Стройлеспечать», 1997.
3. Егоров А.Ю. Функциональная специализация полушарий мозга человека. – СПб.: «Институт специальной педагогики и психологии», 2000.
4. Лурия А.Р. Травматическая афазия. М., 1947.
5. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: АПН РСФСР,
6. 1963.- с.480.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
8. Румова Г.А. Я вновь читаю и говорю. – М.: «Гном и Д», 2003.
9. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – М.: МГУ, 1981.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Шакенова Т.Ж.

*препод. ИнЕУ, г. Павлодар
E-mail: kaf_bio@ineu.edu.kz*

Нургалиева А.К.

Докт. Пед. наук, профессор ПГПИ, г. Павлодар

Гражданско-патриотическое воспитание представляется на сегодняшний день актуальным и перспективным направлением в современной педагогике. аксиологии. Гражданственно-патриотическое воспитание нами рассматривается как целостный процесс, имеющий две стороны: одна из них - овладение гражданственно-патриотическими знаниями и умениями оперировать ими (образование); другая – формирование гражданственно-патриотических отношений и соответствующего поведения. Результатом их гармонического взаимодействия и развития является формирование гражданственно-патриотического аспекта молодежи.

Имеющиеся исследования по данной проблеме показывают, что современному информационному обществу свойственны новые воспитательные парадигмы, одной из которых является гражданственно-патриотическое воспитание, выступающее как процесс, базирующийся на таких ценностях как: гражданственность и патриотизм.

Рассматривая особенности гражданственно-патриотического воспитания студентов в современных условиях, мы определили основы нашего понимания данного феномена, состоящие в следующем:

- использование аксиологического подхода при определении и конкретизации гражданственно-патриотических ценностей, отражающих межличностные, межгрупповые, межсоциальные и межнациональные отношения;

- применение интегративного подхода к гражданственно-патриотическому воспитанию, связанного с формированием гражданственно-патриотического аспекта мировоззрения молодежи, включающего познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты;

- опору на целостный подход к гражданственно-патриотическому воспитанию, включающему в себя развитие всех составных компонентов педагогического процесса, в том числе цели гражданственно-патриотического воспитания их декомпозицию, содержание и основные идеи гражданственности и патриотизма, критерии и способы проверки уровня их сформированности;

- использование факторного подхода к гражданственно-патриотическому воспитанию, связанного с наличием внешних и внутренних факторов и условий их реализации на социально-педагогическом, педагогическом и психолого-педагогическом уровнях.

Анализ развития педагогической мысли и практики показывает, что гражданственно-патриотическое воспитание источниками своего возникновения и развития имеет теоретические предпосылки, созданные цивилизацией прошлых веков. К ним относятся:

- возникновение патриотизма как цели воспитания в национально-государственных объединениях людей, направленного своим острием на защиту Родины, выполняющего интегративную функцию. Вместе с этим, патриотизм, направленный вовне, превращается в национализм, поэтому, патриотизм должен быть связан с интернационализмом;

- современные педагогические теории и течения выступают как предпосылка формирования гражданственно-патриотического воспитания. К таким теориям относятся "педагогика гуманизма"; "педагогика сотрудничества" и др.

В личностном плане гражданственно-патриотическое воспитание связано с осмыслением того, во-первых, что каждый из нас является представителем человеческого рода как ценность; во-вторых, с осмыслением того, что каждый из нас является гражданином определенного государства, что связано с государственными, общенациональными (межнациональными) ценностями; в-третьих, с тем, что личность выступает как представитель конкретной нации, что связано с этносоциальными (национальными) ценностями. Гражданское воспитание в современных условиях целенаправленный, нравственно обусловленный процесс освоения детьми и молодежью навыков демократического самоуправления, укрепления ответственности индивида за политический, нравственный и правовой выбор, за поддержание законопорядка, обороноспособности страны, за максимальное развитие личностью собственных творческих способностей, их реализацию в интересах прогрессивного устойчивого развития общества и достижения собственного жизненного успеха. Гражданское воспитание, формирование гражданственности как интегративное качество личности, позволяет человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. К основным элементам гражданственности относится нравственная и правовая культура, выражающаяся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и к государственной власти, способности выполнять свои обязанности, гармоничном сочетании патриотических, национальных и интернациональных чувств. Нравственная культура базируется на общечеловеческих моральных ценностях, а правовая культура выступает в качестве субъективной основы и предпосылки существования правового государства, для которого характерна высокая степень востребованности гражданских качеств людей [1].

Анализ современных научных источников свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме гражданского воспитания. В них рассмотрены ее исторический (Ж.А. Макатова, А.М. Шаленов), гражданско-правовой (Л.А. Байсерке, С.В. Шевченко) аспекты; изучены пути и средства гражданского воспитания учащихся (Н.И. Васильев, И.М. Дуранов, Б.Т. Лихачев, Г.О. Медетбекова и другие); исследованы вопросы подготовки будущего учителя к гражданскому

воспитанию школьников (А.К. Нургалиева, О.П. Песоцкая и другие); выявлены педагогические условия эффективного воспитания гражданственности школьников (А.С. Гаязов, Ю.А. Танюхин и другие).

Разработка проблемы гражданственно-патриотического воспитания как составляющей нравственного воспитания школьников на современном этапе реализуется в сложной, внутренне противоречивой ситуации, обусловленной общественным реформированием страны, что не может не находить своего отражения на всех уровнях и ступенях образовательной системы. Сложность данной ситуации обусловлена нарастанием ряда негативных тенденций как следствия социально-экономических проблем общества: усиление социальной этноконфессиональной, региональной дезинтеграции общества, что затрудняет становление у них гражданственно-патриотических ценностей, формируемых в процессе гражданственно-патриотического воспитания [2].

Итак, гражданственно-патриотическое воспитание – процесс, основывающийся на гражданственно-патриотических ценностях, его ведущими идеями являются: гуманизма в воспитании, аксиологический подход к нему; единство человеческого рода. Содержание гражданственно-патриотического воспитания молодежи интегрирует в себе этические, правовые, политические, экономические, экологические и другие знания и требует соответствующего научно-методического обеспечения процесса воспитания.

Список литературы:

1. Жумаканов А.Р. Педагогические основы системы патриотического и интернационального воспитания школьников. - Алма-Ата, 1971. - 168 с.
2. Исмазова М.С. Формирование патриотических и интернациональных убеждений учащихся V -X классов во внеучебной деятельности. - Казань, 1984. - 22 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЛАДШИХ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Шутько Т.П.

