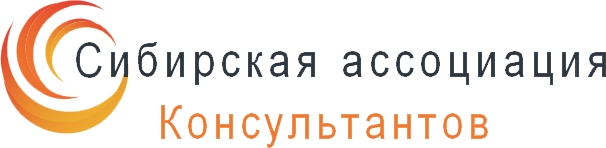
****

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**«СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ»**

**Часть II**

Новосибирск,

2010

УДК 37.01

ББК 74.00

C 56

Рецензенты:

кандидат педагогических наук. Московский гуманитарный педагогический институт (г.Москва) *Якушева Светлана Дмитриевна*

**C 56** **«Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития»:** материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (15мая 2010 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2010. – 193 с.

ISBN 978-5-91711-018-9 (2)

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции«Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития» 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 978-5-91711-018-9 (2)

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2010 г.

|  |  |
| --- | --- |
| **Оглавление** |  |
| **Секция 5: Теория и методика школьного образования** | 7 |
| РЕШЕНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ И НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ КАК МЕТОД ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ | 7 |
| Воробьёва Вера Дмитриевна |  |
| РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ | 14 |
| Дегтярев Сергей Николаевич |  |
| ЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА | 18 |
| Дятлова Светлана Ивановна |  |
| ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ | 24 |
| Егорова Анна Михайловна |  |
| ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КУЛЬТУРНОМ КОНЦЕПТЕ «ДОБРО» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ | 30 |
| Измайлова Елизавета Алихановна |  |
| АНАЛИЗ УРОКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ТРАДИЦИОННОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМАХ ОБРАЗОВАНИЯ | 36 |
| Кошарная Оксана Александровна |  |
| ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ | 44 |
| Тюко Виктория Викторовна |  |
| **Секция 6: Теория и методика профессионального образования** | 49 |
| НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИНСТРУМЕНТОВКИДЛЯ АНСАМБЛЯ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ | 49 |
| Акимов Вячеслав Александрович |  |
| НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО» | 55 |
| Амиржанова Аина Шугаевна |  |
| К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ РОЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 59 |
| Герасимович Есения Евгеньевна |  |
| ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ | 65 |
| Зыкова Светлана Ильинична |  |
| СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА | 69 |
| Калинковская Светлана Борисовна |  |
| ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРА | 76 |
| Кенесарина Жанар Султановна |  |
| КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРОИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА | 80 |
| Козелова Наталья Александровна |  |
| ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА-РЕФЕРЕНТА | 87 |
| Комендровская Юлия Геннадьевна |  |
| ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ | 93 |
| Коновалевская Татьяна Вячеславовна |  |
| ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ» | 98 |
| Круне Наталья Ивановна |  |
| ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТНТНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ | 105 |
| Кутовая Наталья Валентиновна |  |
| МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 111 |
| Лаврикова Оксана Александровна |  |
| ПОДГОТОВКА АСПИРАНТОВ К РАБОТЕ C НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ | 119 |
| Митрофаненко Людмила Макаровна |  |
| ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ | 124 |
| Насыров Шамиль Таирович |  |
| ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ. | 128 |
| Павлюкевич Любовь Владиславовна |  |
| Рубина Наталья Сергеевна |  |
| К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ | 133 |
| Пархимович Татьяна Сергеевна |  |
| ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА | 137 |
| Савицкая Анна Викторовна |  |
| ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ | 140 |
| Сапрыко Ирина Алексеевна |  |
| ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ | 144 |
| Сусленкова Юлия Владимировна |  |
| ПСИХИЧЕСКОЕ РАВНОВЕСИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА | 150 |
| Татаркина Наталья Ивановна |  |
| ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗа | 154 |
| Хитринцева Анна Владимировна |  |
| ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. | 159 |
| Хомченко Татьяна Викторовна |  |
| УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ | 165 |
| Чередниченко Михаил Юрьевич |  |
| СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ | 169 |
| Шапрова Гульнара Габидуловна |  |
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИЗИСНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ | 173 |
| Юрков Сергей Александрович |  |
| **Секция 7: Теория и методика обучения взрослых** | 183 |
| БАРЬЕРЫ ВЗРОСЛЫХ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ | 183 |
| Богданова Людмила Александровна |  |
| Гуляева Марина Анатольевна |  |
| УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГО-АНДРАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ | 188 |
| Вавилова Лидия Николаевна |  |
| Кузнецова Ирина Юрьевна |  |
|  |  |

# Секция 5: Теория и методика школьного образования

# РЕШЕНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ И НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ КАК МЕТОД ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

## Воробьёва Вера Дмитриевна

*Учитель математики высшей категории НОУ «Ор Авнер» г. Новосибирска*

*E-mail:* [*L1E1@ngs.ru*](mailto:L1E1@ngs.ru)

Воспитание творческой активности учащихся в процессе изучения математики является одной из актуальнейших задач, которые стоят перед учителем математики в современной школе.

Основным средством такого воспитания и развития математических способностей учащихся являются задачи. Умение решать задачи характеризует в первую очередь состояние математической подготовки учащихся, глубину усвоения учебного материала.

Поэтому решению задач уделяется повышенное внимание при обучении математике. В школьных учебниках и во многих учебных пособиях для учащихся задачи распределены по группам в соответствии с используемым для их решения математическим аппаратом. Такие задачи учащиеся, как правило, решают неплохо, если же учащиеся лишены такого ориентира, то испытывают затруднения при решении даже несложных задач.

Это одна из главных причин затруднений учащихся. За период обучения в школе учащиеся на уроках и при выполнении домашних заданий решают несколько десятков тысяч задач. Часто выпускник обнаруживает, казалось бы, хорошие знания в области теории, знает все требуемые определения, аксиомы и теоремы, но затрудняется при решении задач, с которыми справляется в школе, когда решали задачи при изучении, закреплении и повторении той или иной темы. В этом случае решение задач рассматривается как средство сознательного усвоения материала. И даже задачи повышенной трудности, предназначенные для внеклассной работы, имеют целью закрепление умений и навыков учащихся в решении задач определенного типа.

Например, при изучении в пятом классе темы «Арифметические действия над натуральными числами и нулем. Их свойства», предлагаю учащимся задачи.

1. Сумма уменьшаемого, вычитаемого и разности 1024. найти уменьшаемое, вычитаемое и разность, если разность меньше вычитаемого на 88.
2. Сколько разных произведений, кратных десяти, можно образовать из чисел 2, 3, 5, 7, 9?
3. Расшифруйте запись ٭٭ + ٭٭٭ = ٭٭٭٭, если известно, что оба слагаемых и сумма не изменяется, если прочитать их справа налево.
4. Найти наибольшее число, которое при делении на 31 в частном дает 30.

Решение задач является важнейшим средством формирования у школьников системы основных математических знаний, умений и навыков, ведущей формой учебной деятельности учащихся в процессе изучения математики, одним из основных средств их математического развития. Об эффективности использования задач в обучении математике в значительной мере зависит не только качество обучения, воспитания и развития учащихся средней школы, но и степень их практической подготовленности к последующей деятельности в любой сфере народного хозяйства и культуры.

Функции задач очень разнообразны: обучающие, развивающие, воспитывающие, контролирующие.

В практике обучения математике воспитывающие функции задач редко выступают в качестве ведущих (в отличие от функции обучающих или контролирующих). Однако, тот или иной элемент воспитания может и должен быть осуществлен через каждую задачу: либо через ее фабулу, либо в процессе ее решения, либо в процессе изучения результатов решения.

Одной из важнейших воспитывающих функций задач является формирование у школьников диалектико-материалистического мировоззрения. В процессе решения задач имеется возможность наиболее ярко продемонстрировать учащимся политехнический характер математики, ее прикладную направленность. Иллюстрируя применение математики к решению практических задач, показываю, что математика, отражая явления реальной действительности, является мощным средством ее познания. Ориентируя школьников на поиск красивых, изящных решений математических задач, тем самым стараюсь способствовать эстетическому воспитанию учащихся и повышению их математической культуры.

Обучающие функции задач чаще являются ведущими. Каждая предлагаемая для решения учащимися задача может служить многим конкретным целям обучения. И все же главная задача – развить творческое и математическое мышление учащихся, заинтересовать их математикой, привести к «открытию» математических фактов. Достичь этой цели с помощью одних стандартных задач невозможно, хотя стандартные задачи, безусловно, полезны и необходимы, если они даны вовремя и в нужном количестве.

В системе задач школьного курса математики, безусловно, необходимы задачи, направленного характера, тренировочного характера, выполняемые по образцу. Но не менее необходимы задачи, направленные на воспитание у учащихся устойчивого интереса к изучению математики, творческого отношения к учебной деятельности математического характера. Необходимы специальные упражнения для обучения школьников самостоятельной деятельности, общим приемам решения задач, для владения ими методами научного познания реальной действительности и приемам умственной деятельности, которыми пользуются ученые математики, решая ту или иную задачу. Осуществляя обучение школьников решению задач с помощью специально подобранных упражнений, стараюсь учить их наблюдать пользоваться аналогией, индукцией, сравнениями и делать соответствующие выводы.

Необходимо прививать учащимся навыки не только логического рассуждения, но и прочные навыки эвристического мышления. Учащимся 6-7 классов предлагаю упражнения:

1. Пронаблюдайте за равенствами:

4 + 4/3 = 4 \* 4/3, 2 ½ + 1 ⅔ = 2 ½ \* 1 ⅔

11 + 1,1 = 11 \* 1,1, 2,3 + 1,4 = 3,5 \* 1,4

Как записать закон в общем виде, который в них проявляется?

Как найти другие пары чисел, обладающие этим свойством?

1. Понаблюдайте за равенствами:

1 \* 9 + 2 = 11

12 \* 9 + 3 = 111

123 \* 9 + 4 = 1111

Как записать в общем встречающуюся закономерность?

Любая математическая задача, решаемая на уроках, на внеклассных занятиях или дома, должна обязательно чему-нибудь научить учащихся. Стараюсь, чтобы каждая задача была шагом вперед в развитии математических знаний, умений и навыков учащихся, в воспитании диалектико-материалистического мировоззрения, должна обогащать их знания и опыт, учить их ориентироваться в различных задачных ситуациях.

Наибольшие затруднения у учащихся вызывают решения нестандартных задач, которые занимают значительное место среди задач повышенной трудности. Нестандартные задачи – это такие, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения. Понятие «нестандартная задача» является относительным. Одна и та же задача может быть стандартной или нестандартной в зависимости от того, знаком решающий задачу со способами решения задач такого типа или нет.

Например, задача «При каких натуральных значениях х и у верно равенство 3х + 7у = 23?» является нестандартной до тех пор, пока учитель не познакомит их со способами решения таких задач.

Таким образом, нестандартная задача – это задача, алгоритм решения учащимся которой неизвестен, т.е., они не знают заранее ни способа ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается ее решение.

Как же помочь учащимся решать нестандартные задачи?

Научить учащихся решать задачи можно только в том случае, если у учащихся будет желание их решать, т.е., если задачи будут содержательными и интересными с точки зрения ученика. Поэтому первую проблему стараюсь решить – вызвать у учащихся интерес к решению той или иной задачи. Наибольший интерес вызывают у учащихся задачи, взятые из окружающей их жизни, задачи, естественным образом связанные со знакомыми учащимся вещами, опытом, служащие понятной ученику цели.

Например: «Чтобы купить вещь, нужно уплатить 19 рублей. У покупателя только трехрублевые купюры, у кассира только десятирублевые. Может ли покупатель расплатиться за покупку? А если у кассира только пятирублевые купюры?»

«В комнате стоят стулья и табуретки. У каждой табуретки три ножки, у каждого стула четыре ножки. Когда на всех стульях и табуретках сидят люди, в комнате 39 ног. Сколько стульев и табуреток в комнате?»

Конечно, нельзя приучать учащихся решать только те задачи, которые вызывают у них интерес. Но такие задачи учащийся решает легче, и свой интерес к решению одной или нескольких задач он может в дальнейшем перенести и на «скучные» разделы, неизбежные при изучении любого предмета.

Задачи не должны быть слишком легкими, но и не должны быть слишком трудными, т.к. учащиеся, не решив задачу или не разобравшись в решении, могут потерять веру в свои силы.

В процессе решения нестандартной задачи различаем четыре ступени:

1) Изучение условия задачи.

2) Поиск плана решения и его составление.

3) Осуществление плана, оформление найденного решения.

4) Изучение полученного решения – критический анализ результата решения и отбор полезной информации.

Хорошим средством обучения решению задач являются вспомогательные задачи. Учащийся, как правило, испытывает радость от решения трудной задачи, полученную с помощью вспомогательных задач или наводящих вопросов.

Например, если учащийся затрудняется решить с помощью уравнения задачу «К некоторому числу (двузначному) слева и справа приписали по единице. В результате получили в 23 раза больше первоначального. найдите это двузначное число», в качестве вспомогательных задач можно предложить следующие:

1) К числу х приписали справа цифру 4. Представьте полученное число в виде суммы, если х: а) двузначное число;

б) трехзначное число.

2) К числу у приписали слева цифру 5. Представьте полученное число в виде суммы, если у: а) двузначное число

б) трехзначное число.

Для приобретения навыков решения нестандартных задач приучаю школьников больше внимания уделять изучению полученного решения. Для этого предлагаю учащимся видоизменять условие задачи, чтобы закрепить способ решения, придумывать задачи, аналогичные решенным.

Например, решив задачу «Имеется лист бумаги. Его разрезают на 4 части, затем некоторые (или все) полученные куски снова разрезают на 4 части и т.д. Докажите, что при этом нельзя получить 50 частей листа», хорошо изменить ее условие: «Лист бумаги разрезали на 5 частей, на 7 частей…, на n частей. Можно ли при этом получить 50 частей листа? 100 частей? …r частей?»

После решения задачи «Я задумал целое число, не превышающее 1000. Как, задав не более 10 вопросов, на которые я могу отвечать только «да» или «нет», можно узнать, какое число я задумал?» для закрепления способа решения можно предложить учащимся придумать аналогичную задачу или сформулировать следующую: «Сколько достаточно вопросов, на которые отвечают только «да» или «нет», чтобы по ответам узнать пятизначный номер телефона?»

Умение учащихся составлять нестандартные задачи, решаемые нестандартными способами, свидетельствуют о культуре их мышления, хорошо развитых математических способностях.

При решении задач большое внимание уделяю записи найденного решения. Запись решения должна быть четкой и полной, чтобы по ней можно было восстановить то, что может ученику пригодиться при дальнейшем обучении математике. Процесс отыскания решения нестандартных задач – это творческий процесс, который нельзя уложить в определенные схемы, т.к. нестандартные задачи неповторимы, а универсального метода, позволяющего решить любую задачу, нет.

Под занимательностью на уроке понимаем те компоненты урока (способы подачи учебного материала, специфические свойства информации и заданий, связанные с учебным материалом, а иногда и с организацией обучения), которые содержат в себе элементы необычайного, удивительного комического, вызывают интерес у школьников к учебному предмету и способствуют созданию положительной эмоциональной обстановки учения.

Всю занимательность по К.Д.Ушинскому принято делить на «внешнюю» (не связанную с содержанием урока) и «внутреннюю», причем, «внутренняя» занимательность предпочтительнее «внешней» и удельный вес ее должен постепенно увеличиваться. Все компоненты учебной задачи (ее подача, решение, анализ, ответ, выводы) могут быть иногда необычными для учащихся. Поэтому считаем занимательной задачей такую задачу, в которой содержатся элементы занимательности либо в форме подачи задачи, либо в сюжете задачи, либо в способе решения, либо в иллюстративном материале к задаче. Иногда занимательность для учащихся заключается в неожиданности ответа задачи или в выделении элементов игры при ее решении.

Эффективны обратные упражнения к вычислительным примерам:

1). Расставьте скобки и знаки действий так, чтобы соблюдался порядок действий:

а) 4 I 7 III  5 II 9 = 12 б) -3 III 5  I 8 III 10 = -19

2). Даны две точки А и В, отмеченные на бумаге. начертите такую систему координат, чтобы точки имели координаты:

а) А(1;5), В(-3;5) б) А(1;2), В(1;-4)

Интерес вызывает провокация ошибки. Учитель так строит учебную ситуацию, что ученики, как правило, ошибаются при решении какого-либо задания.

Например, предлагается взять любые два из чисел 12, 42, 51, 69 и составить обыкновенную дробь, чтобы она была несократимой.

Найдите ошибку. Ученику предлагается ошибка (ошибки) в решении (ответе) одного из заданий. Например: «Некоторая функция (линейная) задана таблицей:

х -2 -1 0 1 2

у -8 -4 -2 1 4

Задайте ее формулой, если известно, что одно из значений функции записано неверно».

Занимательные задачи можно решать как на уроке, так и вне урока. Уроки бывают намного продуктивнее, если удается занимательный материал органично вкраплять в структуру урока, придавать ему дидактические, развивающие и познавательные функции, и тем самым уничтожать явную границу между занимательным и учебным материалом, т.е., нет противопоставления между занимательным и учебным материалом.

Всегда живой интерес у учащихся вызывают задачи в стихах, которые занимательны как по форме, так и по содержанию. Например, учащиеся 7 класса с помощью уравнения могут решить задачу:

Лев старше дикобраза

В два с половиной раза.

По сведеньям удода,

Тому назад три года

В семь раз лев старше был,

Чем дикобраз.

Учтите все и взвесьте:

Сколько же им вместе?

Позвольте мне спросить у вас.

Следующую задачу маленькому Александру Пушкину предложил А.В.Суворов, гостивший в доме Ганнибалов. Это сообщение никого не оставляет равнодушным.

Летела стая гусей, а навстречу им гусь.

«Здравствуйте, сто гусей!» - говорит он им.

«Нас не сто, - отвечают они ему,-

Вот если бы нас было столько,

Сколько есть, да еще раз столько,

Да полстолько, да четверть, да ты с нами,

Тогда было бы сто».

Сколько гусей в стае?

Занятия математикой способствуют воспитанию логического мышления. Вообще нелогических задач нет, так как каждой задаче присущи последовательность, взаимосвязь фактов, аргументированность.

В копилке народной мудрости немало логических задач, передававшихся из поколения в поколение. Например, задача о перевозе через реку капусты, волка и козы. Предлагаю учащимся следующую задачу: «В очереди за мороженым стоят Юра, Ира, Оля, Саша и Коля. Юра стоит раньше Иры, но после Коли. Оля и Коля не стоят рядом, а Саша не находится рядом ни с Колей, ни с Юрой, ни с Олей. В каком порядке стоят ребята?»

Решение задач является не самоцелью, а средством обучения. Одна из главных проблем, связанных с методикой применения задач, определение системы задач, реализующей идею развивающего и воспитывающего обучения, направленных на формирование у учащихся умения самостоятельно и творчески изучать математику.

**Список литературы:**

1. Клименченко Д.В. Задачи по математике для любознательных. / Д.В.Клименченко. – М.: Просвещение, 1991 г. – 192 с.
2. Кострикина Н.П. Задачи повышенной трудности в курсе алгебры 7 – 9 классов. / Н.П.Кострикина. – М.: Просвещение, 1991 г. – 239 с.
3. Шуба М.Ю. Занимательные задания в обучении математике. Книга для учителя. / М.Ю.Шуба. – М.: Просвещение, 1994 г. – 222 с.