*методист Севастопольского медицинского колледжа имени Жени
Дерюгиной, г. Севастополь*

Формирование инновационного человека — неотложная задача профессионального образования. Человек инновационного мышления, инновационного типа культуры, который способен к инновационному типу деятельности, может быть конкурентоспособным и может скомпоновать мобильное общество, мобильную нацию [5]. В процессе развития общества в любой отрасли производства возрастает роль квалифицированных специалистов, в частности — и в образовании; ведь, как отмечал М.П. Драгоманов, «плановая перестройка образования нуждается в мастере и не выполняется слепым инстинктом» [3, с. 14]. Задача педагога — не только дать определенные знания. Его цель более высока — развивать и формировать ключевые компетенции личности. Формирование ключевых компетенций зависит от активности самого будущего специалиста. Специальной формой организации такой познавательной деятельности выступает интерактивное обучение.

Проблема развития коммуникации довольно активно разрабатывается учеными, но вопросы формирования коммуникативных качеств у младших медицинских специалистов не исследованы в аспекте профессиональной подготовки.

Младший специалист - это образовательно-квалификационный уровень работника, который овладел основами профессиональных знаний, умений и навыков их практического применения для решения типичных профессиональных заданий. Подсистемы профессиональных качеств младших медицинских специалистов включают такие аспекты профессиональную направленность, профессиональное мышление и коммуникативную подготовку. При этом коммуникативная подсистема является интегративной подсистемой профессиональных качеств. Она - призма, через которую происходит трансформация всех других профессиональных функций и благодаря которой реализуются все подсистемы профессиональных качеств младших медицинских специалистов. В рамках общей работы по формированию общепрофессиональной профессиональной компетентности необходимо развитие коммуникативной компетентности. Совершенное овладение средствами общения и особенностями личности в целом, которые проявляются в конкретном социальном контексте, находятся в основании уровня развития коммуникативной компетенции специалиста.

Поскольку профессия младшего медицинского специалиста относится к типу «человек-человек», то именно коммуникация -

средство реализации профессиональной деятельности младшего специалиста. Качественное профессиональное общение зависит от полноты представлений и знаний о собственной личности, рефлексивного отношения к самому себе как к субъекту общения, умения дифференцировать и адекватно выражать собственные чувства и психоэмоциональные состояния.

Общение - это полифункциональное явление, которое включает три компонента (по Н.Н. Обозову, Б.Ф. Ломову): когнитивный (познавательный) – связан с процессом приема и передачи информации, что совершается знаковыми средствами, аффективный (эмоциональный) – отражает общение как процесс обмена и регуляции на эмоциональном уровне, поведенческий – связан с процессом взаимной регуляции действий, поведения партнеров по взаимодействию.

Под коммуникативной компетентностью младшего медицинского специалиста мы понимаем профессионально-личностную характеристику специалиста, которая включает в себя теоретическую и практическую готовность к выполнению профессиональных коммуникативных действий, а также субъективные качества личности, которые обеспечивают эффективность профессиональной коммуникативной деятельности. Таким образом, профессиональные коммуникативные качества младшего медицинского специалиста – это совокупность индивидуальных особенностей личности специалиста, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности, отвечают за установление продуктивного взаимодействия между субъектами взаимодействия и определяются стойкостью (отсутствием ситуативной актуализации), существенностью, законченностью (нельзя разложить на другие свойства) и наблюдаемостью (уровень их развития можно диагностировать и исследовать).

Коммуникативное взаимодействие в процессе профессионального общения младшего медицинского специалиста организуется согласно следующим принципам:

- учет социальных установок субъекта взаимодействия (каждый человек имеет собственные взгляды, ценности, опыт; человеку легче отбросить то, что не отвечает его установкам, чем сменить их);
- «Вы-подход» (предусматривает предварительное выяснение намерений и ожиданий субъекта общения, общий поиск путей решения проблемы);
- толерантность (понимание того, что все люди индивидуальны и неповторимы, каждый имеет право на собственный взгляд);

— референтность (предусматривает уважение к субъекту общения, демонстрацию веры в лучшие их качества, акцентирование на положительном, уравновешенность, доброжелательность, оптимизм) [2].

Развитие коммуникативной компетентности у будущих младших медицинских специалистов - планомерный процесс формирования коммуникативных качеств личности эмпатии, профессиональной рефлексии, контактности, умения слушать, тактичности, чуткости, гибкости, деликатности, направленности на открытое и активное слушание, способности быстро устанавливать контакт, коммуникабельности, толерантности. Во время профессиональной подготовки будущих младших медицинских специалистов формирование этих качеств дает возможность студентам постепенно и поэтапно осознать свои индивидуальные особенности и коммуникативные качества, осуществлять их последующий анализ. В этот период, по мнению исследователей, каждый студент должен разработать собственные приемы компенсации тех индивидуальных особенностей, которые предопределяют осложнение внешнего и внутреннего плана профессиональной деятельности; снижают уровень зависимости от мнения других людей; выделяют собственную систему взглядов, позиций, способность к ролевому поведению и расширяют объем коммуникативных умений [4, с. 151].

В период обучения будущих специалистов происходит развитие личности студента, во время которого формируется его коммуникативная компетентность характерная для профессионала. Развивать коммуникативную компетентность как посредством использования интерактивных технологий с традиционными приемами (проведение практических и лекционных занятий), так и нетрадиционными (использование тренинговых социально-психологических упражнений, проведение ролевых, деловых игр и тому подобное), направленными на всестороннее развитие личности. Во время использования этих форм обучения студенты не только расширяют и углубляют свои знания и способы социального взаимодействия, но и применяют их практически.

Результаты многочисленных исследований в этом направлении свидетельствуют, что обучение в тренинговых группах способствует изменению жизненной позиции, установок, развития самосознания, повышения коммуникативной компетентности их участников. В процессе специально организованного социально-психологического тренинга происходят, с одной стороны, приобретение новых знаний,

умений и опыта, а с другой – коррекция, изменение уже сформированных форм и средств общения личности.

Согласно Л.А. Петровской [6], важным моментом процесса развития коммуникативных качеств является воображаемое проигрывание своего поведения в разнообразных ситуациях. Планирование действий с помощью воображения является составляющей коммуникативного действия. Способность студентов действовать «мысленно» может быть целенаправленно использована для совершенствования общения в ситуации социально-психологического тренинга. И.Д. Бех считает, что социально-психологический тренинг предусматривает общее влияние на личность, способствует повышению эмоциональной стойкости выпускников высших учебных заведений [1, с. 113].

Особое место в коммуникативной подготовке будущего младшего медицинского специалиста занимает такая интерактивная форма, как кейс-стади, которая направлена на стимулирование успеха, на подчеркивание достижений, на развитие устойчивой положительной мотивации. Учебный материал подается студентам в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в ходе активной работы. Для реализации этого метода используется пакет рабочих материалов, включающий формулировку проблемы, вопросы и задания к ним по определенной теме, описание практических ситуаций, наглядный, раздаточный, иллюстративный материал, рекомендации к работе, критерии оценки ее выполнения. Кейс-метод выступает и практическим методом организации учебного процесса. Кроме развития мотивационного, содержательного и операционного компонентов процесса обучения, он также ориентирован на коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Таким образом, использование в учебном процессе интерактивных технологий позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность студентов в овладении ключевыми компетенциями и их составляющими -профессиональнозначимыми качествами личности, в частности коммуникативными.

Список литературы:

1. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І.Д.Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 109–115.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація // <http://studentam.net.ua/content/view/3421/85/>
3. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу. – Львів, 1892.– С. 196-201.

4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник для вищ. пед. навч. заклад / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вищ. шк., 1997. – 348 с.
5. Кремень В. Освіта у контексті соціокультурних змін / В Кремень // День. – 2008. - №148. – С. 4-8.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Эманов С.Л.

*канд. техн. наук, доцент БГТУ, г. Брянск
E-mail: SLEMANOV@yandex.ru*

Современная концепция модернизации российского образования предусматривает необходимость компетентного подхода, предполагающего развитие ключевых компетенций у обучаемых, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Такой подход к подготовке кадров с высшим образованием выдвигает на первое место не информированность студента, а умение применять выпускником вуза знания, умения и навыки при решении проблем в конкретной профессиональной деятельности [3].

Инженерное образование предусматривает серьезную графическую подготовку будущих специалистов, качество которой призваны обеспечить преподаваемые в вузе такие общепрофессиональные дисциплины, как начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика, которые способствуют развитию пространственного воображения, творческого и конструктивного мышления специалиста.

Профессиональная графическая компетентность инженера предполагает уровень осознанного применения графических знаний, умений и навыков, опирающийся на знания функциональных и конструктивных особенностей технических объектов; опыт графической профессионально ориентированной деятельности; свободную ориентацию в среде графических информационных

технологий; отношение к успешной профессиональной деятельности, ее значению и определенным инженерным задачам [1].

Специалист, обладающий большим опытом логических знаний и навыков, не справится с конкретной задачей, если отсутствует конкретно-предметные знания и умения по специальным, в том числе и графическим дисциплинам, которые он должен получить в процессе обучения.

Обучение – сложный, многоступенчатый процесс, предполагающий передачу учебной информации, знаний и умений от преподавателя, её восприятие и переработку обучаемыми. Обучение можно считать идеальным в информационном смысле, когда вся передаваемая информация усваивается учащимся. Однако такое обучение реализовать невозможно [2].

Потери информации в обучении возникают по различным причинам. Часть причин зависит от преподавателя, от уровня его знаний, от умения пользоваться приемами передачи знаний, правильно организовать процесс обучения и контроля, оперативно корректировать обучение в зависимости от его результатов.

На величину потерь влияет и уровень исходной подготовленности учащихся, их умения извлекать из памяти знания, полученные в школе, их желание получить новые знания и умения.

Процесс обучения может быть эффективным, если преподаватель своевременно сможет получать сведения о качестве усвоенных знаний и умений, и сможет принять меры для их корректирования.

Хорошо поставленный контроль позволяет преподавателю не только правильно оценить уровень усвоения студентом изучаемого материала, но и увидеть свои собственные удачи и промахи.

Начиная процесс обучения, преподаватель должен знать уровень подготовленности студентов по элементарной геометрии и черчению. В течение семестра преподавателю необходима информация об уровне знаний, умений и навыков каждого студента. Эта информация необходима для проведения занятий и организации индивидуальной работы со студентами.

На первом занятии первого семестра для определения начального уровня графической компетентности студентов, проводятся письменная работа и анкетирование.

Письменная работа, содержит три задания, выполнение которых рассчитано на два учебных часа. Первое задание позволяет определить уровень развития пространственного мышления студентов, его знания черчения и навыки чертежной работы. Второе задание позволяет

уточнить представление о развитости пространственного мышления. Третье задание ориентировано на выявление знаний и понимания студентами основных положений планиметрии и стереометрии. Анализ проведенного контроля показывает, что студенты подготовлены к изучению инженерной графики на 35 - 45 %.

Результаты проведенной диагностики позволяют дифференцировать студентов по уровню подготовки к изучению инженерной графики, а затем при изучении графических дисциплин обеспечить выравнивание знаний студентов за счет использования графических заданий разного уровня сложности.

Текущий контроль является одним из основных видов проверки знаний, умений и навыков учащихся и проводится на каждом занятии. Он занимает небольшую часть учебного занятия (5-10 мин), чтобы не приводить к спешке, при закреплении новой информации полученной на лекции. Еженедельный текущий контроль заставляет студента регулярно готовиться к занятиям, а, следовательно, систематически закреплять пройденный материал.

Данный контроль проводится в виде индивидуально опроса либо тестирования всей группы. При проведении тестирования применяется два вида заданий: задания множественного выбора, когда к каждому вопросу задания предлагается несколько ответов на выбор, а студент должен найти среди них правильный; задания перекрестного выбора, или задания на сопоставления, когда необходимо установить соответствия между несколькими вопросами и несколькими ответами, записанными в графической форме (в виде отдельных чертежей). При этом в задании может не содержаться правильного ответа, а может содержаться несколько правильных ответов на один вопрос.

Тестовый контроль в силу своей ограниченности не позволяет проверить развернутый смысловой ответ, характеризующий продуктивную творческую деятельность учащегося, уровень его развития, логику профессионального мышления. Поэтому этот метод применяется в органическом единстве с устной, письменной и практической проверкой знаний, умений и навыков. [4]

Периодический (рубежный) контроль позволяет определить качество изучения студентом учебного материала по разделам, темам предмета. Для чего используются домашние работы, над которыми студент работает несколько дней. Выполнение их требует серьезной самостоятельной работы с книгой и другими материалами. Приём таких заданий сопровождается опросом студента по выполненной

работе. При наличии ошибок в работе, задаются наводящие вопросы, которые помогают найти эту ошибку самостоятельно.