# развитие креативности учащихся в процессе решения задач

## Дегтярев Сергей Николаевич

*канд. пед. наук, доцент ТюмГУ,**г. Тюмень*

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

Важнейшим направлением работы любого учителя общеобразовательной школы является создание педагогических условий для творческого развития личности. Это направление деятельности педагога всегда было и остается актуальным, так как изменение содержания образования (образовательных стандартов), требований к качеству подготовленности учащихся, форм и технологий итоговой аттестации выпускников школ требует от учителя инновационных подходов в обучении, внедрения современных технологий и средств развития учащихся. В проекте «Наша новая школа» инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь и готовность обучаться в течение всей жизни определены как важнейшие качества личности.

Одним из подходов решения обозначенной проблемы мы видим обучение учащихся креативным методам и эвристическим приемам, которые оказывают существенное влияние на успешность решения учебных задач. Однако простого наличия в арсенале мышления субъекта креативных методов и эвристических приемов недостаточно для эффективного, результативного решения задач, прежде всего, задач творческих, нестандартных. Для их решения требуется умение комплексного, целенаправленного и гибкого использования приемов, креативных методов, соорганизованных в определенную систему – индивидуальную стратегию решения задач.

Креативные методы – некоторые структурированные процедуры активизации мышления, творческого потенциала учащегося, состоящие из отдельных приемов, шагов, отличающиеся произвольностью управления их использования со стороны сознания и обеспечивающие мыслительные опоры для создания творческого продукта [3, с.128]. Цель эвристических приемов – эффективное самонаведение человека на решение задачи или проблемы [2, с.191].

Некоторые эвристические (креативные) стратегии решения проблем в профессиональной деятельности были разработаны И.И. Ильясовым, Дж. Бродбентом, Г.С. Альтшуллером и др. Но в них в должной степени не нашли своего отражения индивидуальные особенности мышления учащихся (способы, приемы, стили), опыт учащихся в решении задач, их предпочтения в способах организации творческой деятельности. Недостаточным является инструментальное сопровождение тех или иных эвристических приемов (методов). Следует признать, что логика творческого процесса (рассуждений учащегося, решающего задачу) не всегда будет совпадать с логикой данных стратегий. Нужно обратить внимание на возможность учащихся самостоятельно выстраивать стратегию (стратегии) решения задач. О построении учеником индивидуальных креативных стратегий решения задач и пойдет речь.

Идея состоит в том, что учащихся сначала обучают согласующимся с психологическими механизмами мышления («резонансным», телеологическими механизмами) креативным методам решения задач как некоторым процедурам активизации творческого мышления. Затем объясняют смысл эвристических приемов, показывают их использование в различных проблемных ситуациях и, главное, возрастающую роль эвристических приемов при целесообразном их использовании совместно с креативными методами. Осознанное владение креативными методами, понимание их назначения, связей с эвристическими приемами является обязательным шагом на пути построения индивидуальной креативной стратегии.

Под креативной стратегией будем понимать систему эвристических приемов, используемых субъектом в рамках ведущего креативного метода (или методов) как системообразующего фактора. Очень подробно и полно эвристические приемы решения физических задач раскрыты М.С. Красиным. Он выделяет 32 эвристических приема решения задач по физике, сгруппированные в 6 семейств в зависимости от предпочитаемой последовательности их применения учащимися и общности направления преобразований задачной ситуации.

Применение эвристических приемов соотносится с главным эвристическим советом: «преобразовать нестандартную задачу в одну или несколько стандартных» [1, с.11]. Данный совет по своей цели совпадает с таким креативным методом как редукция. Есть, правда и некоторое различие. Редукция предполагает сведение нестандартной задачи к некоторой известной учащемуся задаче, с известным алгоритмом или методом решения. И эта известная задача не обязательно должна быть стандартной. Она может быть и сложной, и нестандартной, но известной учащемуся.

Креативные методы играют системообразующую роль в формировании индивидуальных стратегий. Однако нужно учитывать, что предлагаемые креативные методы не заменяют друг друга, а дополняют. И при решении сложной задачи можно использовать сразу несколько методов. Всегда полезным является составление понятийного кластера, который хорошо сочетается и с методом переходных состояний задачи, и с методом редукции. Поэтапное редуцирование задачи можно рассматривать как переходные состояния задачи, что объясняет сочетаемость этих методов. Гармоничное сочетание креативных методов решения сложных задач объясняется тем, что невозможно разделить действие различных психологических механизмов решения задач или проблем.

Формирование у учащихся креативных стратегий решения задач проводилось нами в ходе опытно-экспериментальной работы в физико-математических классах (2007 – 2009гг.). На первых занятиях практикума по решению задач повышенной сложности в экспериментальном физико-математическом классе гимназии Тюменского государственного университета учащимся объясняли суть креативных методов и эвристических приемов, таких как: редукция, отказ от условия, усложняющего задачу, переформулирование задачи или вопроса, подбор задач-аналогов; понятийно-кластерный метод (графическое отображение связей между понятиями, формулами), включение элементов задачи в новые структуры, введение в задачу дополнительных элементов; метод переходных состояний (т.е. решение задачи исходя из промежуточных целей), деление задачи на части, рефлексия и т.д.

Зарождение индивидуальных стратегий решения, их изменение, развитие отслеживалось с помощью метода индивидуальных наблюдений, составления протоколов решения задач, интроспективного анализа. Для решения учащимся предлагались задачи повышенной сложности (олимпиадные задачи, задачи блока «С» ЕГЭ по физике). Учитель на уроках физики показывал применение креативных методов в решении задач, обучал учащихся применять тот или иной метод в зависимости от трудностей, с которыми сталкивался ученик в процессе решения задачи.

Результаты наблюдений за ходом решения учащимися сложных задач у доски (учитель имел возможность задавать уточняющие и наводящие вопросы), анализ решения задач, выполненных учащимися самостоятельно, позволили нам сделать следующие выводы:

1. Выбор ведущего креативного метода, а следовательно, и стратегии решения задачи определяется: характером задачи (ее новизной, полнотой условия, определенностью искомого, предметным содержанием задачи – узкотематическим или интегрированным, сложностью структуры задачи и др.); уровнем теоретической подготовленности учащихся, наработанным опытом решения задач; знанием и пониманием сути креативных методов и эвристических приемов; креативными свойствами интеллекта учащегося, особенностями его мышления (гибкостью, критичностью, симультанностью, дивергентной составляющей мышления).
2. По мере приобретения учащимися опыта применения креативных средств наблюдалось изменение индивидуальных стратегий. Происходило смещение от использования метода переходных состояний к креативному методу редукции, более частому использованию таких эвристических приемов, как классификация задачи, выделение «прототипа» задачи, поиск задач-аналогов, перенос способа решения, рефлексия.

Замечено также следующее: если учащимся предлагать не очень сложные задачи (немного усложненные варианты в сравнении с уже решенными задачами), то они сразу используют метод редукции и успешно его применяют; если предложить сразу сложную задачу, то учащиеся чаще используют метод переходных состояний, разбивают задачу на части, определяют для себя промежуточные цели, пытаются использовать различные эвристические приемы и найти некоторые сходства с ранее решенными задачами; если предложена сложная задача по давно изученной теме, то учащиеся чаще всего начинают ее решение с составления понятийно-знакового кластера, пытаясь вспомнить необходимые формулы, законы, установить связи между компонентами задачи (физическими величинами). Интересным фактом является и то, что обязательным компонентом решения задачи (можно сказать, сформированным навыком) стало оценивание учеником результата решения задачи, проверка ее ответа на «глупость». Данный элемент критического мышления заставляет ученика вернуться к решению задачи, если ее ответ не адекватен физической реальности.

**Список литературы:**

1. Красин М.С. Решение сложных и нестандартных задач по физике. Эвристические приемы поиска решений. – М.: ИЛЕКСА, 2009. – 360с.
2. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решения задач и проблем: Учебное пособие. М., 2006. – 319с.
3. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М., 2000. – 32с.

# 

# ЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

## Дятлова Светлана Ивановна

*канд. пед. наук, доцент НГУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев*

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

Главной целью изучения геометрического материала в начальных классах является формирование у учеников чётких представлений и первичных понятий о таких геометрических фигурах, как точка, прямая линия, отрезок прямой, ломаная линия, угол, многоугольник, окружность и т.д. [5, с. 82].

У детей вырабатываются практические умения построения геометрических фигур и нахождения их площади, периметра и. т.д.

Все эти задачи направлены на решение собственно геометрического аспекта содержания обучения: формирование геометрических представлений и понятий является самостоятельной и довольно специфической линией работы.

Но специфика ещё и в том, что изучение геометрического материала реализует, наряду с основной (вышеуказанной), ряд вспомогательных функций, очень важных в обучении [4, с. 16]. Рассмотрим их.

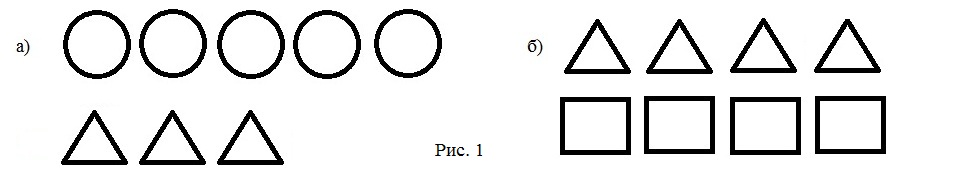
Во-первых, геометрический материал изучается в тесной связи с нумерацией целых неотрицательных чисел. Для формирования вычислительных навыков ученики широко используют геометрические фигуры (кружочки, треугольники, квадраты), знакомятся с разными видами отношений между множествами геометрических фигур: «больше», «меньше», «столько же» (на основе установления взаимно однозначного соответствия между множествами с равным и разным числом элементов), учатся преобразовывать неравночисленные множества в равносильные и наоборот.

Например:

1. Чего больше:

а) кружочков или треугольников?

б) треугольников или квадратов? (1 класс, дочисловый период) [1, с. 18]



Решение:

а) на основе составления пар (т.е. установления взаимно однозначного соответствия) дети выясняют, что:

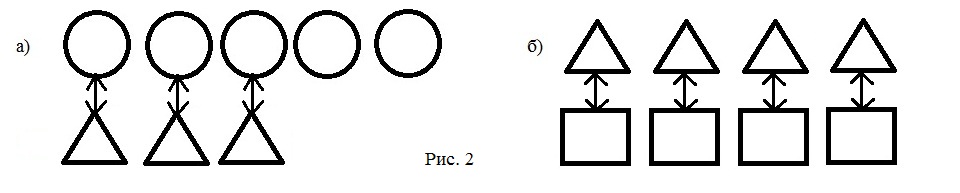
- кружочков больше, чем треугольников;

- и наоборот, треугольников меньше, чем кружочков;

б) аналогично дети устанавливают, что:

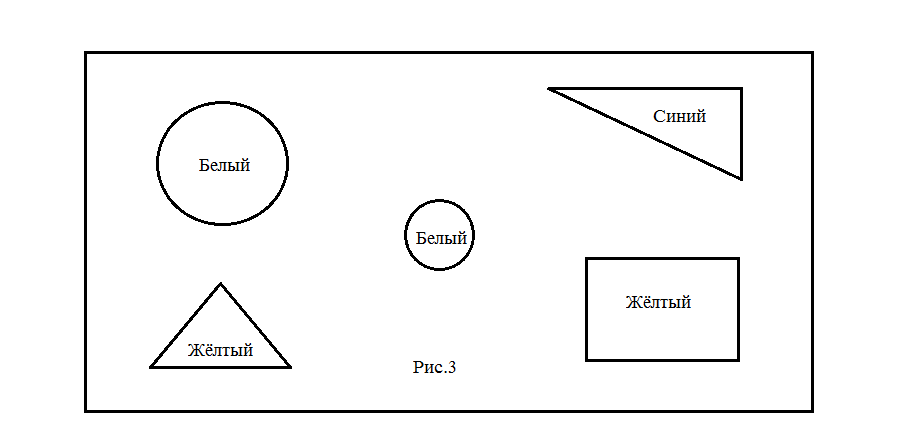
- треугольников столько же, сколько квадратов;

- и наоборот, квадратов столько же, сколько треугольников.



Вторая вспомогательная роль состоит в том, что элементы геометрии представляют тот благодатный материал, на котором можно легко формировать и «шлифовать» умения детей правильно мыслить, составлять высказывания (простые и сложные), определять их истинность и ошибочность (ложность).

Например: Рассмотри рисунок.



Утверждение «Если фигура Белая, то она круг» - правильное. Утверждение «Если фигура жёлтая, то она прямоугольник» - неправильно. Назови несколько правильных утверждений о данных фигурах [3, c.112].

Можно проводить достаточно разнообразную работу по составлению высказываний, меняя местами предпосылку и вывод в сложных утверждениях, построенных при помощи логической операции импликации из простых высказываний. Можно заменять простые высказывания их отрицаниями. Можно формулировать высказывания при помощи кванторов существования и всеобщности.

Например:

Определите истинность или ошибочность построенных высказываний:

• Если фигура круг, то она белая – правильно.

• Если фигура синяя, то это не круг – правильно.

• Если фигура не круг, то она не белая – правильно.

• Если фигура жёлтая, то это не треугольник – неправильно.

• Если фигура прямоугольник, то она жёлтая – правильно.

• Если фигура жёлтая, то это не круг – правильно.

• Если фигура белая, то это не круг – неправильно.

• Если фигура треугольник, то она синяя – неправильно.

• Каждый круг (на рисунке) белого цвета – правильно.

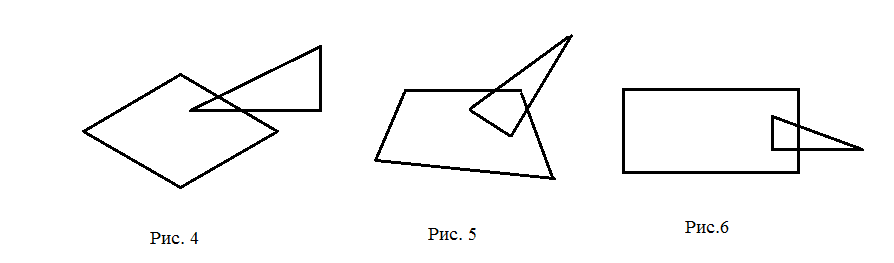
• Каждый треугольник жёлтого цвета – неправильно.

• Существует (на рис.) круг красного цвета – неправильно.

В-третьих, геометрический материал помогает осуществить подготовку детей к восприятию таких важных в математике понятий, как пересечение множеств, их объединение, дополнение одного множества к другому.

Например:

Какой фигурой на рисунке является общая часть треугольника и четырёхугольника? [2,c.20]



В методике работы с этим заданием следует учесть то, что можно продемонстрировать детям разнообразные случаи пересечения фигур при помощи одной цветной фигуры (нижней) и прозрачной фигуры, которая накладывается сверху разными способами.

На рисунке 4 – в пересечении фигур выходить треугольник, на рисунке 5 – пятиугольник, на рисунке 6 – четырёхугольник.

В-четвёртых, геометрический материал позволяет эффективно формировать элементарные комбинаторные навыки учеников.

Например:

Сколько всего диагоналей в шестиугольнике? [3,c.66]

Во время решения желательно придерживаться определённой последовательности перебора:

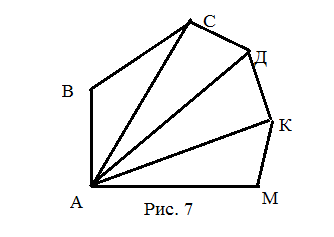
- из вершины А можно провести три диагонали (АС, АД, АК);

- из вершины В тоже три (ВД, ВК, ВМ);

- из вершины С только две (СК, СМ), т.к. диагональ СА уже найдена;

- из вершины Д только одна (ДМ), т.к. АД и ДВ уже перечислены;

- из вершины К нет новых диагоналей, все они были перечислены выше.



Всего получили 9 диагоналей в шестиугольнике. Студенты, будущие учителя начальных классов, в курсе математики эту задачу решают при помощи комбинаторной формулы числа соединений из *n* элементов по *k*: всего через 6 точек можно провести С62 отрезков, но среди них есть 6 сторон шестиугольника, т.е. диагоналей у шестиугольника будет:

6! 1х2х3х4х5х6

С62 - 6 = ------- - 6 = ----------------- - 6 = 15 – 6 = 9 (диагоналей)

2!х4! 1х2х1х2х3х4

Развитию комбинаторных способностей учащихся способствуют и такие игры с геометрическим материалом, как «Танграм», «Пентамимо», «Стомахио», «Пифагор», «Колумбово яйцо» и другие.

В-пятых, геометрический материал позволяет знакомить учащихся с такими современными понятиями, как экономное расходование материалов и средств, рациональный раскрой материала. Пример: в лесу нужно огородить участок площадью 36 кв.м. Какой формы нужно выбрать участок (квадратный или прямоугольный) и с какими размерами, чтобы на изготовление изгороди потребовалось меньше материала? (Ответ: квадрат размером 6мх6м имеет наименьший периметр).

В-шестых, геометрический материал позволяет наглядно знакомить детей с частями и дробями. Ученики усваивают, опираясь на наглядность, как найти 1/2, 1/3,1/4,1/5,1/6 и т.д. часть круга, квадрата, прямоугольника, отрезка.

В-седьмых, геометрический материал позволяет выполнять графические интерпретации условий задач, что обеспечивает более осознанный подход учеников к поиску решения.

В-восьмых, геометрический материал позволяет обучать детей выполнять разбиение множества элементов по одному свойству (на два подмножества, которые не пересекаются), по двум свойствам (на четыре подмножества), по трем свойствам (на восемь подмножеств).

В-девятых, геометрический материал используется для формирования у детей понятий множества и подмножества, родовидовых понятий. Ученики из множества геометрических фигур выделяют четырехугольники, т.е. подмножество по характеристическому свойству иметь четыре стороны, четыре вершины, четыре угла. Из множества четырехугольников выделяют подмножества прямоугольников (как четырехугольников с прямыми углами). Из множества прямоугольников выделяют подмножество квадратов (как прямоугольников с равными сторонами). Изучение родовых и видовых понятий готовит детей к пониманию определений, построенных на указании рода и видовых отличий.

В-десятых, геометрический материал позволяет обучать младших школьников раскрывать математические закономерности распределения фигур.

Таким образом, ми показали важность и самостоятельную значимость изучения геометрического материала не только с целью формирования достаточно полной системы геометрических представлений (свойств геометрических фигур, их элементов, отношений между фигурами, их элементами и т.д.), а и с целью развития логического мышления учеников, подготовки и восприятия, важнейших теоретико-множественных понятий. Такие представления по системе геометрического материала, поданного в учебниках математики, необходимо иметь учителю начальных классов для рационального выбора методов обучения младших школьников математике.

**Список литературы:**

1. Богданович М.В. Математика, 1 кл.[Текст] – Киев: Освита, 2004. – 178c.
2. Богданович М.В. Математика, 2 кл. [Текст] – Киев: Освита, 2004. – 186с.
3. Богданович М.В. Математика, 4 кл.[Текст] – Киев: Освита, 2007. –125с.
4. Дятлова (Сельдюкова) С.И. Нестандартные задачи в обучении младших школьников математике. Автореф. канд. дисс. [Текст] – М.: МГПИ, 1982. – 10 с.
5. Программы средней общеобразовательной школы 1-4кл. [Текст] – Киев: Освита, 2007. – 132 с.

# ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

## Егорова Анна Михайловна

*аспирантка Уральского государственного*

*педагогического университета (УрГПУ),*

*г. Екатеринбург*

*E-mail:* [*ewa56@mail.ru*](mailto:ewa56@mail.ru)

Общество ставит перед школой задачи гуманизации воспитания личности. Модернизация содержания образования, обновление методов и средств обучения являются основой новых педагогических поисков.

Поскольку учебные предметы строятся в логике конкретных наук, и все они в той или иной степени связаны друг с другом, возникает необходимость установления межпредметных связей.

Всестороннее исследование проблемы межпредметных связей имеет принципиально важное значение как для развития научных, теоретических основ педагогики, так и для практической деятельности учителей. Именно межпредметные связи призваны обеспечить единую методологическую основу предметной системы в целом на базе выделения таких систематизирующих научных идей, которые должны пронизывать обучение по всем предметам.

«В существующих образовательных парадигмах содержание образования обычно отождествляется с достаточно узко трактуемым учебным материалом» [4, с. 532].

Недостаток нынешней системы образования в «предметной раздробленности целостной картины мира и дискретности изучения большого объема предметов» [8, с. 51].

Содержанием образования должна стать «…вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации» [8, с. 51].

Понимая важность данной проблемы, современные учителя-новаторы стремятся к преодолению узкопредметного обучения в школе, тормозящего разностороннее развитие личности, решая эту проблему через межпредметную интеграцию в образовательном процессе. «Понять и осмыслить окружающую жизнь можно только в осмыслении закономерностей и связей элементов и предметов со всем окружением, интеграция в образовании рассматривается как условие формирования представлений о целостности, взаимосвязи и единстве всего в мире знаний, научения находить, осмысливать обобщающие моменты и связывать явления друг с другом» [15, с. 23].

Удивительная способность музыки познавать мир на чувственной основе при помощи яркой образности «помогает детям лучше понимать мир, находить интересные формы общения, что создает условия для формирования способности мыслить и чувствовать одновременно» [3, с. 77].

Музыкальное искусство является по своей природе интердисциплинарным, «объединяющее знания об интонационно-семантическом наполнении речи, литературы и поэзии; изобразительных возможностях музыкального искусства; о его синкретической взаимосвязи с хореографией; ассимиляции «прекрасного» и «доброго»; психологических и физиологических особенностях восприятия; происхождении и физических свойствах звука; математических пропорциях и логике; геометрических симметрии и соразмерности; о географическом расположении государств и народов, их населяющих, с характерной для них музыкальной культурой» [5, с. 138].

Наиболее распространенными на сегодняшний день в образовательной практике являются интегративные связи музыки с предметами, находящимися вместе с ней в одной образовательной области (музыка и литература, музыка и изобразительное искусство, музыка и ритмика и т.д.). Однако налицо тенденция к интеграции музыки с довольно отдаленными образовательными областями (музыка и физика, музыка и математика, музыка и биология, музыка и иностранные языки, музыка и география и т.д.).

Учитель-новатор Т.Ю. Гуняшова [6] рассматривает различные взаимосвязи музыки с предметами естественных, гуманитарных и эстетических циклов, среди них: музыка и математика (Пифагор); музыка и физика (Ньютон); музыка и биология, химия (А.П. Бородин); музыка и география и др. «Мировоззренческая направленность музыкального искусства в обучении естественно-научным дисциплинам способствует не только глубинному познанию законов развития окружающего мира, природы человека, но и помогает его оценивать с точки зрения красоты» [6, с. 56]. «Это и есть тот классический путь, синтез искусств и наук, который направит личность на достижение разносторонней образованности в самом себе и поможет расширить духовное зрение в познании сложного мира своих сверстников» [6, с.57].

Разработанная система уроков Н. Палтышева, [12] предполагает введение музыки в уроки физики. Это музыка Баха, Бетховена, Скрябина, Чайковского, Шопена, Прокофьева, Моцарта, Грига и др., вводится она для того, чтобы создать определенный эмоциональный климат в классе. Автор утверждает, что включение музыки высокой традиции создает на уроках атмосферу высокой духовности, размышлений о глубинных основах бытия. «На уроке мы говорим с ребятами о материальном мире, рассуждаем о формах материи, ее свойствах, о несотворимости и неуничтожаемости материи. Сложные вопросы, сложная музыка, но зато как думается!» [12, с. 23].

Любой урок естественно-научного цикла не потеряет, а только обретет свою значимость, если он будет насыщен элементами философии, а это в свою очередь и музыка, и поэзия, и живопись. Автор призывает: «…так давайте наши уроки сделаем не только уроками по изучению законов физики и химии, а уроками, на которых будет звучать гимн одержимым людям, гимн солнцу, гимн росинке, гимн человеческому разуму» [12, с. 25].

Особый интерес вызывает интеграция музыки и математики. Примечательным является тот факт, что вопрос взаимодействия музыки и математики привлекает и музыкантов, и математиков.

Музыкально-теоретические дисциплины связаны с математикой не только отдельными математическими понятиями (число, симметрия, золотое сечение, счёт и др.), но и педагогическими методами и приёмами (применение схем, графиков, формул и т.д.). Диссертационное исследование Е.Б. Ежовой [7] связано с изучением особенностей развития музыкального слуха учащихся ДМШ в классе сольфеджио с привлечением элементов математики. В первую очередь связь между предметами заключается: «в применении общих понятий (счёт, доли, размер, квадрат – не квадрат, дроби, система координат, формулы, число, чёт-нечет и т.д.); в применении арифметических действий (счёт, сложение, деление, вычитание); в применении общего вида мышления (логического); в необходимости иметь общие психические качества (логически мыслить, думать, рассуждать и т.д.)» [7, с. 19]. «Использование элементов математики дает возможность адекватно воспринимать музыкальные понятия, эстетически почувствовать стройность и красоту музыкальных структур, развивать гибкость мышления, связывать понятия и идеи из разных областей знаний, развивать общие приемы умственной деятельности (классифицировать, сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы и т.д.)» [7, с. 15].

В свою очередь учителя математики на своих уроках применяют элементы музыкальной теории, дабы избежать в сознании учащихся представление о «сухости», формальном характере математики и оторванности её от жизни и практики. «Наполнив уроки конкретными фактами, яркими образами и сделав их содержательнее, разнообразнее и занимательнее учитель может навести мосты, соединяющие математику с окружающим миром» [14, с.1].

Русикова М.В. [13] в своем диссертационном исследовании рассматривает использование музыки на уроках математики в начальной школе в качестве вспомогательного компонента обучения:

* как способ активизации деятельности (под музыку выполняются задания по математике);
* как интеллектуальный отдых;
* как эмоциональное обогащение восприятия, способствующее лучшему запоминанию материала;
* как игру, способствующую развитию интереса к «сухой» науке (через попевки, прибаутки на математические правила).

«Глубина восприятия и переживания музыки накладывает отпечаток на интеллектуальные, строго логические размышления и действия детей, существенно повышая их продуктивность» [13, с. 80].

Существуют разработки бинарных уроков, составленные совместно учителем математики и учителем музыки. Авторы: Хохлачева Т.В., Острожнов Н.А. [16], Исратова Ю. [9], Кутасова Л.С. [10], Андреева С.В. [2], Маврина Т.В. [11] и др. Цели подобных уроков:

* расширение кругозора учащихся;
  + выявление общих закономерностей в музыке и математике;
  + воспитание интереса к изучаемым предметам.

Степень реализации межпредметных связей может быть различной. Это зависит от содержания урока. На наиболее примитивном уровне принцип использования межпредметных связей выражен в общем комплексном подходе к постановке и решению учебно-воспитательных задач. Следующий уровень – фрагментарный. Здесь межпредметные связи осуществляются в построении учебного материала в виде элементов, примеров, общих фактов, понятий и составляют фрагмент в структуре урока. Высший уровень подразумевает органическое включение в структуру урока учебного материала из других предметов, без которых не может быть хорошо изучен новый материал программы, требующий обобщения, синтеза знаний. На высшем, синтезированном, уровне проводятся повторительно-обобщающие уроки, где объединяются знания из различных предметов с позиции общих мировоззренческих идей.

Интеграция музыки с учебными дисциплинами образовательного процесса выполняет следующие функции:

1. образовательная – формирование системности знаний о мире на основе развития ведущих научных идей и понятий;
2. развивающая – развитие системного мышления, познавательных интересов и познавательной активности;
3. воспитательная – формирование нравственных и эстетических идеалов учащихся.

Таким образом, включение музыки в систему межпредметных связей в педагогическую практику выступает как один из путей совершенствования содержания обучения.

**Список литературы:**

1. Азевич А. О тональности ми мажор: Интегрированный урок: музыка и математика [Текст] / А. Азевич // Учительская газета. – 1997. – №24. – С.9.
2. Андреева С.В. Музыка и математика – сколь родственны они! (бинарный урок для 6-го класса) [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/508853/>
3. Арябкина И. Интеграция учебных предметов и эколого-эстетическое образование [Текст]/И. Арябкина //Искусство в школе. – 2007. - №2. – С.76-78.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] /Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Голешевич Б.О. Содержание общего музыкального образования эвристического типа [Текст] /Б.О. Голешевич //Инновации в современном музыкально-художественном образовании: Материалы Второй международной научно-практической конференции «Инновации в современном музыкально-художественном образовании». - Екатеринбург, 28-30 октября 2008. - С. 135-141.
6. Гуняшова Т.Ю. Взаимосвязь музыки с предметами естественных, гуманитарных и эстетических циклов [Текст] / Т.Ю. Гуняшова //Музыка в школе – 2003. - №1. – С.54-57.
7. Ежова Е.Б. Развитие музыкального слуха у учащихся ДМШ на уроках сольфеджио: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. С.15-19.
8. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений [Текст] /В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. - 192 с.
9. Исратова Ю. Я иду на урок. Интегрированный урок «Дроби и ноты» (математика и музыка) [Текст] / Ю. Исратова //Библиотека «Первого сентября». Математика». – 1999. - №36. – С.15.
10. Кутасова Л.С. Учебный проект «В математике есть своя красота» [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://wiki.iteach.ru/index.php/>
11. Маврина Т.В. Эссе «Математика и музыка» [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://letopisi.ru/index.php/>
12. Палтышев Н. Музыка на уроках физики [Текст] / Н. Палтышев //Музыка в школе. – 1989. - №1. – С.23-25.
13. Русикова М.В. Развивающая функция межпредметных связей в начальном образовании (математика и музыка): дис. … канд. пед. наук. М., 2003. С.80.
14. Федорова Л.Б. Методическая разработка урока математики с элементами музыкальной теории [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://pedsovet.perm.ru/_pdocs/595.doc>
15. Фоминова М.А., Кочерова Е.А., Кошмина И.В., Никитина А.Б. и др. Направления развития образовательной области «Искусство» в условиях стандартизации обучения [Текст] /М.А. Фоминова, Е.А. Кочерова, И.В. Кошмина, А.Б. Никитина и др. //Музыка в школе. – 2006. – №5. – С. 20-42.
16. Хохлачева Т.В., Острожнов Н.А. Интегрированный урок математика-музыка по теме: «С нотой дробь объединим» [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://gapkin-school.narod.ru/index32.html>

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КУЛЬТУРНОМ КОНЦЕПТЕ «ДОБРО» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

## Измайлова Елизавета Алихановна

*Аспирантка РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

*E-mail:* [*liza\_izmailova@mail.ru*](mailto:liza_izmailova@mail.ru)

Термин «концепт» в литературоведении функционирует сравнительно недолго и рассматривается, в основном, как «образ, символ или мотив, который имеет «выход» на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения, открывающий одновременную возможность множества истолкований с разных точек зрения и выявляющий значимое расхождение между значением и смыслом выражающих его словесно-художественных элементов» [1, с. 14].

На наш взгляд, своеобразие литературного концепта заключается в том, что он оказывается инструментом, позволяющим рассмотреть в единстве художественный мир произведения и индивидуально-ценностный мир личности. Вводя концепт как единицу анализа, методическая наука призвана расширить возможности этого творческого процесса путем создания определенных условий и форм освоения концептов культуры на определенном этапе развития личности учащегося.

Среди концептов культуры особое место занимает концепт **«Добро»**, выбор которого для построения уроков литературы обусловлен следующими положениями:

1. Добро, Истина и Красота являют собой абсолюты бытия и образуют краеугольные камни почти любого мировоззрения: *истина* – ценность познавательная, *добро* – нравственная и *красота* – ценность эстетическая. Истина, добро и красота присутствуют во всех формах мировоззрения – мифологии и религии, философии и искусстве, а также в обыденном сознании людей – национальном и индивидуальном.
2. Особую роль играет реализация концепта *добро* на материале литературных произведений. Проблема идеала является ключевой для всей истории русской литературы. Нет ни одного крупного произведения, которое не ставило бы вопросов об идеальном герое, об *истине, добре и красоте*. Эти вечные вопросы, оставаясь вопросами, приобретали каждый раз новую форму.

В данной статье мы представляем разработку урока литературы в старших классах по изучению культурного концепта «Добро», реализующего следующие задачи: 1) формирование представления об этическом концепте «Добро»; 2) развитие критического мышления (работа с пословицами, выражающими противоположные взгляды на роль *добра* в жизни человека); 3) совершенствование навыков комплексного анализа художественного текста с опорой на значения ключевого концепта русской культуры; 4) создание словесного портрета концепта«Добро»; 5) воспитание убежденности в приоритете общечеловеческих ценностей.

**Диалог с Добром: «Что есть добро?» .**

**I. Творческая мотивация.**

Иисус вышел в путь, чтобы проповедовать, учить и наставлять людей на путь истинный. Так и сам говорил ученикам: «Пойдём в ближние селения и города, чтобы мне и там проповедовать, ибо Я для того пришёл. С давних времён на Руси полюбили притчи, толковали библейские и свои сочиняли. Известно, что евангельская притча – это способ доведения до читателя сложных сакральных понятий и идей.

**II. Выполнение заданий комплексного характера.**

**Задание №1.** Прочитайте следующую притчу и ответьте на вопросы.

Это одна из известных [притч](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%87%D0%B8_%D0%98%D0%B8%D1%81%D1%83%D1%81%D0%B0_%D0%A5%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0) [Иисуса Христа](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%B8%D1%81%D1%83%D1%81_%D0%A5%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81), упоминаемая в [Евангелии от Луки](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D1%82_%D0%9B%D1%83%D0%BA%D0%B8). Она рассказывает о милосердии и бескорыстной помощи попавшему в беду человеку со стороны прохожего [самаритянина](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%8F%D0%BD%D0%B5).

**Притча о добром самаритянине**

И вот, один законник встал и, искушая Его, сказал: Учитель! что мне делать, чтобы наследовать жизнь вечную?

Он же сказал ему: в законе что написано? как читаешь?

Он сказал в ответ: возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душею твоею, и всею крепостию твоею, и всем разумением твоим, и ближнего твоего, как самого себя.

Иисус сказал ему: правильно ты отвечал; так поступай, и будешь жить. Но он, желая оправдать себя, сказал Иисусу: а кто мой ближний? На это сказал Иисус: некоторый человек шел из Иерусалима в Иерихон и попался разбойникам, которые сняли с него одежду, изранили его и ушли, оставив его едва живым. По случаю один священник шел тою дорогою и, увидев его, прошел мимо. Также и левит, быв на том месте, подошел, посмотрел и прошел мимо. Самарянин же некто, проезжая, нашел на него и, увидев его, сжалился и, подойдя, перевязал ему раны, возливая масло и вино; и, посадив его на своего осла, привез его в гостиницу и позаботился о нем. А на другой день, отъезжая, вынул два динария, дал содержателю гостиницы и сказал ему: позаботься о нем; и если издержишь что более, я, когда возвращусь, отдам тебе. Кто из этих троих, думаешь ты, был ближний попавшемуся разбойникам?

Он сказал: оказавший ему милость. Тогда Иисус сказал ему: иди, и ты поступай так же.

- Какое учение представлено в этой притче? (учение о доброте и милосердии)

- Как вы понимаете идею данной притчи? (она показывает, что примеры человеческой доброты встречаются у всех народов и во всех верах, что Закон и заповеди Божии исполняют люди самых разных национальностей и разных вероисповеданий).

- В чем выражается милосердие и доброта человека?

Важно прийти с учащимися к пониманию, что притча – это маленький нравоучительный рассказ, вроде басни, но без морали, без прямого наставления. Мораль каждый извлекает или не извлекает из притчи сам. Следует или не следует наставлениям. В притче как бы соединились два плана: видимый и невидимый. Всем виден внешний план, редко кому раскрывается тайный, внутренний, скрытый от глаз и слуха. Главный итог, к которому мы пришли, – евангельская притча открывает бесконечный простор для понимания, тогда как в других дидактических жанрах проповедуется однозначная, не допускающая иного прочтения идея или мораль.

Литературная притча скорее приглашает к размышлению, а сформулированная в ней идея не абсолют, а только повод к размышлению. Следует заметить, что философская и религиозная притчи могут быть отмечены самой высокой степенью художественности, однако художественное в этих случаях не цель, а средство. Поэтому точнее говорить о притчевом начале в литературном произведении. Два главных качества, присущих притче, - **иносказание** и **поучительность**, - могут проявляться в большей или меньшей степени. Если они проявляются достаточно полно, то перед нами притча, если же они ослаблены и притчей в точном смысле произведение назвать трудно, то можно говорить о том, что в нём проявляется притчевое начало.

Обсудим это на конкретном примере стихотворения в прозе **И.С.Тургенева «Милостыня».**

**Задание №2 (**на моделирование художественного концепта «Добро»). Прочитаем стихотворение в прозе И.С. Тургенева.

**Милостыня**

Вблизи большого города, по широкой проезжей дороге шел старый, сольной человек.

Он шатался на ходу; его исхудалые ноги, путаясь, волочась и спотыкаясь, ступали тяжко и слабо, словно чужие; одежда на нем висела лохмотьями; непокрытая голова падала на грудь... Он изнемогал.

Он присел на придорожный камень, наклонился вперед, облокотился, закрыл лицо обеими руками - и сквозь искривленные пальцы закапали слезы на сухую, седую пыль.

Он вспоминал...

Вспоминал он, как и он был некогда здоров и богат – и как он здоровье истратил, а богатство роздал другим, друзьям и недругам... И вот теперь у него нет куска хлеба - и все его покинули, друзья еще раньше врагов... Неужели ж ему унизиться до того, чтобы просить милостыню? И горько ему было на сердце и стыдно.

А слезы всё капали да капали, пестря седую пыль.

Вдруг он услышал, что кто-то зовет его по имени; он поднял усталую голову - и увидал перед собою незнакомца.

Лицо спокойное и важное, но не строгое; глаза не лучистые, а светлые; взор пронзительный, но не злой.

-     Ты всё свое богатство роздал,- послышался ровный голос...- Но ведь ты не жалеешь о том, что добро делал?