После проверки и оценки работ проводится анализ результатов их выполнения, выявляются типичные ошибки и причины их вызвавшие. При большом количестве однотипных ошибок, свидетельствующих о недостаточном усвоении многими студентами того или иного раздела (темы), на следующем занятии проводится разбор плохо усвоенного материала.

Периодический контроль позволяет проверить прочность усвоения полученных знаний и приобретенных умений, так как он проводится через продолжительный период времени по нескольким разделам учебного материала.

Итоговый контроль проводится в конце семестра и определяет уровень и качество знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе изучения инженерной графики в течение семестра. Выполняется в виде письменной контрольной работы и является составной частью зачёта, сдаваемого студентами в конце семестра.

Второй семестр, начинается с определения компетентности студентов, что позволяет определить изменение уровня компетентности при месячном перерыве.

Завершается курс итоговой контрольной работой и проведением зачёта. По итогам этих работ определяются конкретные результаты обучения, степень овладения студентами системой знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения инженерной графики.

В течение всего курса изучения инженерной графики проводится статистическая обработка результатов контроля уровня знаний студентов. Анализа статистических данных позволяет определить степень усвоения отдельной темы и проследить формирование графической компетентности каждого студента и группы в целом.

В дальнейшем компетентность студентов определяется во время интернет-экзамена, позволяющего оценить уровень и качество графической подготовки студентов. Интернет-экзамен представляет собой компьютерное тестирование студентов, закончивших изучение дисциплины и проводится в рамках Федеральной программы оценки уровня подготовки студентов на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов.

Список литературы:

1. Арапов, В.М. Роль геометро-графической подготовки в формировании компетентностей выпускников технических вузов /

В.М. Арапов// Проблемы практической подготовки студентов. Материалы VI Всероссийской научно-методической конференции - Воронеж: ВГТА, 2008.- С. 154-162.

2. Васягин В.Н. Методика обучения графическим дисциплинам. /В.Н. Васягин, В.С. Полозов / Методические указания для слушателей ФПК – Горький: ГИСИ; 1986г., 57с.

3. Городецкий, В.В. Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема / В.В. Городецкий // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия "Гуманитарные науки". 2008. № 6

4. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Уч. для студ. высш. пед. уч. зав. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 256с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- НАВРСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ МВД РОССИИ

Юркин Д.В.

*ст. преподаватель кафедры физической подготовки БЮИ МВД
России*

Рыбаков В.Н.

*преподаватель кафедры физической подготовки БЮИ МВД России, г.
Барнаул
E-mail: fizmetod@buimvd.ru*

Политический, экономический и духовный кризис общества, рост преступности и проникновение ее во все сферы жизни с особой остротой ставят проблему профессионализма в правоохранительных подразделениях МВД России как наиболее важной составляющей в защите жизни, собственности и прав от преступных и иных противоправных посягательств. Обстановка в стране требует несколько по-иному оценить процесс подготовки специалистов. Как показывает анализ педагогической практики, преподаватели в вузах предъявляют повышенные требования к личному составу, все больше внимания уделяют вопросам развития личности будущего специалиста, однако в основном связывают его лишь с достижением успехов в учебе и тем самым ограничивают сферу их проявления. Лишь эпизодически в процессе учебной и служебной деятельности

сотрудников ставится воспитательная задача, направленная на формирование социально-нравственных качеств личности [1, 3].

Такое состояние практики обуславливается тем, что и в теории проблема формирования социально-нравственной направленности личности сотрудника органов внутренних дел недостаточно разработана. В большинстве исследований содержание ценностных ориентации рассматривается не в полном объеме. Мы полагаем, что ориентации являются тем фактором, без которого невозможен жизненный процесс ни одного социального существа. Необходимость в специальном социологическом исследовании ориентации очевидна, так как в современных условиях перед каждым человеком с большой остротой встает проблема умения найти верный жизненный путь, принять правильное решение в сложных ситуациях. При помощи ориентации индивид производит выбор социально значимых объектов, которые в результате оценки их полезности, важности для него получают статус «ценности».

Юридическое образование, как и любое другое гуманитарное, имеет своей целью не только обучение каким-либо практическим навыкам деятельности в правовой среде, но и привитие ценностных ориентиров, опирающихся на определенные представления об общественном идеале [2, 4].

Право, мораль, нравственность - понятия, которые тесно переплетаются, и этому можно привести много примеров. Существует самостоятельная наука аксиология - наука о ценностях. Будучи последователем этой теории, болгарский ученый Нено Неновски считает, что правовые нормы приобретают значение ценностей и становятся объектом оценки. Другими словами, ярким показателем эффективности права является «реализованная ценность» - это будущие юристы, они непосредственно в своей работе будут сталкиваться с нормами права, а именно - с социальными нормами. Ведь если дать классификацию социальных норм, можно увидеть, что нормы морали входят в эту разновидность. Конечно, для каждого человека нормы морали свои, но ведь должны быть и общие, которых придерживалось бы все общество. И пока у нас в стране не будут определены ценности, исходящие из политики государства, проблема формирования ценностных ориентации останется открытой. Ученые могут лишь представить свою модель решения данной проблемы.

В современную российскую юриспруденцию возвратилось деление права на частное и публичное. Не будучи логически безупречным, оно, однако, отражает глубинные основы правовой материи. При этом данное деление предопределяет разделение

юридической профессии на специалистов преимущественно в области частного права и специалистов, работающих в публично-правовой сфере. На главный вопрос теории ценностей «Что есть благо?» эти два главных раздела юриспруденции отвечают неодинаково. Грубый экономизм, заполнивший все информационные каналы страны, вполне устраивает частноправовую сферу, имеющую в виду конкретную выгоду отдельного человека. Таким образом, подготовка специалиста, действующего в частноправовой сфере, с точки зрения привития ценностных ориентации, не очень сложная вещь. Гораздо сложнее обстоит дело с ценностной ориентацией работников публично-правовой сферы. Прямолинейное пропагандирование идей «экономизма» здесь может привести только к коррупции и взяточничеству, что мы порой и наблюдаем. Призывы типа «больше зарабатывать», «обогащаться» не проходят мимо сознания государственных служащих, работающих на юридической ниве. Обладая доступом к информационным источникам, судьи, прокуроры, следователи, работники органов внутренних дел вполне четко представляют себе пути создания богатств носителями нового российского идеала. Но если раньше данные лица должны были вызывать ненависть и презрение, то в новых условиях чаще всего эти чувства, не находя официальной идеологической поддержки, перерастают в зависть. А ведь на таких примерах и учатся жить сотрудники МВД России.

Сегодня в сфере юридического образования, где готовят юристов для государственной службы, стихийно нащупаны пока две основные парадигмы, могущие сформировать потребные ценностные ориентации:

Права и свободы человека и гражданина. Широкое внедрение естественно-правовых подходов в юридическое образование и литературу, особенно по общей теории права способно заполнить мировоззренческий вакуум, который образовался здесь в последнее время. Введение в учебные планы вузов курсов и спецкурсов по философии права, истории и теории, прав человека и т.п., пристальное внимание к данным проблемам в отраслевых юридических науках способно повлиять на сознание личности и выработать определенные жизненные ориентиры.

Вторым направлением, на основе которого можно выработать ценностный стержень курсанта, является упор на узко профессиональную этику. Профессиональная замкнутость, корпоративность - яркая черта юридической сферы во многих странах. В этой среде высоко ценятся профессионализм, верность долгу,

дисциплинированность и т. п. Все это формировалось целенаправленно, когда общество ощутило опасность внедрения рыночных отношений в публично-правовую сферу и, защищаясь, создало определенные механизмы, в том числе в виде такой корпоративной этики. Средствами поддержки ее являются особый порядок пополнения рядов служащих ВМД России, специальная подготовка, стабильная заработная плата, определенные социальные льготы. В такой системе право разрешения аксиологических (ценностных) конфликтов выпадает на долю лишь высшего управленческого персонала, который берет на себя всю морально-политическую ответственность. Остальные сотрудники играют роль «винтиков», крепко скрепляющих систему, Система ценностей здесь строится на таких понятиях, как долг, дисциплина, присяга и т. п.

Среди основных проблем, которые здесь нужно учитывать, а главное - разрешить, можно выделить следующие:

отсутствие неоспоримого общенационального идеала;

переходный характер общества, не позволяющий игнорировать ценности прошлой социальной системы;

наличие специфического национального самосознания, не совпадающего с менталитетом народов в странах со стабильной рыночной экономикой;

довольно высокий уровень образованности и общей культуры, позволяющей критично оценивать как достижения западных стран, так и свои возможности.

Нужно сказать, что любая управленческая система способна работать и давать результат только в благоприятной среде. Трудно бороться с преступностью там, где население не считает своим долгом помочь правоохранительным органам, а наоборот, относится к ним негативно. Анализ литературы и передового опыта показывает, что одним из первейших профессиональных качеств сотрудника правоохранительных подразделений МВД России должно быть обостренное чувства долга. Сформировать данное чувство - задача очень сложная, ибо оно основывается буквально на всем комплексе мировоззренческих составляющих.

Таким образом, юридическое образование, нуждается в скорейшем реформировании в части преподавания общественных дисциплин. Однако такая реформа не может быть проведена, пока в обществе не будет ясности в отношении его идеологии и идеалов. Чисто правовые ценности, будучи важной компонентой общественного социально-нравственного сознания, на первый план

выйти, не могут, так как сами по себе являются средствами, т.е. вторичными образованиями.

Список литературы:

1. Афанасьева Л.В. Влияние ценностных ориентации на развитие социальной активности студенческой молодежи. - Киев, 1990.
2. Жилаев А.А., Поярков С.Ю. Ценностное ориентирование как элемент воспитания в управлении // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 1999. - №2 (10). - С.23.
3. Козлюк М. Социальные ценности в юридическом образовании // Высшее образование в России. - 1997. - №2. - С.81.
4. Ярковой СИ. Психолого-педагогические аспекты формирования личности сотрудника ОВД: Дис... канд.пед. наук. - Якутск, 1998.

РОЛЬ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В БГХМ

Якуш Н.В.

стар. науч. сотруд., музейн. педагог, БГХМ, г. Белгород
E-mail: asj84@mail.ru

Игра – один из основных видов человеческой деятельности, один из важнейших способов познания окружающего мира, чрезвычайно значимый в детском возрасте. Цель статьи - не только подчеркнуть роль игры в процессе художественного образования и воспитания, но и познакомить читателей с некоторыми из них.

Игра хранит и передает огромную гамму духовных, эмоциональных ценностей человеческих знаний. Ребенок не копирует действительность, он комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом. Ценность игры как метода воспитания и обучения в том, что она воспроизводит разнообразные практические ситуации реальной жизни, культуры, а значит, несет знания о мире, искусстве, становится эффективным средством для активизации и совершенствования зрительного восприятия произведений искусства детьми [5, с. 7].

Использование дидактических игр при знакомстве с изобразительным искусством продиктовано связями игры и художественного творчества. Именно в играх лучше всего выявляются интересы к изобразительному искусству. Любая игра начинается с

«включения» эмоций, переживаний, провоцирующих интерес к предстоящей деятельности: примеры из жизни, проблемные ситуации, поисковые задания, эмоциональные провокации [1, с. 4].

Особое внимание в работе Белгородского художественного музея уделяется как теоретическим, так и практическим музейным занятиям. Они нашли свое применение в программе «Мир художественного музея», где широко используются игровые задания, направленные на приобщение юного поколения к миру прекрасного, углубление знаний по изобразительному искусству, развитие художественных умений и навыков. Вот некоторые из них.

Игра «Палитра осени» (Проводится на занятии по теме «Осень»).

Задачи: способствовать развитию зрительной памяти, цветовой зоркости; создавать условия для формирования знаний по цветоведению, способствовать совершенствованию навыков работы с красками и кистью.

Материал: карточки-задания с указанием, какие цвета нужно смешать, чтобы получить третий цвет.

Содержание. Каждый ребенок получает карточку, на которой он выполняет задания: а) два прямоугольника раскрашены, например, один желтым, а другой коричневым цветом, между ними поставлен знак «+», третий прямоугольник остается нераскрашенным. Дети смешивают на палитре два указанных цвета, получают третий (дополнительный цвет);

б) прямоугольник раскрашен, например, желто-зеленым цветом, рядом с ним два нераскрашенных прямоугольника, соединенных знаком «+». Учащиеся должны догадаться, с помощью каких цветов получен исходный оттенок.