-     Не жалею,- ответил со вздохом старик,- только вот умираю я теперь.

-     И не было бы на свете нищих, которые к тебе протягивали руку,- продолжал незнакомец, - не над кем было бы тебе показать свою добродетель, не мог бы ты упражняться в ней?

Старик ничего не ответил - и задумался,

-          Так и ты теперь не гордись, бедняк,- заговорил опять незнакомец,- ступай, протягивай руку, доставь и ты другим добрым людям возможность показать на деле, что они добры.

Старик встрепенулся, вскинул глазами... но незнакомец уже исчез; а вдали на дороге показался прохожий.

Старик подошел к нему - и протянул руку. Этот прохожий отвернулся с суровым видом и не дал ничего.

Но за ним шел другой - и тот подал старику малую милостыню.

И старик купил себе на данные гроши хлеба - и сладок показался ему выпрошенный кусок - и не было стыда у него на сердце, а напротив: его осенила тихая радость.

*(По И.С. Тургеневу)*

- Случайна ли близость прочитанных произведений? В чём смысл их названий?

- Первое из них названо притчей. Найдите в нём качества, присущие притче. Достаточно ли чётко они проявляются?

- Как изображаются герои первой притчи? Используются ли средства художественной выразительности? ( Герои изображены схематично, главное – донести до слушателей идею)

- Какие средства воплощения авторской мысли используются в стихотворении И.С.Тургенева?

- Обратите внимание на портрет старика. Почему он предшествует диалогу?

- Как вы понимаете слова незнакомца? Кто он, по-вашему? (Он успокоил старика, показал, что просить не стыдно. И ушли стыд и боль, а осталась тихая радость в сердце старика: ведь это он не просит милостыню, он, в некотором смысле подаёт её, как и прежде, т.е. совершает добрый поступок).

- Можно ли считать стихотворение в прозе «Милостыня» притчей или это произведение с притчевым началом?

**Задание №3** (на создание словесного портрета концепта и моделирование ценностной картины мира). Наряду с притчами, русский народ создал огромную изустную литературу - **мудрые пословицы** и **поговорки**. А.Н. Толстой писал: «Напрасно думать, что эта литература была лишь плодом народного досуга. Она была достоинством и умом народа. Она становила и укрепляла его нравственный облик, была его исторической памятью, праздничными одеждами его души и наполняла глубоким содержанием всю его размеренную жизнь, текущую по обычаям и обрядам, связанным с его трудом, природой и почитанием отцов и дедов». Слова А. Н. Толстого очень ярко и точно отражают суть фольклора. Фольклор – это народное творчество, очень нужное и важное для изучения народной психологии в наши дни.

Рассмотрим на примере русских народных пословиц и поговорок своеобразие духовного восприятия добра и его различных аспектов.

Соедините начало и конец пословиц.

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Если ты сделал добро — скрой; 2. Доброе слово - 3. Добра гнушаться – 4. От добра… 5. Доброму делу не кайся. 6. В ком правды нет, 7. Кто добро творит, 8. Делаешь добро – 9. Добро не лихо: 10. Доброе слово… 11. Кто добро творит, 12. Час в добре пробудешь – | 1. с людьми не знаться. 2. в том и добра мало. 3. доходит до сердца. 4. делай до конца. 5. если тебе сделали добро – расскажи. 6. все горе забудешь. 7. дверь в душу. 8. тому Бог отплатит. 9. Сделав добро, не кайся (не попрекай). 10. бродит по миру тихо. 11. добра не ищут. 12. тому зло не вредит. |
| Ответы: 1д), 2ж), 3а), 4л), 5и), 6б), 7м), 8г), 9л), 10 в), 11з), 12е). | |

- Что, на ваш взгляд, отражено в этих исконно русских пословицах? (представления об одном из главных моральных качеств человека)

- Какая главная мысль утверждается в них? (мысль о том, что самое ценное человеческое качество – добродетель, и его надо прививать, необходимо учить, так как причиной многих человеческих пороков является незнание).

- Каковы ценностные приоритеты русского народа? (русские пословицы указывают на приоритет вечных ценностей)

- Чему учат вас эти пословицы? (они учат ценить добрые дела, людей, которые их совершают, стремиться самому быть добрым и понимающим).

**III. Создание речевого произведения**.

Огромное значение при работе по формированию представления о концептах культуры имеет личное письменное творчество учащихся, выявляющее уровень овладения концепта и его видение глазами учащихся. Поэтому, учащимся предлагается написать эссе на тему *«Что есть добро?».*

**Список литературы:**

Зусман В. Г. Диалог и концепт в литературе. - Н. Новгород, 2001.

# АНАЛИЗ УРОКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ТРАДИЦИОННОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

## Кошарная Оксана Александровна

*канд. пед. наук, г. Муравленко*

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

В настоящее время изменяются запросы и потребности социума и образования. Стандарты нового тысячелетия, требуют от педагогов, обращения к новым подходам преподавания и построения образовательного процесса. Возникает потребность в новом типе педагога и его педагогической деятельности. Как указывает В.И. Слободчиков, одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого[3, с. 34]. И.А. Колесникова подчеркивает, что стремление человечества, вступившего в эпоху ноосферного развития, к гуманитаризации социальной жизни обращает все большее число людей к сущностным основам педагогической деятельности, а именно к пониманию образования как создания человеческого образа [2, с. 8]. Создание «человеческого образа» – это обращение к внутренним сферам человека, а именно к его субъектности. С такими категориями как субъектность, субъективность, отношения, можно работать только в русле гуманитарного образования.

Традиционная система образования и гуманитарная, в своей основе содержат принципиально разные ориентиры. Так в традиционной системе образования, главным ориентиром выступает – знания, а в гуманитарной – отношения, смыслы. Как строить образовательный процесс, урок современному учителю, чтобы он был направлен на формирование внутренних качеств личности (субъекта), и на что он будет направлен? Трудности, с которым сталкиваются педагоги на практике – это боязнь перейти на новое содержание образования, так как администрация школы формально оценивает урок.

Что значит формальный анализ? На настоящее время в теории и практике образования существует множество подходов к анализу урока. Один из традиционных – анализ урока по *структурным элементам*, то есть: была ли объявлена тема урока, проговаривались ли цели и задачи урока, была ли проведена «разминка», минутка «чистописание», повторение пройденного материала и т.д. И если учитель переходит на новые технологии, то естественно и анализ урока не может быть объективным. Новые технологии предусматривают – результат и новые типы уроков. Например, на уроке повторения изученного материала не все этапы комбинированного урока будут присутствовать. Таким образом, будет и меняться сам анализ урока, структура урока, его проведение будет отличаться от привычного хода урока. Но можно понять и тех педагогов, которые с опаской относятся к новшествам в образовании. Проведение, а особенно показ открытого урока, который будет оцениваться, и анализироваться по стандартной схеме экспертами, вызывает «отторжение» педагогов от новых возможностей построения и проведения урока.

Следовательно, можно сделать вывод, что от администрации школы и экспертов, необходим новый подход к анализу урока. Главное условие реализации общеобразовательных программ – это проектирование педагогом гуманитарного или личностно ориентированного типов урока. Главные условия построения таких уроков – это наличие открытости, доверия, диалогичности, индивидуальности, вариативности. Конечно, такие условия урока экспертами не прослеживаются. Они не являются важными, но, именно открытость предполагает использование на уроке разных видов общения: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-ученики и т.д. Ведущим здесь является – диалог, диалогические ситуации, ситуации успеха.

Вариативность предполагает возможность каждому ученику использовать свои силы, знания, особенности мышления на конкретной части урока и при выполнении задания. Но опять же, не стоит забывать о требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Требования задают ориентиры оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

К личностным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, относятся готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия.

К предметным результатам обучающихся относятся освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

И это не весь перечень требований стандарта образования, которые необходимо придерживаться учителю в своей педагогической деятельности.

Анализ урока нами понимается, как реализация особой деятельности наблюдателя. Существуют следующие формы анализа урока: краткий (оценочный); структурный (поэтапный); системный; полный; структурно-временной; комбинированный анализ; психологический; дидактический; аспектный; комплексный.

Как указывает Л.В. Голубева, реальная ценность урока – его результат; степень усвоения материала учениками. Каким бы внешне эффектными приемами ни пользовался педагог, но, если ребята не усвоили тему, урок эффективным назвать нельзя. На уроке ребята должны усвоить намеченный объем знаний, выработать нужные навыки и умения [1, с. 3]. Но не проверяется и не учитывается отношение ученика к уроку, теме, к своему выполненному и не выполненному заданию, не учитывается степень пребывания ученика на уроке или его отсутствия (образно).

Традиционно урок проверяется по структурным элементам, как уже указывалось выше.

В целом, анализ урока проверяющим содержит в себе: анализ целей урока; анализ структуры и организации урока; анализ содержания урока; анализ методики проведения урока; анализ работы и поведения учащихся на уроке; анализ домашнего задания полученного учащимися [1, с. 7-9].

Анализ методики урока включает в себя: укрепление научной информации и заданий; выделение взаимосвязей в информации и заданиях; дифференциация учебного материала; развитие умений работы с учебной информацией; повышение научности учебной информации и заданий; методы преподавания; развитие мотивации; развитие интеллектуальный умений [1, с. 16].

Л.В. Голубевой, Т.А. Чегодаевой предложена схема анализа урока в традиционной парадигме, которая включает в себя следующие параметры (*таблица 1*):

*Таблица 1*

**Схема анализа урока**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Целевой* | *Мотивационный* | *Содержательный* | *Процессуальный* |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.Точность и обоснованность поставленных целей. | 1. Наличие ориентировки учащихся на предстоящую деятельность; постановка целей предстоящей деятельности | 1. Соответствие основным дидактическим принципам | 1. Усваивались ли знания в контексте определенной социальной функции личности |
| 2. Конструктивность (достижимость целей) | 2. Характер мотивации:  - учения;  - труда;  - достижения;  - общения | 2. Уровень усвоения материала (репродуктивный, продуктивный) | 2. Присутствовал ли современный поиск решения |
| 3. Диагностичность целей:  - выделение формируемого качества;  - наличие диагностики этого качества;  - наличие критериев для определения этого качества | 3. Формирование познавательных критериев (характер, степень успешности) | 3. Наличие вариантности в предлагаемом материале (по типу, уровню и т.д.) | 3. Было ли совместное переживание ценностей |
|  | 4. Оценивание действий и поступков, характер | 4. Участие учащихся в отборе содержания | 4. Существовало ли обучение, включенное в структуру игры, диалога, жизненной ситуации |
|  | 5. Создание ситуаций успеха | 5. Право на усвоение (выбор) роли, статуса | 5. Было ли принятие решения с выражением личной ответственности и отношения |
|  | 6. Итог деятельности, нацеленность на последствие | 6. Представлены ли в материале нравственные законы, гуманистические ценности или присутствует только научный компонент | 6. Признавались ли права на собственное мнение |
|  |  | 7. Возможны ли альтернативные трактовки изучаемых явлений | 7. Наличие и характер сотрудничества учителя с учащимися при решении жизненных проблем |
|  |  | 8.Наличие межпредметных связей |  |
|  |  | 9. Характер рефлексии:  -натуралистический;  - социальный;  -общечеловеческий |  |

Работая в гуманитарной модели образования в русле гуманитарно-антропологического подхода, мы ищем возможные варианты анализа урока гуманитарного типа. Нами представляется анализ урока в гуманитарной парадигме образования (*таблица 2*):

*Таблица 2*

**Схема анализа урока**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Целевой* | *Мотивационный* | *Содержательный* | *Процессуальный* |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.Точность, понятность и обоснованность поставленных целей | 1. Вовлечение учащихся в предстоящую деятельность; настрой на позитивное настроение учащихся;  постановка целей предстоящей деятельности | 1. Соответствие основным дидактическим принципам | 1. Усваивались и понимались ли знания |
| 2. Конструктивность (достижимость целей) | 2.Отношение учащихся к:  - своему учению;  - деятельности;  - труду;  - достижениям, успехам | 2. Уровень усвоения и принятия изучаемого материала (репродуктивный, продуктивный) | 2. Присутствовал ли совместный и индивидуальный поиск решения |
| 3. Диагностичность целей:  - выделение формируемого качества;  - наличие диагностики этого качества;  - наличие критериев для определения этого качества | 3. Формирование отношения к изучаемому материалу (теме, заданию, уроку) | 3. Наличие вариантности в предлагаемом материале (по типу, уровню сложности и т.д.) | 3. Было ли совместное переживание ценностей, отношение к ним, совместный поиск смысла, обсуждение |
|  | 4. Оценивание деятельности (устной, практической) и педагогом и самими учащимися | 4. Участие учащихся в отборе содержания и его интерпретации | 4. Существовало ли обучение, включенное в структуру игры, диалога, жизненной ситуации |
|  | 5. Создание диалогических  ситуаций | 5. Право на усвоение (выбор) роли, статуса или не выбора. «Подведение» учеников к активности  на уроке | 5. Было ли принятие решения с выражением личной ответственности и отношения, смысла его принятия |
|  | 6. Итог деятельности, ценность данной деятельности для личности | 6. Представлены ли в материале нравственные законы, гуманистические ценности, поиски смысла или присутствует только научный компонент | 6. Признавались ли права на собственное мнение, свою трактовку изучаемого материала |
|  |  | 7. Возможны ли альтернативные трактовки изучаемых явлений | 7. Было ли взаимопонимание, доверие,  учителя с учащимися при решении проблем, задач на уроке |

Но, анализируя урок, эксперты должны в первую очередь ознакомиться со стандартами начального образования, изучить тот учебно-методический комплекс, с которым работает педагог. Следует познакомиться с программой, над которой работает учитель и его учебно-методическое планирование. Также, необходимо обратить внимание на уровень подготовки всего класса. И если эксперты действительно будут не просто формально оценивать урок, а стараться увидеть и проанализировать контакт учителя с учениками, его взаимодействие с ними и умение передать новые знания, а не просто «вдалбливание» знаний, тогда учителя с большей долей уверенности будут работать в новых парадигмах образования.

**Список литературы:**

1. Голубева Л.В., Чегодаева Т.А. Анализ урока: типология, методика, диагностика / авт. сост. Л.В. Голубева, Т.А. Чегодаева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 121 с., с. 3.
2. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр Академия«, 2005. – 256 с., с. 8.
3. Слободчиков В.И. Педагогика, № 9, 2008 г. // Духовные проблемы человека в современном мире - с. 34.

# ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

## Тюко Виктория Викторовна

*аспирантка Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова, учитель УО «Средняя школа № 19» г.Могилев, РБ*

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

Учебная деятельность является ведущей деятельностью школьников и представляет собой процесс усвоения научных знаний, формирования навыков и умений. Особая роль в обучении школьников отводится формированию и развитию интеллектуальных умений.

Известно несколько подходов к определению состава интеллектуальных умений. Например, Бабанский Ю.К. к интеллектуальным относит следующие умения: умение мотивировать свою деятельность; умение внимательно воспринимать информацию; умение рационально запоминать; умение логически осмысливать учебный материал, выделяя в нем главное; умение решать проблемные познавательные задачи; умение самостоятельно выполнять упражнения; умение осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности [1, с.9]. У Тириновой О.И. отмечены умение воспринимать учебный материал (внимательно слушать, концентрировать внимание); умение осуществлять наблюдения; умение осмысливать учебный материал, выделять в нем главное; владение общими логическими приемами мышления; умение рационально запоминать; умение мотивировать свою деятельность, проявлять волевые усилия [4, с.9].

Рассмотрим основные, на наш взгляд, интеллектуальные умения школьников:

1. **умение мотивировать свою деятельность** (Мотивация представляет собой совокупность побуждений к действию или систему мотивов);

2. **умение воспринимать, осмысливать материал, выделять в нем главное и рационально запоминать** (Восприятие - отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качеств и признаков познаваемых предметов и явлений. Осмысление - мысленное постижение причин и следствий, раскрытие сущности предметов и явлений, формирование теоретических обобщений [5, с. 91]. Осмысление материала является одним из главных условий его запоминания. Для успешного формирования процессов осмысления и рационального запоминания необходимо умение выделять главное, отбрасывая несущественное.);

3. **владение общими логическими приемами мышления** (Например, Талызина Н.Ф. предлагает обучить детей следующим логическим приемам: умению выделять в предметах свойства; умению формировать понятия об общих и отличительных признаках предметов; отличать в предметах существенные свойства от несущественных, второстепенных; приему доказательства методом от противного и др. [3, с. 24]. Другие авторы относят к логическим приемам мышления только мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизацию, обобщение, классификацию и систематизацию [2, с. 42].);

4. **умение самостоятельно выполнять упражнения, решать проблемные познавательные задачи** (Самостоятельность сегодня рассматривают как волевое качество, формированию которого способствуют организация проблемного обучения, переход от указаний учителя к самостоятельному отысканию новых знаний, к самостоятельному открытию отдельных действий, от репродуктивного характера обучения к творческому.);

5. **умение осуществлять самооценку и самоконтроль в учебно-познавательной деятельности** (Самоконтроль - соотнесение учебных действий с образцом, заданным извне. Самоконтроль может проявляться в процессе решения и после получения результата. Самооценка - устойчивое, внеситуативное, дифференцированное отношение ребенка к себе.).

Рассмотрим процесс применения интеллектуальных умений на примере текстовой задачи: «Вихра - правый приток Сожа - имеет длину 158 км, причем ее протяженность по Беларуси на 78 км меньше протяженности по России. Какова протяженность Вихры по Беларуси?». Определим какие умения задействованы и активно развиваются на каждом из этапов работы над задачей.

|  |  |
| --- | --- |
| **Этапы работы над задачей** | **Интеллектуальные умения** |
| **1 этап.** **Знакомство с условием задачи. Краткая запись.**  Начинается работа над задачей с ее прочтения. Задача должна быть прочитана хотя бы дважды: кем-то из учеников вслух и всеми ребятами про себя. Читая задачу, дети должны представить себе жизненную ситуацию, отраженную в задаче. Коллективно с помощью учителя выясняется смысл непонятных слов.  Исследуя текст задачи, дети выделяют в задаче условие и вопрос, а также устанавливают связи между известными и неизвестными, составляется краткая запись задачи, которая может быть оформлена в виде чертежа (предпочтительно) или словесно. | Используются умения воспринимать, осознавать и запоминать материал. Появляются мотивы для решения задачи (например, кому-то из детей нравится сам процесс решения задачи; кого-то интересует содержание задачи, расширяющее кругозор; некоторые дети решают задачу, чтобы овладеть общим способом решения подобных задач; часть детей стремится выполнить требование учителя, получить хорошую отметку, похвалу и т.п.).  Используются действия анализа, абстрагирования, выделения главного, обобщения и конкретизации. Краткая запись позволяет повторить условие и вопрос задачи, облегчая процесс восприятия, осмысления, помогает запомнить задачу рационально. |
| **2 этап.** **Поиск решения задачи и составление плана решения**  Проведем поиск решения путем рассуждения методом синтеза:  - Что обозначает число 158? (Это общая протяженность Вихры.)  - Что обозначает число 78? (На столько километров протяженность Вихры по территории Беларуси меньше ее протяженности по территории России.)  - Что мы можем узнать, зная эти два числа? (Мы можем узнать удвоенную протяженность Вихры по России, если увеличим протяженность реки на 78 километров.)  - Каким действием это узнаем? (Сложением.)  - Что можно найти, зная удвоенную протяженность Вихры по России? (Мы найдем протяженность реки по территории России.)  - Каким действием найдем? (Делением на 2.)  - Что мы можем найти, зная протяженность по России и что по Беларуси протяженность меньше на 78 км? (Найдем протяженность по территории Беларуси.)  - Каким действием? (Вычитанием.) | При нахождении плана решения выполняется синтез через конкретизацию, т.е. через мысленное представление условия задачи, и последующее абстрагирование, т.е. отвлечение от конкретной ситуации и осуществление необходимых арифметических действий. На этом этапе также используются умения воспринимать, осознавать и запоминать материал (в нашем случае - это вопросы учителя и ответы на них) |
| **3 этап.** **Оформление решения задачи**  После подробного разбора задачи ребятам предлагается оформить решение задачи самостоятельно с помощью выражения и вычислить его значение.  (158 + 78) : 2 - 78 = 40 (км)  Ответ: 40 километров | Используются умения воспринимать материал, обобщать, синтезировать и умения самостоятельной работы. |
| **4 этап.** **Проверка**  В качестве проверки предлагаем детям самостоятельно решить задачу другим способом (уравняв протяженность реки в России до протяженности реки в Беларуси) и сверить полученные результаты   1. 158 - 78 = 80 (км) - удвоенная протяженность реки по Беларуси 2. 80 : 2 = 40 (км) - протяженность Вихры на территории Беларуси.   Ответ: 40 километров  Обращаем внимание детей, что проверку мы произвели более рациональным способом, так как решили задачу в 2 действия. | Данный вид работы не только формирует у детей интеллектуальные умения самоконтроля, самооценки и самостоятельного решения проблем, но и развивает мыслительные операции сравнения, анализа, абстрагирования. Решение задачи несколькими способами позволяет определить более рациональный способ и в дальнейшем использовать его при решении задач такого же типа. |
| **5 этап**. **Творческая работа над задачей.**  Предлагаем детям изменить вопрос задачи так, чтобы задача решалась обязательно с помощью трех действий. (Найдите протяженность реки в каждой из стран) | Используются умения воспринимать, осмысливать и запоминать материал умения анализа, сравнения, абстрагирования, конкретизации и синтеза. |

**Список литературы:**

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 3)
2. Гостевич Т.В., Лещенко Л.В. Формирование логических приемов мышления у младших школьников при обучении математике / Т.В. Гостевич, Л.В. Лещенко // Пачатковая школа. – 2009. – № 11. – С. 42–45
3. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя / Н.Ф.Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175с.
4. Тиринова О.И. Основные составляющие умения учиться / О.И.Тиринова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2004.-№ 4. – С.3–11
5. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. –520с.

# Секция 6: Теория и методика профессионального образования

# НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИНСТРУМЕНТОВКИ ДЛЯ АНСАМБЛЯ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

## Акимов Вячеслав Александрович

*Сургутский музыкальный колледж, г. Сургут, преподаватель*

*E-mail:* [*prcmk312@rambler.ru*](mailto:prcmk312@rambler.ru)

Переложение и инструментовка для ансамбля народных инструментов – та сфера, которая, скорее всего, никогда не перестанет быть актуальной. Давно существующие и вновь образующиеся творческие коллективы создают для себя репертуар, преломляя для своего состава бесчисленное множество разнообразной музыки. Из известных, авторских произведений возникают новые транскрипции, обработки, инструментовки, переложения. И особенно актуальным является этот вопрос для организации обучения студентов игре на народных инструментах, поскольку оригинальный репертуарный запас относительно невелик, и музыканты стремятся сами создавать для себя новые произведения.

Основными средствами музыкальной выразительности, создающими музыкальный образ, являются мелодия, гармония и ритм. Инструментовка же дополняет музыкальную мысль, усиливает, подчеркивает образно-смысловую конкретность музыки. Следовательно, задача инструментовки состоит в том, чтобы использовать все богатство выразительных средств отдельных инструментов и ансамбля в целом, добиваясь наиболее яркого воплощения музыкального содержания.

В практике музыкального исполнительства слово ансамбль употребляется в основном в трех его значениях: а) как группа исполнителей, выступающих вместе (дуэт, трио, квартет, квинтет); б) как совместное исполнение. Искусство ансамблевого исполнения основывается на умении исполнителя соизмерять свою исполнительскую индивидуальность, свой исполнительский стиль, технические приемы с индивидуальностью, стилем, приемами исполнения партнеров – все это обеспечивает слаженность и стройность исполнения; в) как музыкальное произведение, написанное для различного количества исполнителей (дуэт, трио, квартет, квинтет, секстет и т. д.)

В исполнительской практике студентов, владение разнообразными игровыми навыками, позволяющими свободно играть фактуру различных видов, определяют понятием «техника». Различают мелкую и крупную, октавную и аккордовую технику, разнообразные приемы звукоизвлечения.

Для ансамблевого исполнения такое определение техники будет не полным. В процессе длительных совместных репетиций участники ансамбля приобретут особую технику – ансамблевую, суть которой, прежде всего, в умении играть вместе. Это касается в первую очередь синхронного звучания всех партий, сбалансированности их силы звука, согласованности штрихов, фразировки, динамики, тембров и других элементов музыкальной выразительности студенческого ансамбля.

Существует еще одна сторона понятия «ансамбль» – художественная. Это не просто синхронность, слаженность, равновесие, а соотношение частного с общим и наоборот, в результате чего устанавливается целостное восприятие формы, являющееся одним из основных признаков завершенности художественного произведения. Основой определения ансамбля в художественном произведении следует считать принцип соотношения или совокупности таких «частных» ансамблей, как ритмический, динамический, артикуляционный, тембровый, которые составляют в целом ансамблевое звучание.

Приступая к переложению того или иного сочинения, инструментовщик, прежде всего, должен проникнуться художественными намерениями композитора, его идеями, понять стилистические особенности его творчества и даже в какой-то мере почувствовать себя соавтором произведения. При этом инструментовщику должны быть также хорошо известны средства, на которые рассчитан оригинал, и художественный эффект авторской инструментовки. Инструментовщику следует не копировать эти средства, а творчески преломлять их применительно к возможностям того или иного ансамбля. В этом отношении инструментовка аналогична переводу литературного произведения с одного языка на другой: иногда перевод бывает внешне точен, но не в состоянии передать существо, идею и эмоциональные оттенки авторской мысли. Другой же перевод не копирует оригинал, но творчески отображает его содержание, и делает это более глубоко, чем подстрочный дословный перевод. Раскрыть иными средствами то, что хотел выразить автор – такова основная задача аранжировщика при работе над переложением.

Бывают произведения, не требующие при инструментовке каких-либо изменений. Но чаще инструментовщик вносит в партитуру нечто новое: добавляет педаль, подголоски, изменяет фактуру. Если изменения значительны, то создается обработка или транскрипция. Транскрипция под силу лишь инструментовщику, знакомому с правилами композиции, не говоря уже о законах гармонии и полифонии.

Музыкальная мысль, предназначенная для ансамбля, воплощается в звучании определенного количества голосов, выполняющих различные функции. Сочетанием этих голосов определяется *склад* музыкального произведения и его *фактура.* Понятие о фактуре существует и в других видах искусства, например, в живописи или скульптуре. Этим словом обычно определяют совокупность и своеобразие технических приемов, примененных в данном произведении. В музыке под фактурой понимают тот или иной способ изложения музыкальной мысли, выражающийся во взаимном расположении и характере движения определенного числа голосов; при этом способ изложения, как правило, бывает очень тесно связан с выразительными и техническими возможностями избранных инструментов.

Этот вопрос играет важнейшую роль в процессе инструментовки. Только отчетливое представление обо всех деталях фактуры дает возможность, во-первых, осознать выразительное значение каждого голоса (или каждой группы голосов), а во-вторых, найти конкретные приемы их изложения в ансамбле. Количество сочетаний различных элементов фактуры практически бесконечно, однако число основных типов фактуры сравнительно невелико. В музыке различают следующие основные музыкальные склады: полифонический, гомофонно-гармонический и смешанный, соединяющий в себе элементы полифонического и гомофонно-гармонического склада. Полифонический склад характеризуется тем, что каждый голос имеет самостоятельное мелодическое значение и содержание, таким образом, музыкальная ткань основывается на сочетании и развитии самостоятельных мелодических линий, образующих полифоническую ткань. Мелодические линии обычно объединяются ладотональностью и общей – хотя бы подразумеваемой – гармонией.

Из нескольких разновидностей полифонического склада следует отметить *подголосочную полифонию*, характерную для русской народной песни. В подголосочной полифонии основная мелодия сопровождается дополнительными голосами (подголосками), нередко варьирующими ведущий голос. Приведем вариант инструментовки народной песни «Ой да ты, калинушка» в обработке И.Я. Паницкого.



В данном случае распределение по голосам и сама инструментовка были целиком подсказаны оригинальной музыкальной тканью. М.И. Имханицкий так пишет об обработках Паницкого: «Обрабатывая лирические, протяжные русские народные песни, И.Я. Паницкий с необычайной достоверностью передает характерные черты их фольклорного бытования: прежде всего, это плавная непринужденность мелодического течения, гибкость ритмики, отсутствие вертикальных «столбов», будь то гармонический склад или метрическая структура» [1, с.14]. И далее: «И.Я. Паницкий мастерски передает сами фактурные черты ансамблевого бытования протяжной песни в русском песенном фольклоре» [1, с.15].

Инструментовка песни представляет собой творческий процесс, связанный, прежде всего, с необходимостью знания характера конкретной песни, а также со значительным обогащением фактуры по сравнению с оригиналом. Поэтому не предоставляется возможным указать на универсальные приемы инструментовки. Так же нецелесообразно предписывать тот или иной порядок выполнения инструментовки песни. Предполагается, что инструментовщик должен иметь достаточный опыт создания оркестрового сопровождения, равно как и наиболее приемлемую для себя последовательность работы.

Вместе с тем, анализ переложений песен позволяет выявить главные особенности инструментовки, которые применимы ко многим песням. Эти особенности могут послужить инструментовщику основой для выработки своего замысла и подхода в создании партитуры. Для песни с ее лаконичной формой, характерным является такое развитие вокальной мелодии, при котором ее начальное изложение, подход к кульминации, сама кульминация и спад после нее обычно укладываются в пределах простого периода. Те же три фазы развития наблюдаются и в фактуре ансамблевого сопровождения подавляющего большинства инструментованных песен.

Во время начального изложения вокальной мелодии и подхода ее к кульминационному пункту фактура ансамбля, как правило, интенсивно (почти с каждой фразой) изменяется и усложняется, сила звучности нарастает. Эти изменения осуществляются за счет разнообразного тембрового и регистрового звучания, количества создания фактуры сопровождения путем чередования или сопоставления ее различных видов или присоединения новых видов изложения к уже имеющимся. Динамический спад после кульминации обычно сопровождается ослаблением звучности ансамбля. При этом нередко происходит смена видов фактуры и сокращение количества участвующих в исполнении инструментов.

В целом же подобное развитие вокальной мелодии и ансамблевой фактуры напоминает своеобразную волну, у которой начальное изложение и подход к кульминации значительно протяженней, чем отход от нее. «Одна из причин этого, – пишет Л. Мазель, – заключается в том, что продолжительное нарастание напряжения само по себе в гораздо большей степени способно захватить внимание воспринимающего, нежели столь же (или еще более) продолжительное угасание» [2, с.118]. Представление о волнообразности развития вокальной мелодии и фактуры сопровождения особенно усиливается в тех случаях, когда сами фазы начального изложения и подхода к кульминации содержат в себе ряд меньших волн, которые в совокупности составляют одну большую.

При начальном изложении вокальной мелодии сопровождение обычно бывает более простым и менее насыщенным, чем последующие проведения. Инструментовка второго предложения, а также последующих (если их в куплете больше двух), бывает, как правило, более разнообразной в отношении использования оркестровых средств. В других случаях развитие фактуры второго предложения осуществляется добавлением новых элементов к ужу имеющимся или сменой новых видов сопровождения.

В песнях, где вокальная мелодия припева состоит из двух повторяющихся построений (предложений, периодов), чаще всего находят применение следующие способы инструментовки: 1) первая половина обоих построений излагается одинаково, а вторая каждого из них инструментована различными приемами; 2) ансамблевая фактура в первой половине припева строится по принципу волнообразного развития, а в основе второй лежит не изменяющийся вид фактуры сопровождения; 3) в первой половине припева каждое предложение периода имеет различную инструментовку, а вторая представляет собой ансамблевый эпизод; 4) принцип волнообразного развития сопровождения лежит в основе обеих частей припева.

Переложение песни обычно включает в себя не более трех различно инструментованных куплетов. Если по содержанию текст куплетов не имеет значительных различий, то в песне, состоящей из двух или трех куплетов, инструментуется первый куплет, который затем повторяется. Когда же в тексте куплетов содержатся коренные различия, то возможна различная инструментовка двух и трех куплетов.

Эпизод – это второе выступление ансамбля после вступления. В большинстве случаев он встречается перед последним куплетом или каким-либо другим заключительным построением. Если песня в оригинале не содержит инструментального эпизода, то в переложении он обычно вводится. В нем подчеркивается и утверждается основной характер песни. Кроме того, ансамблевый эпизод заметно разнообразит и обогащает инструментовку песни. Чаще всего он строится на основе полного или частичного использования тематического материала вступления, запева или припева песни.

Ансамблевый эпизод может быть изложен в основной, первоначальной тональности песни или же в новой. Несомненно, что более контрастное звучание достигается при изложении эпизода в другой тональности. Контраст усиливается, если используется тональность полутоном выше. После ансамблевого эпизода может быть сохранена установившаяся в нем тональность, но возможен и возврат к первоначальной тональности. Переход к ансамблевому эпизоду, изложенному в новой тональности, и возвращение к первоначальной тональности бывает подготовленным (на протяжении одного или нескольких тактов) или внезапным. Кроме того, возврат к первоначальной тональности нередко бывает подготовлен заблаговременно, иногда в середине эпизода.

Выполнение этих основных условий во многом зависит от умения инструментовщика правильно оценивать силу звука, как отдельных инструментов, так и их сочетаний. Необходимо учитывать также звучность используемых регистров инструментов. Разница в звучании регистров имеет немаловажное значение при инструментовке для смешанного ансамбля.

Существует еще одна сторона понятия «ансамбль» – художественная. Это не просто синхронность, слаженность, равновесие, а соотношение частного с общим и наоборот, в результате чего устанавливается целостное восприятие формы, являющееся одним из основных признаков завершенности художественного произведения. Основой определения ансамбля в художественном произведении следует считать принцип соотношения или совокупности таких «частных» ансамблей, как ритмический, динамический, артикуляционный, тембровый, которые составляют в целом ансамблевое звучание.

Искусство инструментовки же состоит в том, чтобы на основе уже имеющегося музыкального сочинения создать свой новый его вариант, который может стать подчас самостоятельным произведением. И это очень актуальная тема для учебного процесса студентов, поскольку после окончания среднего специального учебного заведения не все станут преподавателями и сольными исполнителями, многие займут свое место в ансамблях или оркестре.

**Список литературы:**

1. Имханицкий М.И. Значение творчества И.Я.Паницкого в составлении современного баянного репертуара: научное издание Саратовской консерватории [Текст] / М.И.Имханицкий. – Саратов: 1995.-83с.
2. Мазель Л.А. О мелодии: учеб.пособие [Текст] / Л.А.Мазель. – М.: Советский композитор, 1952.-232с.

# Некоторые особенности художественного восприятия студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство»

## Амиржанова Аина Шугаевна

*канд.пед.наук, ст.преподаватель кафедры ИЗО и МП*

*факультета Искусств, г. Омск*

*E-mail:* [*aina71@bk.ru*](mailto:aina71@bk.ru)

Художественное восприятие искусства интересовало философов и психологов на протяжении многих веков (И. Кант, Г. Гегель, Т. Липпс, В. Вундт). Сегодня психологи и педагоги доказали важность и необходимость чувственного развития и рассматривают восприятие как эмоциональное познание мира, начинающееся с чувства, а в дальнейшем опирающееся на мыслительную деятельность человека.

Часто среди педагогов бытует ошибочное мнение о тождестве эстетического восприятия с художественным. Однако эти понятия необходимо четко разграничивать. По мнению многих исследователей, «художественное восприятие есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве» [4, с. 63].

Художественное восприятие выступает прежде всего как психический процесс, который протекает под непосредственным воздействием произведения искусства. Полученное при частом общении с изобразительным искусством, оно рождает ожидание встречи с прекрасным.

Художественное восприятие связано с таким понятием, как познание. Художественное познание раскрывает предметы и явления окружающей жизни в человеческом к ним отношении. Здесь важен вопрос, не каков объект сам по себе, а каково значение данного объекта для человека, какую ценность он представляет. Художественный способ освоения действительности выражает ценностное отношение человека к миру. Поэтому в центре художественного творчества оказывается выражение художником своего видения мира, своего отношения к нему. В искусстве, как ни в одной другой области познания, проявляются именно личностные, индивидуальные особенности человека.

Очень часто апперцепция обусловливается не только действием предыдущего восприятия, но и эмоциональным состоянием человека в данный момент. Р. Арнхейм писал: «Восприятие не является механическим регистрированием сенсорных элементов, оно оказывается поистине творческой способностью мгновенного схватывания действительности, способностью образной, проницательной, изобретательной и прекрасной» [2, с. 20].

Явление апперцепции имеет большое значение для студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство», так как в психику художника проникает из окружающей среды и переживается им с достаточной ясностью лишь то, что существует в русле его активной установки. Специфические установки художника влияют на выбор объектов, которые воспринимаются, а также на степень готовности к восприятию. Этот феномен отчетливо проявляется в работе художника над предварительными зарисовками, в которых отражается избирательность в отборе и поиске изобразительных средств для реализации замысла произведения [2, с. 23].

Избирательность – это выделение из множества качеств изображаемого предмета лишь существенных, актуальных для задач изображения, требующих более высокого, активного, творческого уровня восприятия, т. е. предпочтения выбора одних объектов или их отдельных свойств перед другими объектами или их свойствами, качествами. Избирательность определяется как активными условиями, зависящими от самого воспринимающего человека, так и объективными свойствами воспринимаемых предметов. Все остальные свойства и качества являются для данного момента наблюдения фоном восприятия [2, с. 26].

В психологии выделены простые перцептивные действия, которые характерны для визуального восприятия и формируются при жизни человека. Профессор Б.Г. Ананьев к таким перцептивным действиям относит измерительные – оценивающие величину воспринимаемого объекта; соизмерительные – действия на сопоставление размеров нескольких воспринимаемых объектов; построительные – отвечающие за построение перцептивного образа; контрольные – направленные на сравнение возникшего образа с особенности предмета; корригирующие – исправляющие ошибки в перцептивном образе; тонические (регуляторные) – поддерживающие необходимый уровень мышечного тонуса для осуществления процессов восприятия [1, с. 135].