Примечание. Чтобы создать дополнительную занимательность, предлагается игровая ситуация: нечаянно дождем смыты цвета с осенних листьев (вместо прямоугольников на карточках изображены силуэты листьев деревьев), предложить детям восстановить их цвет [4, с. 46].

Игра «Художник - Осень». (Проводится на занятии по теме «Осень»).

Задачи: способствовать развитию зрительной памяти, навыков работы с красками и кистью, создавать условия для формирования знаний по цветоведению.

Материал: заранее подобранные загадки о деревьях, кружки цветной бумаги с палитрой осенних листьев.

Содержание. Предлагается отгадать загадку и показать те цвета, в которые окрашивает осень листву данного дерева. Зачитываются загадки о деревьях.

Игра «Волшебный конверт» (Занятие по теме «ДПИ России»)

Задачи: способствовать формированию знаний по ДПИ и умению отличать промыслы, создавать условия для совершенствования зрительной памяти.

Содержание. Предлагается открыть конверт, в котором находятся вопросы о ДПИ России. Ребенок вытаскивает карточку с вопросом и отвечает на него.

Материал: красиво оформленный конверт, в котором заготовлены вопросы:

- Как называется роспись, выполненная одним цветом по фарфору? (*гжель*)

- В какой росписи не используются белые и синие цвета? (*хохлома*)

- В какой росписи используется белая и черная оживка? (*городец*)

- Какую роспись называют золотой? Почему? (*хохлома*)

- Назовите промысел, в котором расписываются подносы? (*жостово*)

Игра «Найди ошибку» (Занятие по теме «Живопись», экскурсии по музею).

Задачи: способствовать развитию цветовой зоркости, образному мышлению, создать условия для совершенствования зрительной памяти.

Материал: картина М.К.Копытцевой «Цветет сирень».

Содержание: Описывается картина. Дается установка - смотреть и слушать внимательно, т. к. в рассказе будет допущена ошибка. Дети находят ее в экспозиции, исправляют ошибку.

Весна. Май. Природа ожила и наполнилась яркими красками. Распустилась белая сирень. Ярким изумрудным цветом поблескивает первая зелень. Солнечный свет заливает веранду. Петя и Аня зачарованно любуются весенним садом, стоя на веранде. (*Находят ошибку: на картине изображено 2 мальчика*).

Игра «Психолог» ». (Проводится на занятии по теме «Пропорции лица»)

Задачи: способствовать развитию эмоциональной чуткости, образного мышления, создать условия для совершенствования зрительной памяти.

Материал: карточки с изображением человека в различных эмоциональных состояниях.

Содержание: Раздаются карточки, рассматривая картины в экспозиции, дети выбирают, какое эмоциональное состояние подходит к данному произведению изобразительного искусства, и достают нужную карточку.

Если для педагога игра – средство достижения определенной педагогической цели, то для ребенка цель – сам процесс игры [2, с. 35]. В чем же польза игры?

1. Игра создает гармонию, формирует стремление к совершенству, противопоставляя жестокому миру реальности, иллюзорный гармоничный мир-антипод.
2. Игра дает возможность создать коллектив и сплотить его. Игровые содружества способны сохраняться, и после игры.
3. Игра дает увлеченность. Вовлекает и активизирует возможности человека.
4. Игра дает элемент неопределенности, который возбуждает, активизирует ум, настраивает на поиск оптимальных решений.
5. Игра дает импульс к развитию ума.
6. Игра дает умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их в своем вымышленном мире.
7. Игра дает развитие психологической пластичности. Это не только состязание, но и театральное искусство [3, с. 67].

Какую игру выбрать? Что предложить ребенку, чтобы коэффициент полезности игры был высоким? Выбирая, необходимо понимать, чего хочет организатор игры: активировать процесс познания, выявить в участниках какие-либо качества характера, поведения в той или иной жизненной ситуации, помочь приобрести знания по изобразительному искусству.

Таким образом, продуктивность игры как метода воспитания и обучения в Белгородском художественном музее проявляется в духовном приобщении личности к миру прекрасного, приобретении опыта постижения высокого искусства.

Список литературы:

1. Зеленина. Е.Л. Играем, познаем, рисуем: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1996.
2. Панова Л.П. Роль и место игры в процессе обучения изобразительному искусству. – Йошкар-Ола: Редакция журнала «Марий Эл учитель»: Приложение к журналу. 2000.
3. Увлекательная внеклассная работа в начальных классах./ Н.Ф. Дик. - Ростов н/ Д: Феникс, 2008

4. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1992.
5. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Якушева С.Д.

*канд. пед. наук, ст. преподаватель МГПИ, г. Москва
E-mail: jawa57@mail.ru*

Утверждение К.Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, приобретает особое значение в условиях развития профессионального российского образования. Сама жизнь поставила на повестку дня задачу непрерывного педагогического образования. Немецкий педагог XIX века А. Дистервег писал, что учитель способен воспитывать и образовывать, только в том случае, если продолжает работать над своим собственным воспитанием и образованием.

Нет иного пути, кроме образования, чтобы подготовить индивида к самой высокой, по словам А.М. Горького, должности на земле – быть человеком. Без образования и воспитания невозможно обеспечить и профессиональную подготовку человека, дать ему навыки в определенной отрасли труда.

Выдающийся педагог 1930-х гг. А.С. Макаренко, работы которого не утратили актуальности и сегодня, говорил, что в педагогику он пришел случайно, без всякого на то призвания, но научился, сделался мастером своего дела. Такого результата может добиться каждый, если ему помогут и если он будет работать над собой [4, с. 490].

Пресс современной цивилизации, по утверждению современного философа Л.Ю. Писарчика, оказывает очень мощное воздействие на молодого человека, предлагая ему реализовать свои творческие потенции в рыночной деятельности, в борьбе с конкурентами, в погоне за наживой, в достижении успеха любой ценой, в господстве над природой, в преодолении традиционной культуры, в модернизации производства, т.е. в создании еще более мощной техники, производящей еще больше негативных изменений в природе. "Человек- господин", "человек-супермен", "человек-

миллионер", "человек-робот" – вот современные кумиры. Это говорит о том, что сегодня нарастает тенденция дегуманизации общества, когда нормальные человеческие чувства и устремления искажаются и подменяются дегуманизированным фарсом. За примерами далеко ходить не приходится, ими наполнены газеты, телевидение, видеопродукция, кино, литература и т.д. [9, с. 19].