Все эти действия в процессе художественной деятельности человека развиваются и совершенствуются по мере накопления теоретических знаний и жизненного опыта, что и обуславливает активность восприятия. «Каждый акт визуального восприятия представляет собой активное изучение объекта, его визуальную оценку, отбор существенных черт, сопоставление их со следами памяти, их анализ и организацию в целостный визуальный образ», – утверждает Р. Арнхейм [2, с. 11].

Одной из важнейших особенностей зрительного восприятия формы является константность. Под константностью понимается способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету, величине и по другим параметрам, независимо от меняющихся физических условий восприятия. Константность восприятия – одна из главных причин погрешностей начинающих художников в определении объемной формы предметов, конструкции и других параметров, измененных условиями естественного освещения или удаления в пространстве. Знание о действительной форме предмета присутствует в памяти в каждый момент зрительного восприятия, и мы как бы не замечаем той трансформации в окраске зримых предметов, которая происходит от воздействия среды.

Иными словами, начинающий художник ДПИ воссоздает то, что соответствует его привычному представлению о предмете (изделии), а не то, что наблюдается в действительности в данный момент времени, при определенных условиях или на том или ином расстоянии. Задача формирования профессионального восприятия у начинающего художника ДПИ заключается в том, чтобы научить видеть аконстантно, т. е. улавливать изменения объемной формы, величины, конструкции предмета в зависимости от его расположения в пространстве.

Преодолеть константность восприятия помогают теоретические знания, студент встречает поток чувственных данных с конкретной установкой, высокой готовностью к восприятию и именно поэтому более чуток к неожиданностям чувственных впечатлений и способен собрать больше информации.

Физиологическую основу восприятия составляет взаимодействие отдельных частей одного и того же анализатора или различных анализаторных систем. Восприятие – совокупность ощущений и прошлого опыта, который выражается в виде знаний, умений, представлений; оно тесным образом связано с мышлением, т. к. «образы, формирующиеся в процессе восприятия, осмысливаются, конкретизируются и обобщаются посредством понятий, мыслительных операций, суждений и умозаключений» [3, с. 87].

В художественной деятельности важное место занимает «скрытый» творческий процесс, связанный не только с импровизацией и вдохновением, но и, прежде всего, с разработкой и развитием определенного замысла. Все это базируется на восприятии и воображении, где восприятие не является механическим отражением реальности, а есть процесс считывания и осознания наиболее важных моделей действительности, воображение – особый вид деятельности, активно способствующий развитию способностей [3, с. 87].

Таким образом, художественное восприятие понимается как вид художественной деятельности, выражающийся в целенаправленном, целостном восприятии и отражении действительности как эстетической ценности. В. С. Кузин утверждает, что «целостное восприятие действительности – основной принцип изобразительного искусства. Умение цельно видеть и выражать эту цельность в произведении – одна из основных и конечных целей в деятельности» [3, с. 89]. Отсюда становится ясно, что в практической деятельности целенаправленное восприятие управляемо и подчиняется поставленным целям. Сообщить целесообразный ход восприятию произведений народного и декоративного искусства, сделать его осмысленным и целенаправленным, выработать верное, до конца осознанное отношение к творениям народных умельцев, внимательное изучение формы, конструкции, композиционной системы и их взаимосвязей – это основа целостного восприятия.

**Список литературы:**

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1960. – 486 с.
2. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
3. Кузин, В. С. Психология [Текст] : учебник для студентов сред. спец. учеб. заведений / В. С. Кузин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Агар, 1997. – 304 с. : ил.
4. Общие вопросы эстетического воспитания в школе [Текст] / под ред. действ. чл. АПН РСФСР В.Н. Шацкой ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т художественного воспитания. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955. – 184 с.

# К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ РОЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Герасимович Есения Евгеньевна

*Канд. пед. наук, доцент СурГУ*

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

На сегодняшний день мы можем с уверенностью констатировать тот факт, что знание иностранного языка является общественной ценностью; его включение в образовательную программу на всех этапах обучения – социальный заказ общества.[4, 6 и др.]. Владение иностранным языком, как средством общения между представителями разных стран, делает личность более коммуникативно направленной в социальной среде и конкурентоспособной на рынке труда.

В рамках высшей школы задача дисциплины «иностранный язык» рассматривается не как чисто прикладная и узкоспециальная – обучение физиков физическим терминам и умение работать с текстами физического содержания, геологов – геологических и т.п. Вузовский специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык для специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования.[8]

На основании всего вышеизложенного мы можем констатировать факт существенного изменения социокультурного контекста изучения иностранных языков в России. Значительно возросла образовательная и самообразовательная функции иностранного языка, его профессиональная значимость на рынке труда, что повлекло за собой усиление мотивации изучения языков международного общения. И.Л. Бим в качестве одной из основных причин, мотивирующих смену языковой политики в области образования в нашей стране так же указывает на развитие и укрепление межгосударственных политических, экономических и культурных связей, интеграцию государства в мировое сообщество. [1]

Определив цель дисциплины «иностранный язык» как подготовку к реальной межкультурной коммуникации, а именно адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам, мы выделяем культурный компонент содержания иноязычного образования.[2]

Бесспорным является тот факт, что взаимопонимание с иноязычным коммуникантом может быть достигнуто лишь тогда, когда собеседник имеет представление о видении картины мира носителя другого языка. В этой связи изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и культуре, так как она является ключом к пониманию культуры иностранной. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное взаимодействие представителей различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения изучаемой и собственной культур. Таким образом, мы можем утверждать, что обучать культуре страны изучаемого языка означает учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего мы начинаем лучше познавать и себя. И, следовательно, родная культура является той базой, которая делает возможным приобщение личности к культуре другого народа, изучению и пониманию ее с помощью языка.

Культурологическое содержание, а именно познавательный аспект иноязычной культуры является одним из четырех, логично выделенных, на наш взгляд, Е.И. Пассовым. В этой связи мы разделяем мнение автора, утверждающего, что главной задачей овладения иноязычной культурой становится не столько понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование личности на базе новой культуры в ее диалоге с родной.

Сущность развивающего аспекта иноязычной культуры заключается, по мнению Е.И. Пассова в том, что он направлен на развитие в индивидуальности учащегося (как индивида, субъекта деятельности, личности) таких ее свойств, сторон, процессов, механизмов, которые играют наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения, а следовательно, и для становления индивидуальности и превращения ее в homo moralis. В этой связи объектами развития должны быть способности, которые позволили бы осуществить успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно- преобразующей сфер деятельности сфер деятельности учащегося.[7]

Рассматривая воспитание как процесс становления, обогащения и совершенствования духовного мира человека через творческое наследие (присвоение) доступной ему культуры, Е.И. Пассов предлагает рассматривать воспитательный аспект иноязычной культуры как вытекающий из самой коммуникативной технологии. По мнению автора коммуникативная технология, во-первых, основана на системе функционально взаимообусловленных принципов, объединенных единой стратегической идеей: принципов речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны. Во-вторых, воспитательный потенциал зависит от культурологического содержания используемых материалов, от их потенциальных возможностей. В этой связи мы разделяем позицию о том, что любые возможности могут остаться нереализованными, если задачам воспитания не будет соответствовать учитель. Именно учитель «несет в себе некое содержание образования, и именно это культурное, духовное содержание становится одним из главных компонентов образовательного процесса». [7]

На основе вышеизложенного, мы пришли к выводу о том, что, дисциплина «иностранный язык» имеет огромный воспитательный аспект, однако его реализация возможна при условии триады «материалы – технология – учитель».

Содержание четвертого учебного аспекта составляют те речевые умения, которым должен овладеть учащийся как средствами общения, а именно, говорение, аудирование, чтение и письмо, а также само умение общаться.

Таким образом, культурологической направленностью содержания иноязычного образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетентностями, ведущей из которых является коммуникативная языковая компетентность.[5]

На основе вышеизложенного мы сформировали следующую позицию: в рамках кардинально сменившейся концепции иноязычного образования в нашей стране ее основной целью является обучение иностранному языку как подготовке к реальной межкультурной коммуникации, а именно, адекватному взаимопониманию двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам. То есть мы говорим о формировании коммуникативной языковой компетенции. Однако в данном процессе мы еще раз подчеркиваем тот факт, что культурологический компонент содержания иноязычного образования приобретает, в этой связи, огромное значение.

Требования, предъявляемые декларацией ЮНЕСКО к образованию XXI века, относящиеся ко всем учебным предметам, более всего актуальны для обучения иностранным языкам, поскольку:

1) знание одного или нескольких иностранных языков является одним из наиболее существенных компонентов компетенции Гражданина Мира;

2) иностранный язык является одним из основных средств приобщения к мировой культуре.

Таким образом, мы говорим о смене концепции в методике преподавания иностранного языка и переходе на коммуникативно – деятельностный подход. При таком подходе в центре обучения находится обучаемый как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально- психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по иностранному языку на обучение общению, на использование языка с целью обмена мыслями.

Отсюда следует, что при обучении иностранному языку мы больше не можем ограничиваться обучением информационному общению, и что в процессе обучения необходимо включить другие виды общения и, прежде всего, интерактивное общение, то есть мы должны учить студентов не только функциям и структуре языка, но и непосредственно общению как виду деятельности.

С другой стороны, говоря о содержательном аспекте обучения иностранному языку, мы говорим о том (согласно Программе формирования Гражданина Мира), что изучающие не должны ограничиваться изучением культуры страны изучаемого языка, а как граждане мира должны приобщаться к мировым культурным ценностям.

Мы полностью согласны с авторами [1, 2 и др.] которые говорят о том, что центральное место в процессе языкового образования должно занять формирование способности к участию в межкультурной коммуникации, а также формирование таких качеств личности как открытость, терпимость и готовность к свободному общению. Открытость есть свобода от предубеждений по отношению к людям – представителям иной культуры. Данное качество позволяет увидеть в культуре страны изучаемого языка непривычное, чужое. С открытостью связана способность человека терпимо относиться к проявлениям этого непривычного в других культурах, готовность к межкультурному общению. Именно это является существенной составляющей коммуникативной компетенции и обеспечивает активное общение с представителями иных социокультурных общностей.

Такой подход к методике и содержанию языкового образования дает нам основание говорить о принципе поликультурной направленности в изучении иностранного языка, сущностью которого является 1. формирование социолингвистического компонента коммуникативной компетенции с целью повышения эффективности коммуникации; 2. воспитание обучаемых толерантности и уважения к культурным ценностям страны изучаемого языка; 3. воспитание умения оценить свою собственную культуру через призму культуры страны изучаемого языка.[3, 4]

Таким образом, мы рассматриваем «иностранный язык» как дисциплину, имеющую огромный образовательный и воспитательный потенциал, который возможно использовать для приобщения учащихся к осознанию культурного наследия своего народа и народов других стран, для поддержания стремления учащихся к осуществлению межличностного и межкультурного общения, так как изучение иностранного языка в первую очередь позволяет осуществить социокультурное обогащение мировосприятия и мировидения изучающих иностранный язык в процессе совершенствования их иноязычной коммуникативной компетенции и формированию конкурентноспособной личности.

**Список литературы:**

1. Бим, И.Л. Языковой плюрализм – веление времени [Текст]/ И.Л. Бим // Преподаватель. – 2001. - №1. – С.7-8.
2. Вартанов, А.В. Об обучении иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур [Текст] / А.В. Вартанов // Иностранные языки в школе. – 2003. - №4. – С.21- 25.
3. Гасанов, З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения [Текст] / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 1996.- №6. – С. 51-55.
4. Колыхалова, О.А. Язык и современное социально- политическое развитие общества [Текст] / О.А. Колыхалова // Преподаватель. – 2001. - №5. – С.4-7.
5. Мильруд, Р.П. Современные концепции коммуникативного обучения иностранным языкам [Текст] / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. - №4. – С.9-15.
6. Примерная программа дисциплины «иностранный язык» компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения [Текст] / Мос. гос. лингв. ун-т, 2000. – 21с.
7. Содержание обучения иностранным языкам: учебное пособие [Текст] / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», №3)
8. Тер- Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер- Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624с.

# Дифференцированный подход в модульном обучении

## Зыкова Светлана Ильинична

*Преподаватель, БрПК, г.Братск*

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

Модульный подход к профессиональному обучению сформировался в процессе естественной эволюции сферы образования и является одним из результатов достаточно длительных поисков наиболее эффективных форм и средств образовательной деятельности.

В модульном подходе важным отличительным преимуществом является детально спланированная, соотнесенная с потребностями рынка занятости, диагностично заданная цель обучения с покомпонентным описанием пути ее достижения и способов проверки ее достижения. Цель задается как результат, которого должен достичь обучающийся, как деятельность, которую он сможет выполнять после окончания обучения [1, c.64].

Сущность дидактического процесса на основе модульной технологии состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки (модули). Содержание и объем модулей в свою очередь варьируются в зависимости от профильной и уровневой дифференциации обучающихся. Такой подход позволяет создать условия для выбора индивидуальной траектории движения по учебному курсу.

Под дифференциацией учебной деятельности в модульной технологии понимается такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, получает право и гарантированную возможность уделять внимание направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям[1, c.105].

Дифференциация процесса обучения предполагает, прежде всего, разделение учащихся на группы по каким-либо признакам, которое осуществляется для последующего группирования, то есть в дифференциации обязательно присутствует интеграция, выражающаяся в объединении учащихся. При этом необходимо учесть, что разделение учеников и объединение их в группы может быть явным, то есть группы будут четко определены, отделены друг от друга, и неявным, когда границы между группами размыты, стерты, реален переход учеников из группы в группу[2, c.5].

Как и любое явление действительности, дифференциация обучения имеет содержание и форму. Содержание дифференциации обучения – это специально организованный учебный процесс для определенной группы учащихся, который может проявляться в различных формах. Так, обучение одаренных детей может быть организовано и в форме специальных классов, и в форме групповых занятий по развитию мыслительной, эмоциональной, волевой сфер личности детей. Обучение детей, проявляющих склонности и способности к изучению отдельных предметов, профильных классов, классов гибкого состава и в других формах, то есть в практике дифференциация обучения всегда реализуется в определенной форме.

В условиях дифференциации могут различаться все элементы процесса обучения или только некоторые. Таким образом, дифференциация может характеризоваться степенью выраженности, то есть количеством изменяющихся элементов в учебном процессе[2, c.32].

Существуют некоторые виды форм дифференциации обучения. Выделяют внутреннюю и внешнюю формы дифференциации. Внутренняя – различное обучение детей в достаточно большой группе учащихся, подобранной по случайным признакам. Эта форма основана на возможно более полном учете индивидуальных и групповых особенностей учащихся. Она предполагает вариативность темпа изучения материала, дифференциацию учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны преподавателя. При этом возможно разделение учащихся на группы внутри класса с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях и разными методами. Эти группы, как правило, мобильны, гибки, подвижны. Особенность внутренней дифференциации на современном этапе - ее направленность не только для детей, испытывающих трудности в обучении, но и на одаренных детей[1, c.19].

Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учета индивидуальных особенностей учащихся, так и в форме системы уровневой дифференциации на основе планирования результатов обучения. Традиционно сущность внутренней дифференциации состояла в применении форм и методов обучения, которые индивидуальными путями, с учетом психолого-педагогических особенностей вели бы учащихся к одному и тому же уровню овладения программным материалом. Уровневая дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой учащиеся, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований.

Внешняя дифференциация – создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые учащимся учебные требования различаются. Внешняя дифференциация может осуществляться либо в рамках селективной системы (выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов), либо в рамках элективной системы (свободный выбор учебных предметов для изучения на базе инвариантного ядра образования) [2, c.143].

Сущность внешней дифференциации заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей учащихся с целью максимального их развития в избранном направлении.

Используя систему дифференцированного обучения, необходимо учитывать психологические особенности каждого учащегося, его реальные возможности.

Не нужно забывать о темпераменте учащихся. Темперамент сказывается на динамике протекания не только эмоциональных, но и мыслительных, волевых процессов, поэтому он влияет на ход учебной деятельности. Так, например, холерики – сильные, энергичные, но не уравновешенные дети, которые быстро раздражаются, способные и на агрессивные поступки. Таким детям нужно давать в течение урока работу, которая их увлечет, даст пищу уму и будет посильна. И противоположность – меланхолики – замкнутые, нерешительные в трудных обстоятельствах. Для этих детей очень важны внимание, поддержка учителя. Изменить темперамент нельзя, но научить управлять им можно.

Различно развито и восприятие информации у детей. Их можно подразделить по типу познания на «зрителей», «слушателей», «деятелей», в зависимости от тог, какому органу чувства отдается предпочтение – зрительному, слуховому или осязательному.

И как же построить урок, чтобы умение всем приносило радость познания, пробуждало интерес к предмету, учитывая выше сказанное?

При изучение нового материала можно создавать разноуровневые группы по качеству знаний: сильные – первая группа; средние – вторая группа; слабые – третья группа. По способу мышления: первая группа – учащиеся со стандартным мышлением; вторая группа – учащиеся с творческими способностями. Учащиеся с одинаковой подготовкой и схожим темпом усвоения материала и мотивацией, занимаясь в одной группе, будут чувствовать себя более комфортно[2, c.120].

Учитель объясняет тему для всего класса, если не последует вопросов от учащихся первой группы (сильных учеников), они получают задания творческого характера.

Для учащихся второй и третьей группы проводится повторное объяснение темы. Если и здесь не будет вопросов, то учащиеся второй группы получают задания с элементами творчества.

Для учащихся третьей группы еще раз объясняется материал с использованием таблиц, учебника и дается практическое задание. Движение вперед идет на основе возврата к изученному, усиленного закрепления на большом количестве примеров и упражнений. Каждый учащийся работает в меру своих сил и возможностей, не теряет интереса к предмету. Разноуровневые группы подвижны. Если учащийся второй и третьей групп работает в полную силу, справляется с заданиями, он может перейти в другую группу. Каждый получает справедливо заработанную оценку.

Особого внимания требуют учащиеся, имеющие высокий уровень подготовки. Чаще всего при общегрупповой работе они остаются занятыми не в полную меру. Такие учащиеся нуждаются в заданиях повышенной трудности, нестандартных работах творческого характера, именно это позволит им максимально развивать свои учебные возможности.

В особой помощи нуждаются слабые ученики. Задача учителя – довести их до уровня средних, обучить приемам рациональной умственной деятельности. Работа должна организоваться, чтобы со временем степень самостоятельности учащихся возрастала, а доза помощи учителя постепенно снижалась.

И в заключении хотелось бы сказать, что решение любых проблем, а в образовании в первую очередь, невозможно без постоянного следования правилу: не получится ничего, если нет взаимопонимания, сотрудничества между взрослым и подростком, взаимного уважения. Воспитание и обучение человека – задача сложная, многогранная, всегда актуальная. В каждом ребенке заложен огромный потенциал, реализация которого во многом зависит от взрослых. И задача учителя главным образом состоит в том, чтобы помочь ученику стать свободной, творческой и ответственной личностью, способной к самоопределению, самоутверждению и самореализации.

**Список литературы:**

1. Данилов В.Д., Комиссаров Н.Н. [и др.] Дифференцированный подход в обучении и его использование на педагогической практике: пособие для педагога. М., 2002. 128с.
2. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение. М.: Сентябрь, 2002. 159с.

# Специфика использования методов воспитания в образовательном процессе вуза

## Калинковская Светлана Борисовна

*канд. пед. наук, доцент ВГГУ, г. Владимир*

*E-mail:* [*141107@list.ru*](mailto:141107@list.ru)

Современные требования к качеству образования студентов, отраженные в Федеральных государственных образовательных стандартах Высшего профессионального образования третьего поколения, свидетельствуют о том, что основной целью педагогов становится не передача молодым людям знаний, умений и навыков, а формирование у них ряда компетенций, что невозможно осуществить без специального педагогического инструментария, которым являются методы воспитания.

Методы воспитания представляют собой модель организации деятельности педагога и воспитанников, которая конструируется с целью формирования у последних ценностного отношения к миру и к себе самому. В связи с этим, методы воспитания являются способом взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, направленным, в отличие от метода воздействия, не на получение сиюминутной реакции воспитанника, а на формирование у него позитивного отношения к окружающему миру и к себе как части этого мира, определенных личностных качеств, заданных целями воспитания и самовоспитания [5, с. 197].

Характерной особенностью методов воспитания является то, что в образовательной практике нельзя выделить среди них конкретную эффективную и неэффективную группу. Действенность того или иного метода воспитательной работы находится в прямой зависимости от личности педагога и тех условий, в которых этот метод применяется, а также от понимания воспитателем причин, по которым он использует те или иные методы, от того, насколько хорошо он знает специфику самих методов и условия их применения [3, с. 96-97].

В практической деятельности ставится задача не просто применить какой-либо метод воспитания, а выбрать наиболее оптимальный способ достижения результата педагогического воздействия [3, с. 97]. Оптимизация подразумевает достижение наилучшего результата в заданных условиях. Если обратиться к «Словарю-справочнику по педагогике», то можно увидеть, что «оптимизацией» называют достижение максимально возможного результата при минимальных затратах времени и усилий участников [5, с. 252]. В ряде других словарей мы видим иной взгляд на данное явление. Так, например, в «Словаре иностранных слов» указано, что оптимальный результат не обязательно будет достигнут при минимальных затратах с максимальным показателем эффективности. Оптимизация, по утверждению составителей словаря, является нахождением наиболее благоприятных условий для решения какой-либо проблемы, поскольку слово «оптимальный» происходит от латинского слова optimus – наилучший [4, с. 356-357]. Обратившись к «Новому энциклопедическому словарю», мы узнаем, что «оптимальный» – это совокупность наиболее благоприятствующих условий; наилучший вариант решения задачи или путь достижения цели при данных условиях или ресурсах [1, с. 847]. На наш взгляд, данное определение наиболее приемлемо для образовательного процесса, так как при подготовке студентов в вузе существуют различные условия: разный уровень педагогической культуры и компетентности педагогов, различный уровень материально-технического обеспечения, различный начальный уровень сформированности личностных качеств обучаемых. Все это ставит педагогов в неравные условия их профессиональной деятельности. Именно по этой причине искать наиболее эффективные методы воспитания необходимо, отталкиваясь от определенных условий и возможностей конкретного образовательного учреждения и его сотрудников.

Сложностью организации регулируемой воспитательной деятельности в высшем учебном заведении и препятствием к отбору наиболее оптимальных воспитательных методов для работы со студентами является тот факт, что, как считают многие исследователи педагогики высшей школы, образовательный процесс вуза должен быть направлен только на обучение студентов. Так, например, С. Д. Смирнов отмечает, что методы воспитания как самостоятельное явление в практике высшей школы с трудом поддаются выделению и классификации, ибо воспитание должно быть органически включено в процесс обучения. Данный исследователь к методам воспитания, возможным для использования при взаимодействии со студентами, относит метод личного примера в поведении преподавателя, метод доверительного межличностного общения, проведение мероприятий за рамками учебного плана (культурные мероприятия, социально значимые акты, участие в общественной жизни и т.п.) [6, с. 181].

Мы, безусловно, должны согласиться со Смирновым С. Д. в той позиции, что методы воспитания органично вплетены в дидактический процесс вуза и неразрывны с ним, это продиктовано самой сутью педагогического процесса, где обучение и воспитание разделить невозможно. Эти процессы выделяются условно только при применении человеком исследовательского метода абстрагирования. Так, например, проверяя выполнение домашнего задания и оценивая студентов, педагог использует методы поощрения и наказания, выставляя определенные баллы за выполненную работу, делая замечания по поводу качества деятельности студентов, призывая их к большему усердию и т.д. Но позицию автора в плане выбора педагогом методов воспитания и их классификации можно расширить и дополнить.

И. П. Подласый выделяет несколько факторов, которые определяют использование педагогом методов воспитания. К данным факторам относятся следующие:

– цели и задачи воспитания;

– содержание воспитания;

– возрастные особенности воспитанников;

– уровень сформированности коллектива;

– индивидуальные и личностные особенности воспитанников;

– условия воспитания;

– средства воспитания;

– уровень педагогической квалификации;

– время воспитания;

– ожидаемые последствия воспитания [3, с. 99-101].

Цель воспитания как осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие, определяет отбор методов воздействия педагога на личность студента. Если конечной целью деятельности воспитателя стоит формирование свободной личности, способной к поступательному созидательному развитию себя и позитивному преображению существующего общества, с которым индивидуум находится в согласии и гармонии, то на первый план выходят такие методы, как диспут, этическая беседа, поощрение и сводится к минимуму применение нотаций, лекций, соревнования и наказания.

В современном образовательном процессе вуза, как и других образовательных учреждений, нарастает противоречие между целью воспитания и его содержанием. Необходимо помнить, что одни и те же цели и задачи могут быть наполнены различным смыслом, стимулировать различные мотивы поведения. Так, например, воспитание законопослушного гражданина может осуществляться в ходе устрашения наказанием, а может идти по пути формирования гражданского сознания у воспитанников. Очень важно, в связи с этим, соотносить методы воспитания не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом данного процесса.

Смысл как особая трактовка индивидуумом значения тех или иных явлений, сообщений или действий, напрямую зависит от социального опыта человека, от его возраста, выраженного уровнем развития нравственных и моральных качеств. Очень часто студенческая группа бывает крайне неоднородна в плане социально-культурной зрелости молодых людей. Одни из них, поступая в университет, сохраняют еще взгляды и убеждения, характерные для подростков, другие – представляют собой личности с твердыми принципами и по силе характера могут превосходить педагога. К сожалению, для информационного общества все более характерен первый тип молодых людей. Работать с ними затруднительно в том плане, что при несформированности должного уровня личностных качеств, степень их притязаний гораздо выше, чем у подростков. Сложность же работы с воспитанниками, имеющими твердые принципы, заключается в том, что педагог может встретить жесткое противодействие с их стороны, что крайне затруднит его воспитательную и преподавательскую работу.

Поскольку студенческое сообщество представляет собой динамичное образование, которое развивается от группы к коллективу, воспитательные методы не являются постоянными. По мере развития коллективных форм самоуправления, методы педагогического воздействия меняются. Их гибкость является необходимым условием успешного сотрудничества людей, включенных в образовательный процесс.

Особенности студенческого коллектива, с которым взаимодействует педагог, определяются специфическими чертами личностей, входящих в него. Это стимулирует необходимость индивидуальной корректировки методов воспитания. Как отмечает И. П. Подласый: «Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развить свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я» [3, с. 99].

На отбор методов воспитания применительно к конкретной группе студентов оказывают большое влияние условия и средства воспитания, а также квалификация педагога. Воспитатель может воспользоваться только теми методами, которыми он владеет и для которых есть соответствующие условия. Так, например, воспитание необходимости заботиться о пожилых и более слабых людях будет невозможно при использовании лекций и нотаций, необходимо создавать специальные воспитывающие ситуации.

Еще один ресурс, который во многом определяет характер методов воспитания – это временной показатель. В условиях, когда педагог взаимодействует со студентами небольшой промежуток времени, он использует методы, оказывающие наиболее сильное воздействие на воспитанников. Как правило, к сильнодействующим методам относятся меры, отрицательно окрашенные в эмоциональном плане. Человек наиболее сильно переживает отрицательные эмоции. Оскорбленное самолюбие вызывает намного большее по силе и длительности переживание, чем самолюбие поддержанное. Наказание помнится дольше, чем поощрение, а негативное отношение – дольше, чем позитивное и т.д. Сильнодействующие меры обычно используют педагоги с авторитарным стилем управления студенческой группы. При данном стиле достигаются наибольшие результаты в кратчайшие сроки, но эмоциональное благополучие в таких условиях не формируется.

Этот недостаток можно ликвидировать только за счет перехода к щадящим методам воспитания, которые характерны для демократического стиля организации воспитательной работы. Щадящие методы воспитания, такие, как убеждение, увещевание, постепенное приучение и пр., не дают быстро ощутимых результатов, но влияние их на личность более благотворно, и положительная динамика в поведении человека закрепляется на более долгий срок, регулируясь не внешними, а внутренними механизмами поведения человека.

Выбирая сильнодействующие или щадящие методы воспитания педагог всегда опирается на предполагаемые последствия применения того или иного способа воздействия на личность студента. Специфика образовательной деятельности в вузе часто приводит к тому, что воспитательный процесс в отличие от обучения становится стихийным и неуправляемым. Это порождено тем, что методы воспитания выбираются педагогом случайно, без предварительной подготовки и подчиненности конкретной цели, а порой и из-за незнания сущности самих методов воспитания.

В литературе приводится достаточно много классификаций методов воспитания. По сути каждая из классификаций рассматривает сходные явления, различаются только точка зрения и базовые компоненты, на которые опираются исследователи.

В настоящее время наиболее удобной и широко применяемой является классификация методов воспитания, разработанная на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя единую целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания [2, с. 322-325; 3, с. 104-105]. В данной классификации выделяются три группы методов:

– методы формирования сознания личности (убеждение, рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);

– методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации);

– методы стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание).

Как мы уже отмечали выше, наиболее сильнодействующими методами являются методы стимулирования поведения и деятельности. В связи с этим данные методы требуют особой осторожности при использовании их в образовательном процессе как вуза, так и любого другого учебно-воспитательного заведения.

Соревнование представляет собой метод воспитания, который помогает активизировать и стимулировать общественно полезную деятельность путем сравнения и оценки ее результатов. Важную роль в соревновании имеет поощрение всех участников, наряду с победителями. Разрабатывая условия соревнования, педагогу необходимо исходить из реальной ситуации и конкретных актуальных образовательных задач. Ни в коем случае не должно быть соревнования ради соревнования [5, с. 355]. Соревнование может стать эффективным способом воспитания, только если помогает объединить членов студенческой группы в коллектив, а не разобщает его, вносит смуту. Хотя, порой, педагоги используют негативные стороны соревновательной деятельности для ослабления коллектива, которым становится намного легче управлять. Подобные тенденции не должны иметь место в образовательном процессе, так как приводят к негативным социальным последствиям.

Поощрение является одним из видов моральной санкции. По своей сути, оно является положительным воздействием авторитетного лица на человека или группу людей с целью закрепления достигнутых результатов и засвидетельствования их одобрения. Поощрение выражается в признании, как правило, публичном, заслуг и связано с повышением социального статуса. Очень часто высоких результатов в воспитательной работе помогает достичь авансированное поощрение, когда поощряется не сам поступок, а его мотив или только начатое дело, не сформированное окончательно положительное качество личности [5, с. 292]. Используя в своей работе метод поощрения, педагогу необходимо помнить, что он будет эффективно работать только в том случае, если воспитанники будут относиться уважительно к своему воспитателю и его мнение для них будет важно.

В противоположность поощрению педагог может использовать наказание. Наказание используется в тех случаях, когда студент не выполняет установленных требований и нарушает принятые в обществе нормы и правила поведения. При помощи наказания педагог подводит воспитанника к осмыслению неблаговидности своего поступка, пониманию недопустимости совершенного, осознанию вины и формированию психологического барьера для повторного совершения подобных действий. Наказание может иметь форму порицания, выговора и пр. Оно не может выражаться в физическом и психическом насилии по отношению к воспитанникам, так как это противоречит принципу гуманизации образования, а также нормативно-правовым основам организации образовательной деятельности в Российской Федерации. Так, например, провинившегося студента педагог не может лишить еды или сна, не может унижать его честь и достоинство.

Итак, эффективность педагогической работы высшей школы во многом зависит от методов воспитания, которые применяются при организации и осуществлении взаимодействия субъектов образовательного процесса. В отличие от методов обучения методы воспитания трудно регламентировать, так как их выбор определяется множеством факторов. Несмотря на большое количество рекомендаций по созданию комплекса воспитательных методов при работе с коллективом молодых людей в образовательных учреждениях, педагогу необходимо опираться на данные, полученные эмпирическим путем, анализируя их с помощью теоретических положений педагогической науки, а не останавливаться только на описанном другими педагогами практическом опыте.

**Список литературы:**

* 1. Новый энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Рос. Энцикл.: РИПОЛ классик, 2004. – С. 847.
  2. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов [Текст] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
  3. Подласый, И. П. Педагогика: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания [Текст] / И. П. Подласый – М.: Владос, 2003. – 256 с.
  4. Словарь иностранных слов [Текст]. – 7-е изд., перераб. – М.: Большая Рос. Энцикл.: РИПОЛ классик, 2004. – С. 356-357.
  5. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
  6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности : учеб. пособие [Текст] / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

# 

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРА

## Кенесарина Жанар Султановна

*канд. пед. наук, профессор КазГАСА, г. Алматы*

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

Обучение студентов проектированию объектов графического дизайна не должно отрываться от развития личности, то есть только учет возможностей личности при обучении будет иметь развивающий эффект.

Идеи развивающего обучения рассматривались Я.А. Пономаревым, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, а также педагогами-классиками. К примеру, по мысли И.Г. Песталоцци, обучение обязательно должно действовать развивающе, побуждать детей к самодеятельности. К.Д. Ушинский утверждал, что важны не знания сами по себе, а их развивающее влияние.

Л.В. Занков [1] сформулировал и обосновал гипотезу о взаимоотношении обучения и развития ребенка. Он исходил из психологической теории Л.С. Выготского. Взаимоотношение обучения и развития ребенка в понимании Л.С. Выготского тесно связано с его учением о развитии высших психических функций. Внутренний процесс развития, который в определенном возрасте ребенка возможен только при взаимоотношениях его со взрослыми, составляет этап раннего развития. Л.В. Занков опирается на положения Л.С. Выготского о том, что развитие психики ребенка имеет социальную направленность и что обучение может быть эффективным только в том случае, если оно опережает его развитие, разработал методику опережающего обучения, оптимально влияющего на развитие психики учащихся.

Основной чертой новой дидактической системы является ее целостность, характеризующаяся взаимной обусловленностью четырех новых дидактических принципов. Это принципы обучения на высоком уровне сложности и связанного с ним усвоения материала в быстром темпе. Это принцип решающей роли теоретических знаний в начальном обучении, взаимообусловленный с принципом необходимости осознания учеником собственного участия в процессе учения. Понятие "развитие" в философии и в педагогике рассматривается как изменение, переход от простого ко все более сложному, от низшего к высшему, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений [2,267].

Исследуя различные психологические процессы, состоящие в совокупности с художественным образованием, В.С. Кузин определяет понятие "развитие" так: "Развитие - это процесс, движение, изменение. Но не всякое движение и изменение представляет собой развитие, развитие есть изменение поступательное, есть изменение от простого к сложному, от низшего к высшему. Развитие - это процесс, противоположный распаду, регрессу" [3,27]. Таким образом, художественное развитие личности следует рассматривать как изменение содержания качеств личности, как понимание художественного образа, знаний, изобразительно-выразительных средств языка искусства, умений, навыков к созданию грамотных и выразительных работ. Художественное развитие личности протекает в условиях постоянного, непрерывного воздействия на него окружающей действительности, искусства.

Определение понятия "художественное развитие" самобытно решено в работе Б.М. Неменского "Мудрость красоты"[4,71]. Он говорит о том, что сущность художественного развития личности заключена в единстве трех ее элементов: содержания, сути искусства и языка искусства, творчества. Знакомство личности с содержанием, сутью искусства позволяет, по замечанию автора, познавать нравственно-эстетические позиции времени, среды, опыта, накопленного человечеством, которые передаются в художественных образах произведения. Это способствует обеспечению связи искусства с жизнью, приобщению к культуре прошлого и настоящего.

В процессе восприятия объектов дизайна и создания собственных дизайнерских работ студенты осваивают язык искусства, его художественно-изобразительные средства, методы, систему построения изображения. Успешность познания языка искусства зависит от ряда обеспечивающих этот процесс условий: различного наглядного материала, знания особенностей технологии и техники, закономерностей восприятия и изображения и т.д.

Итак, знание психолого-педагогических закономерностей развития личности позволяет направлять его ход в процессе обучения. Однако для этого необходимо знать, что такое "обучение". В.П. Беспалько определяет его следующим образом: "Обучение - это целенаправленный процесс, осуществляющийся путем внешнего управления познавательной деятельностью учащихся и ведущий к образованию и развитию познавательных сил ученика..." [5,35].

Анализируя и другие определения понятия "обучение", данные педагогами, мы считаем более полным следующее: обучение – целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучаемых, в ходе которого происходит воспитание, развитие, образование – усвоение знаний, умений, навыков. Нас интересуют прежде всего проблемы внешнего управления познавательной деятельностью - обучение как более интенсивный процесс приобретения будущими дизайнерами профессионального мастерства.

Проблему развития основ профессионального мастерства у студентов на занятиях по графическому дизайну можно разрешить целенаправленным руководством педагога. В результате педагогического управления познавательной деятельностью будущих дизайнеров формируется сознательность действий студента в процессе изобразительной работы. Процесс формирования профессионального мастерства не должен проходить стихийно, несистемно. Если обучение проектированию объектов дизайна происходит в мастерской через практическую работу, то благодаря частому повторению аналогичных работ и обработки близких по форме и сложности технических приемов у обучаемого могут сформироваться обобщения, и на их основе вырабатываются некоторые принципы решения проектных задач. Стихийный же процесс развития профессионального мастерства протекает крайне медленно и зависит от количества заданий и их разнообразия, от ошибок, и, главное, - выработка общих принципов при таком обучении начинается лишь на конечном его этапе, то есть после длительного обучения. Подобное обучение оказывается невозможным, недопустимым при системном, педагогически организованном дизайнерском образовании. По этому поводу С.Х. Рапоппорт пишет: "Опыт отношений можно назвать универсальным: он необходим людям всех профессий, всех родов занятий, во всех сферах общественной жизни... Однако здесь нельзя еще говорить о столь же продуманной, разветвленной, взаимосвязной во всех звеньях системе, равносильной той, которая действует в области профессиональной подготовки... Социализация человека в универсальном плане еще в большей своей части протекает стихийно..." [6,37].