Молодому человеку приходится делать выбор: принять идеологию общества, пронизанную категориями "обладать", "присвоить", "потребить", но при этом чаще всего остаться по выражению известного отечественного философа И.А. Ильина "духовно никем" [2, с. 242] или прислушаться к мнению философов, художников, деятелей культуры и пойти по пути духовного развития. Первый путь легкий, общепризнанный. По нему сегодня идут многие, потому что это дает человеку ощущение приобщенности к современным формам жизни, достижениям цивилизации, включенности в большие массы единомышленников, ощущение комфорта от солидарности с подобными себе. Такие люди почти всегда равнодушны к проблемам, которые выходят за пределы его "частных", "индивидуальных", "личных" интересов. Фундаментальные основания жизни и культуры они обосновывают не обращением к духовным критериям и истокам, а ссылкой на биологические инстинкты, которые, по их мнению, являются самосохранение, материальное благополучие, потребительство, желание опередить конкурентов, занять "место под солнцем". Послушать этих людей – и мы больше не найдем в истории человеческой цивилизации никаких духовных исканий и устремлений человека, творческих мук, поиска смысла жизни, самопожертвования и нравственного самосовершенствования.

В связи с этим возникает вопрос: стоило ли человечеству прилагать титанические усилия в ходе социального прогресса, чтобы прийти к такому примитивному результату? Нет, человеческий дух все равно будет развиваться, но только без нас, не "через нас", как сказал бы Г. Гегель. Он будет развиваться в другом месте и в другое время, но он совершит все великое, что ему положено совершить, он двинет вперед общество и создаст новые ценности подлинной культуры.

М. Монтень утверждал, что подлинно разумное обучение изменяет и наш ум, и наши нравы.

Поэтому одной из задач российского образования является, по мнению Л.Ю. Писарчика, *переведение человека из мира повседневности в мир культуры* [9, с. 16]. На смену идеалу образованного человека приходит идеал культурного человека.

Понятие "культурный человек" не является простым, как это кажется на первый взгляд. В обыденном сознании культурный означает с "вежливый", образованный, воспитанный человек" [12, с. 15].

Другая и очень важная задача - формирование личности нового социокультурного типа: гуманной, постигающей и понимающей высокую ценность человеческой жизни; духовной, обладающей развитыми потребностями в познании окружающей действительности; самосовершенствующей, находящейся постоянно в поиске смысла жизни и жизненной позиции, общении с искусством, самопознании, понимании собственного "Я" и своего внутреннего мира; творческой, с развитым интеллектом, стремящейся к преобразующей деятельности, обладающей чувством нового, способной к активной жизни и творчеству; прагматической, владеющей новейшими технологиями и умениями, необходимыми для реализации профессиональных знаний в новой экономической и социокультурной ситуации (предпринимательство, компьютерная грамотность, языкознание), профессиональной мобильности [11].

В связи с этим роль самообразования и самовоспитания будущих специалистов чрезвычайно велика. Ибо воспитание сегодня рассматривается как фактор успеха модернизационных процессов в России, как способ возможности саморазвития человека. И наконец, не лишним в данной связи будет вспомнить о еще одной замечательной российской традиции, когда профессиональные учебные заведения обучали и воспитывали истинных интеллигентов – гордость России [17, с. 35].

Уникальность каждого человека не вызывает сомнений. Однако умение предъявить себя миру, выразить свою уникальность - проблема для большинства людей.

Как известно, творцом, так же как интеллектуалом не рождаются. Очень многое зависит от того, какие возможности представит окружение для реализации личностного потенциала.

В педагогической науке уже в 90-х гг. XX в. разрабатывались личностно ориентированные технологии подготовки студентов к работе в школе и других образовательных учреждениях. Студенты свободно могут выбрать модель своего профессионального облика и реализовать его посредством различных авторских программ.

Лишенный школьной опеки, в профессиональном учебном заведении студент сталкивается с непривычными для него формами работы – самообразованием и самовоспитанием.

Самообразование – основа роста преподавателя как специалиста. Как показал анализ литературы, проведенный

Ю.П. Фатневой, самообразование представляет собой специально организованную, самостоятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно и общественно значимых образовательных целей; непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания и восполняются пробелы в духовном развитии человека.

Личностный и профессиональный рост напрямую зависит от процессов самообразования и самосовершенствования, позволяет наиболее эффективно реализоваться будущему педагогу в своей деятельности, обеспечивая его развитие и саморазвитие, способствуя творческому подходу к делу [15, с. 340].

Академик Д.С. Лихачев, обращаясь к молодежи, писал: «Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестанешь учиться – не сможешь и учить. Ибо знания все растут и усложняются» [3, с. 74].

Воспитание и *самовоспитание* - две стороны единого процесса формирования личности [7, с. 28].

Исследования, проведенные отечественными психологами и педагогами А.А. Арет, А.Г. Ковалевым, А.И. Кочетовым, Л.И. Рувинским и другими, убедительно доказали, что личность является активной силой не только в преобразовании окружающего мира, но и в собственном ее формировании.

Л.Н. Толстой определил следующие задачи самовоспитания: «Важнее всего для меня в жизни исправление от трех главных пороков: бесхарактерности, раздражительности и лени» [13, с. 15].

Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов - объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не пассивное существо, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития [8, с. 226].

Формирование личностных качеств не может происходить без стремления самой личности к учению, без проявления ею учебно-познавательной активности. Благодаря самовоспитанию и упорной работе над собой человек развивает у себя лучшие личностные качества. Известный французский философ Ж.П. Сартр утверждал, что человек есть только то, что он сам из себя делает, подчеркивая определяющую роль самовоспитания в его личностном развитии.

Все это говорит об исключительно важной роли самовоспитания в развитии и формировании личности. Теоретические и методические основы самовоспитания разрабатывались в психологии и педагогике учеными А.Г. Ковалевым, Д.М. Гришиным, А.И. Кочетовым, Л.И. Рувинским и другими [16, с. 436].

Работа над собой – это самовоспитание, начинающееся с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своей деятельности. Субъективная постановка человеком определенной цели поведения или своей деятельности порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности на завтрашний день. Осуществление этой цели неизбежно сопровождается возникающими препятствиями – как объективными, так и субъективными.

Таким образом, на определенной стадии развития личности, ее интеллектуальных способностей и общественного самосознания человек начинает понимать не только внешние для него цели, но и цели своего собственного воспитания. Он начинает относиться к самому себе как к субъекту воспитания. С возникновением этого нового, весьма своеобразного в формировании личности фактора человек сам становится воспитателем.

К.Д. Ушинский считал, что ему в самовоспитании помогало следующее: «... спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее; прямота в словах и поступках; обдуманность в действиях; решительность; не говорить о себе без нужды ни одного слова; не проводить время бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится; издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать; каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках; ни разу не хвастать ни чем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет» [14].

Самовоспитание, отмечает И.П. Подласый, это систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности. Самовоспитание призвано укреплять и развивать способность к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание – составная часть и результат воспитания и всего процесса развития личности. Оно зависит от конкретных условий, в которых живет человек [10, с. 183].

Согласно Н.А. Березовину самовоспитание – это сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию

человеком себя как личности. Основываясь на активизации механизмов саморегуляции, оно предполагает наличие ясно осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию. Оно базируется на адекватной самооценке, критическом анализе своих индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей; находится в неразрывной связи с воспитанием, не только подкрепляя, но и развивая процесс формирования и совершенствования личности [1, с. 302-304].

По утверждению отечественного педагога Ю.К. Бабанского, процесс воспитания при его хорошей организации перерастает в процесс самовоспитания и предполагает: *самостоятельное планирование деятельности (самопроектирование)* по усвоению знаний, умений, навыков, способов поведения, разрешения проблемных ситуаций учебного и воспитательного характера; *самоорганизацию деятельности* - рациональное распределение этапов деятельности во времени, рациональное распределение усилий в ходе деятельности; *саморегулирование деятельности* на основе самоанализа хода ее и внесение необходимых поправок; *самоконтроль в деятельности* - анализ ее конечных результатов, сопоставление их с намеченными целями, выявление расхождений и их причин, проектирование новых перспектив и задач [7, с. 88].

Педагог А.И. Кочетов определяет следующие параметры самовоспитания:

- направленность, т.е. мотивы работы над собой;
- содержание (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, волевое, профессиональное, комплексное);
- устойчивость (случайное, эпизодическое, постоянное);
- эффективность в формировании личности (выполняет функции главные и вспомогательные).

Доминантой в самовоспитании становится формирование таких качеств, как самосознание, увлеченность, направленность, умение управлять собой и т.д.

Весомую роль в личностной характеристике педагога играет *профессиональное педагогическое самосознание*, в структуре которого входят:

- осознание педагогом норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции педагогического труда;
- соотнесение себя с некоторыми профессиональными эталонами, идентификация;
- оценка себя другими, профессионально референтными людьми;
- самооценка, в которой выделяются: а) когнитивный аспект, осознание самого себя, своей деятельности; б) эмоциональный аспект [5].

Ученые В.А. Мижериков и Т.А. Юзефовичус полагают, что будущий педагог должен уметь выявлять у себя наличие этих образований на том или ином этапе профессионального становления, намечать пути и средства дальнейшего развития положительных качеств и нейтрализации и вытеснения отрицательных.

Чтобы соответствовать высокому званию педагога, студент, решивший посвятить себя этой профессии, стремиться развивать в себе готовность к сложной и многогранной деятельности на благо общества, умение как можно лучше делать то дело, к которому он приставлен собственным выбором или другими обстоятельствами. А для этого недостаточно просто быть тем, каков ты есть в настоящий момент. Для этого требуется выработать в себе стремление стать лучше, устраняя недостатки в характере и вырабатывая новые черты, необходимые не просто для жизни, но и для профессионально-педагогической деятельности [6, с. 263-264].

Итак, самообразование и самовоспитание - это внутренний процесс, происходящий в личности, необходимое условие совершенствования педагогического мастерства и профессионального становления будущего специалиста.

Чрезвычайно важным является осознание своих комплексов. Немецкий писатель Т. Манн считал, что, только познав самого себя, никто уже не останется тем, кем он был.

Сегодня, по утверждению академика Д.С. Лихачева, долг человека - быть интеллигентным, а это предполагает бескорыстное служение своему народу.

Список литературы:

1. Березовин Н.А. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие [Текст] / Н.А. Березовин. – Мн.: Новое знание, 2004.-336с.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности [Текст] / И.А. Ильин. – М.: Республика, 1993.-431с.

3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном [Текст] / Д.С. Лихачев. – М.: Детская литература, 1989.-238с.
4. Макаренко А.С. Соч. в 7т. Т.7. [Текст] / А.С. Макаренко. - М.: АПН РСФСР, 1958.-583с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.-420с.
6. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие [Текст] / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. – М.: Педагогическое общество России, 2005.-352с.
7. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. Ю.К. Бабанского. [Текст] – М.: Просвещение, 1983.-608с.
8. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. [Текст] – М.: Школа-Пресс, 1998.-512с.
9. Писарчик Л.Ю. Дилемма современной культуры: технократизм или духовность? [Текст] / Л.Ю. Писарчик // Вестник Оренбургского государственного университета.-2004.-№10.-С.13-21.
10. Подласый И.П. Педагогика: учебник. В 2 кн. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. [Текст] / И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС, 1999.-576с.
11. "Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования". Письмо Министерства образования Российской Федерации от 20 марта 2002г. N 30-55-181/16 (Д) [Текст].
12. Сабиров В.Ш. Предмет философии образования // Сибирский учитель.-2004.-№ 6. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://www.sibuch.ru/article.php?no=317>
13. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.-Т.46. [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.; Л., 1934.
14. Ушинский К.Д. Собр.соч.-Т.11. [Текст] / К.Д. Ушинский. – М., 1952.
15. Фатнева Ю.П. Готовность к самообразованию как условие профессионального роста будущего специалиста в вузе [Текст] / Ю.П. Фатнева // Формирование профессиональной компетентности специалистов как цель модернизации образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2005.-596с.-С.339-340.
16. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие.-4-е изд., перераб и доп. [Текст] / И.Ф. Харламов. - М.: Гардарики, 1999.-519.
17. Якушева С.Д. Воспитание в негосударственном вузе [Текст] / С.Д. Якушева // Негосударственное образование: опыт, проблема,

перспективы. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2005.-140с.-С.33-39.

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

Часть III

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

15 февраля 2010 г.

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 24.02.10. Формат бумаги 60х84/16. Бумага офсет №1.
Гарнитура Times. Печать RISO. Усл. печ. л. 11,25. Тираж 550 экз. Заказ 28.

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.