Обучение более результативно – когда оно целенаправленно построено на основе изучения общих принципов, действующих при выполнении любых изображений. При целенаправленном обучении педагогом в последовательности обдумывается вся система знаний и умений, сознательное усвоение которых студентами успешно решает развитие их профессионального мастерства. "...Проблемы мастерства, стоящие перед искусством, безусловно, должны найти отражение в системе педагогических задач, и решение их не может быть механически заимствовано из творческой практики мастеров искусства...", – справедливо заключает В.С. Щербаков в учебнике "Изобразительное искусство" [7, 158].

Обучаемый должен, по нашему мнению, учиться вести поиск оптимальных средств и методов работы, ставить проблемные вопросы, подбирать посильные творческие задачи. Следовательно, применяемые педагогом проблемно-поисковые методы могут способствовать развитию творческих черт будущего дизайнера. Это требует более сознательного подхода преподавателя к применению оптимальных методов обучения для студентов. Для развития профессионального мастерства недостаточно иметь только природные задатки, необходимы и соответствующие педагогические условия. В ходе обучения проектированию объектов дизайна педагогические условия выступают как фактор, гарантирующий успешное профессиональное развитие студента. Педагог, обучая студентов основам дизайна, использует дидактические особенности основных методов обучения: словесных, наглядных, практических, также методов изобразительной деятельности, репродуктивных и проблемно-поисковых, индуктивных и дедуктивных, методов самостоятельной работы, стимулирования и мотивации учения.

В дидактике существует целый ряд методов обучения. Но со временем появляются новые проблемы в обучении, новые возможности методов обучения, новое содержание обучения, требующие постоянного обновления методов.

**Список литературы:**

1. Беспалько В.П. Проблематика и материалы к исследовательской работе по программированному обучению. -М., 1965. - 45 с.
2. Занков Л.С. Наглядность и развитие. –М.: Педагогика, 1969. – 170 с.
3. Кузин В.С. Психология. -М.: Высшая школа, 1982. – 256 с.
4. Неменский Б.М. Мудрость красоты. -М.: Просвещение, 1987. – 253 с
5. Педагогическая энциклопедия. Т.4, 1968. – 363 с.
6. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества. -М.: Сов.худ., 1978. – 257 с.
7. Щербаков В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. -М.: Просвещение, 1969. – 272 с.

# КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРОИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

## Козелова Наталья Александровна

*ст. преподаватель СГСХА, г. Самара*

*E-mail:* [*kozelova\_na@mail.ru*](mailto:kozelova_na@mail.ru)

В последние годы в педагогической литературе многие исследователи рассматривают понятие «коммуникативная компетентность». Анализ различных методов исследования данного понятия позволил выявить сущность коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза, под которой мы понимаем готовность студентов к профессиональному общению при наличии сформированности коммуникативных знаний, умений и личностных качеств (коммуникабельность, эмпатия, рефлексия) субъектов, обеспечивающих эффективное выполнение стоящих перед ними задач. Определена ее структура, включающая когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

Совершенствование процесса гуманитарной подготовки в агроинженерном вузе выявляет необходимость определения показателей, критериев и уровней сформированности коммуникативной компетентности именно у студентов агроинженерного вуза.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению критериев и показателей эффективности и качества результатов учебного процесса. В отечественной литературе предложены различные критерии и показатели сформированности компонентов деятельности, представленные в работах О.А. Абдуллиной, В.А. Беликова, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, Н.М. Яковлевой и других ученых. В теории и практике имеются общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что они, во-первых, должны отражать основные закономерности формирования личности; во-вторых, способствовать установлению связей между всеми компонентами исследуемой проблемы; в-третьих, качественные показатели должны выступать в единстве с количественными [6, с. 92].

В нашем исследовании критерии сформированности коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза рассматриваются как качественные показатели, а уровни – как количественная характеристика, зависящая от выбора критериев.

В своей работе мы исходим из следующего определения: критерий - это признак, на основании которого производится оценка; средство проверки, мерило оценки [6, с. 226].

Наиболее полно сущность понятия «критерий» отражена в работах В.И. Загвязинского. Под критерием он понимает обобщенный показатель развития процесса, успешности деятельности, по которому выполняется оценка происходящих педагогических явлений [5, с. 10].

В основу разработки критериев формирования коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза мы ссылались на работы Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, С.В. Петрушина и других ученых. Б.Ф. Ломов, рассматривая коммуникативную компетентность как процесс обеспечения многофункционального общения, выделяет в ее содержании такие стороны или функции, как: «информационно-коммуникативная», охватывающая процессы приема-передачи информации; «регуляционно-коммуникативная», связанная с взаимной корректировкой действий при осуществлении совместной деятельности; «аффективно-коммуникативная», относящаяся к эмоциональной сфере человека и отвечающая потребностям в изменении своего эмоционального состояния» [8, с. 244]. Таким образом, первый класс функций общения, информационно-коммуникативный, охватывает все те процессы, которые описываются как «прием-передача информации». Второй класс функций общения, регуляционно-коммуникативный, относится к регуляции поведения. В процессе общения индивид может воздействовать на мотив, цель, программу, принятие решения, на выполнение отдельных действий и их контроль, то есть на все «составляющие» деятельности своего партнера. В этом процессе осуществляется также взаимная стимуляция и взаимная коррекция поведения. Третий класс функций общения, аффективно-коммуникативный, относится к эмоциональной сфере человека. Как считает Б.Ф. Ломов, общение – важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей. Известно, например, что потребность в общении у человека часто возникает в связи с необходимостью изменить свое эмоциональное состояние. Б.Ф.Ломов указывает при этом, что функции общения как многомерного процесса можно классифицировать и по другой системе оснований [8], однако в своей работе соответствующих оснований не излагает.

А.А. Бодалев (основываясь на подходе В.Н. Мясищева к освещению закономерностей и механизмов общения) предложил выделить в качестве значимых для исследования компетентности такие компоненты общения, как особенности познавательных процессов человека – «отражение», его эмоциональные сферы – «отношение» и поведение – «обращение», возникающие в процессе общения [3, с. 121].Опираясь на подход А.А. Бодалева, С.В. Петрушин, рассматривая коммуникативную компетентность (компетентность в общении) как сложное образование, включает в нее когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий компоненты [10, с. 42].

При определении критериальной базы исследования мы учитывали современные требования к будущим специалистам, в частности, – инженерам сельскохозяйственного производства, изложенным в «Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования» по направлению подготовки дипломированного специалиста 660300 «Агроинженерия», квалификация – инженер. В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования выделяются следующие основные требования к уровню подготовки выпускника [4, с. 35]:

Будущий инженер должен быть подготовлен к решению многих профессиональных задач, в частности, к выполнению организационно-управленческой деятельности:

- организовывать работу коллектива исполнителей;

- владеть методами управления трудовым коллективом;

- владеть порядком разработки и принятия управленческих решений;

- организовывать работу производственного коллектива (соблюдение производственной и трудовой дисциплины, требований безопасности жизнедеятельности, координация деятельности членов коллектива) и др.

Перечисленные требования являются основой для определения критериев сформированности уровня коммуникативной компетентности студентов.

Следовательно, основываясь на разработки ученых, определим критерии компонентов коммуникативной компетентности и, учитывая то, что организационные и управленческие решения руководителями принимаются в устной форме, в процессе профессионального общения.

Для «когнитивного» компонента мы сочли наиболее значимым – *информационно-коммуникативный* критерий,под которым подразумеваем владение системой знаний по обмену информацией и познанием людьми друг друга в процессе профессионального общения.

Наиболее значимым критерием «поведенческого» компонента считаем *регуляционно-коммуникативный,* означающий умения управления и коррекции собственного поведения и поведения других людей, организацию совместной деятельности.

Для «эмоционального» компонента мы сочли такой значимый критерий, как *аффективно-коммуникативный.* Его сущность определяется в отношении к эмоциональной сфере человека и соответствии потребностям в изменении своего эмоционального состояния.

Анализ научной литературы показал, что учеными так же выделяются различные показатели эффективности формирования коммуникативной компетентности.

Под *показателями* компонентов мы подразумеваем то, по чему можно судить о сформированности коммуникативной компетентности, о развитии личности студента в ходе внедрения прогностической модели и реализации педагогических условий.

Рассмотрим более подробно показатели сформированности коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза. При установлении показателей компонентов коммуникативной компетентности мы исходили из определения, приведенного в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой: показатели: - это данные, по которым можно судить о развитии, ходе или состоянии чего-нибудь [9, с. 549].

В качестве показателей коммуникативной компетентности мы предлагаем использовать для когнитивного компонента - *сформированность коммуникативных знаний,* под которым подразумеваем знакомство с понятием «коммуникативная компетентность инженера»; владение системой знаний об основных категориях и понятиях профессионального общения, его видах и функциях; о стилях общения, стилях речи и стилях руководства; о невербальных средствах общения; знакомство с природой и структурой делового взаимодействия и понятием социальной перцепции; культурой владения навыками эффективного слушания и конструктивного преодоления конфликтов; знание психолого-коммуникативного потенциала деловых партнеров и правил культуры профессионального общения. Для поведенческого компонента - *сформированность коммуникативных умений -* умение ясно и точно излагать свои мысли, владение средствами невербального общения, умение слушать собеседника, умение разрешать конфликтные ситуации. Для эмоционального компонента - *сформированность личностных качеств.* Его сущность определяется в потребности и способности к общению, контактам с другими людьми, установлению с ними взаимопонимания; постижении эмоционального состояния, проникновении (вчуствование) в переживания другого человека; осознании субъектом того, как он сам воспринимается партнером по общению.

Выявленные блоки показателей и критериев позволяют охарактеризовать *уровни* сформированности коммуникативной компетентности.

Проблема определения уровня сформированности умений решается во многих исследованиях педагогов и психологов: О.А. Абдуллина, ГА. Засобина, Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спирин, А.В. Усова, Н.М. Яковлева и других.

В психолого-педагогической литературе наиболее распространено деление трех *уровней***:** низкого, среднего и высокого (А.А. Бобров, Л.Н. Трубина, А.В. Усова). В.А. Беликов называет эти уровни так: репродуктивный (воспроизводящий), эвристический (воспроизводяще-творческий), творческий [1].

В.П. Беспалько выделяет четыре уровня усвоения: узнавание, воспроизведение (алгоритмическая деятельность), продуктивная конструктивная деятельность (эвристическая деятельность), продуктивная творческая деятельность [2, с. 41].

Г.А. Засобина дополняет общепринятую точку зрения и выделяет пять уровней: первоначальное умение, низкий, средний, высокий, совершенное умение [7].

Опираясь на исследования А.А. Боброва, Л.Н. Трубиной, А.В. Усовой и др., мы выделяем три уровня сформированности коммуникативной компетентности: низкий, средний и высокий. Общепринято, что овладение тем или иным умением до соответствующего уровня предполагает, что студент свободно оперирует знаниями и умениями, определяющими предшествующий уровень.

Все три уровня тесно связаны друг с другом, и каждый предыдущий усваивает последующий, включаясь в его состав:

*- низкий уровень -* знания в области профессионального общения поверхностны, недейственны; студенты не умеют грамотно вести диалог; не способны распознавать поведение другого человека; отмечается плохое владение навыками эффективного слушания, препятствующее продуктивному общению; студенты испытывают трудности в установлении контактов с другими людьми; безразличны к переживаниям другого человека; с трудом оценивают собственные действия в ситуациях общения;

- *средний*  *уровень* - знания в области профессионального общения являются эмпирически ситуативными, с частичным обобщением; студенты способны вести диалог, но на недостаточно высоком уровне; распознают поведение другого человека только на интуитивном уровне; владеют слабо развитыми навыками эффективного слушания, что препятствует продуктивному общению; способны находить оптимальные способы общения, ведущие к развитию доброжелательности; собственные действия оценивают правильно, но не во всех ситуациях общения;

*- высокий уровень* - знания в области профессионального общения имеют глубокий теоретический характер, системны и целостны; студенты умеют грамотно вести диалог; способны успешно распознавать поведение другого человека; владеют навыками эффективного слушания, способствующими продуктивному общению; легко устанавливают контакты с другими людьми; с сочувствием относятся к переживаниям другого человека; способны оценивать собственные действия в ситуациях общения.

Таким образом, нами были определены и обоснованы этапы, объективные показатели, критерии и уровни сформированности коммуникативной компетентности, соответствующие требованиям к уровню подготовки выпускников, в частности, - будущих инженеров сельскохозяйственного производства [4].

**Список литературы:**

1. Беликов В.А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» // Совершенствование процесса формирования научных понятий: Тезисы докладов. – Челябинск, 1986. – С. 26 – 27.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
3. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (Приказ МО РФ от 27 марта 2000 года, № 686) по направлению подготовки дипломированного специалиста 660300 «Агроинженерия». – М.: ИПК МГПУ, 2000. – 36с.
5. Загвязинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, А.Т. Закирова. – Педагогика, 1997. - № 2. – С. 9 – 14.
6. Загузов Н.И. Технология подготовки и защита кандидатской диссертации. – М., 1993. – 114 с.
7. Засобина Г.А. и др. Практикум по педагогике: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. - 444 с.
9. Ожегов С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений – 4-е изд., дополненное, - М.: Азбуковник, 1999 – 944 с.
10. Петрушин С.В. Социально-психологический тренинг в многочисленной группе как средство развития компетентности в общении: Дис. … канд. психол. наук. – Казань, 1995. – 183 с.

# ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА-РЕФЕРЕНТА

## Комендровская Юлия Геннадьевна

*Аспирантка ВСГАО, г.Иркутск*

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

Существуют различные точки зрения относительно роли проектной деятельности при изучении иностранного языка. Проектирование рассматривается как процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния; специфическая деятельность, результатом которой является теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого развития процессов и явлений. Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов). Проектная деятельность отличается мозаичной природой, складываясь из действий, являющихся фрагментами других видов деятельности. Благодаря этому развивающий потенциал участия в проектной деятельности возрастает из-за возможности и необходимости освоения дополнительных видов и форм активности на каждом из этапов реализации проекта. Речь идет о диагностических, прогностических, оценочных действиях; о разнообразных формах и видах мыслительных и практических процедур, связанных с планированием, сопровождением, поддержкой, управлением, коммуникацией и экспертизой [2].

Это позволяет определить общий смысл проектной деятельности студента вуза как программы активного, творческого, самостоятельного участия в разработке и реализации различных проектов. Результатом проектной деятельности студентов при изучении иностранного языка могут быть: курсовое проектирование, проекты личностного и профессионального роста, статьи, получение грантов и т.д.

Проектировочная деятельность определяется как целенаправленная, самостоятельная деятельность студентов, осуществляемая под гибким руководством преподавателя, направленная на решение исследовательской, профессионально значимой прагматической проблемы и получение конкретного результата в виде материального или идеального продукта на иностранном языке [1].

Более того, проектировочная деятельность выступает условием развития других профессиональных умений, так как развивает модельные представления о содержании и формах предстоящей деятельности, что требует её осуществления на компетентностном уровне и предполагает оперирование понятием «проектировочная компетенция».

На сегодняшний день общество ставит довольно жесткие требования по подготовке высококвалифицированного специалиста: умение работать в коллективе, умение ориентироваться на рынке труда, готовность связывать свою карьеру с продолжением образования, готовность менять профиль специальности в зависимости от изменений в стратегии развития образовательного учреждения, умение самостоятельно работать с информацией, умение принимать решения, а также обладание широким кругозором, способность к проектированию своей деятельности и ожидаемых результатов.

Отсюда проектировочная компетенция определяется как совокупность знаний, умений, качеств личности, необходимых ей для осуществления проектировочной деятельности в любой сфере жизнедеятельности: профессиональной, научной, социальной и т. д.

Поскольку компетенции являются деятельностной характеристикой и отражают субъектную позицию каждого студента в той или иной профессиональной ситуации, мы правомерно можем говорить о индивидуальной проектировочной компетенции.

Индивидуальные компетенции специалиста – это набор качеств, включающих основные составляющие: социально и профессионально значимые качества личности, когнитивную составляющую, включающую в себя предметные и специальные (языковые профессиональные и переводческие) знания, а также специальные умения, которые определяют его проектировочную компетенцию. При этом необходимо уточнить, что для осуществления проектировочной деятельности необходимо владение рядом других компетенций, без которых невозможно осуществить реализацию проекта [3].

Индивидуальная проектировочная компетенция будущего переводчика-референта включает в себя три основных компонента:

1. Социально-личностный, включающий в себя социально и профессионально значимые качества личности, а также компенсаторные качества. Например, образованность, умение работать с людьми, коммуникабельность, неконфликтность, позитивность, порядочность, честность, пунктуальность, ответственность, исполнительность и самоорганизованность. Наличие компенсаторных качеств способствует преодолению трудностей в общении с использованием нелингвистических средств, в случае если возникает необходимость восполнять в процессе профессионального общения недостаточность знания языка, а также социального опыта общения на иностранном языке.

2. Когнитивный, включающий в себя предметные и специальные (языковые профессиональные и переводческие) знания:

- знание социокультурного контекста общения в профессиональной сфере;

- совокупность знаний о культуре страны изучаемого языка;

- знание специальной профессиональной терминологии на иностранном языке;

- содержание работы переводчика-референта в условиях подготовки и проведения официальных переговоров делегаций двух стран на территории каждой из сторон;

- содержание работы переводчика-референта в условиях подготовки и проведения официальных переговоров делегаций двух стран на территории каждой из сторон;

- знание лексики, необходимой для обеспечения пребывания делегации своей стороны в Китае и китайской делегации на своей территории;

- знание делового и речевого этикета.

3. Профессионально-деятельностный, включающий специальные умения:

- проектировочные умения;

- умение свободно оперировать специальной профессиональной терминологией на иностранном языке в ситуациях профессионального общения;

- умение вступать в коммуникацию с носителями языка и понимать речь с незначительными отклонениями от фонетической нормы (ввиду большого наличия различных диалектов в китайском языке);

- умение выполнять зрительный перевод официальных документов в ограниченное время;

- умение писать аннотации по профессиональным темам и реферировать необходимые материалы;

- умение в определённых несложных фоновых условиях выполнять аналитическую работу с текстами на профессиональные темы, писать письма, заявления и др.

С нашей точки зрения, становление проектировочной компетенции зависит от степени развития каждой из трёх составляющих, которые одинаково необходимы для её полноценного развития. Степень развития проектировочной компетенции (ПК) можно оценить, используя следующую зависимость:

ПК = f (СиПЗКЛ, З, Ус), (1)

где СиПЗКЛ – социально и профессионально значимые качества личности;

З – когнитивная составляющая;

Ус – специальные умения.

Три составляющих проектировочной компетенции индивида можно представить в традиционном виде координационной плоскости x,y,z, где по оси x откладываем уровень предметных и специальных знаний (З), по оси y – уровень специальных умений (Ус), по оси z – сформированность социально и профессионально значимых качеств личности (СиПЗКЛ). На каждой из этих трех осей в нашем примере нанесено по десять делений, соответствующих десятибалльной системе оценки уровня сформированности составляющих проектировочной компетенции специалиста (рис.1).



Рис. 1. График индивидуальной проектировочной компетенции переводчика-референта

Данный график уникален тем, что на осях координат могут быть представлены любые необходимые в конкретных условиях оценки качеств индивида. Например, психологические качества, организаторские способности и управленческие качества. Набор данных критериев зависит от цели оценки специалиста.

При этом когнитивная составляющая может определяться как общим уровнем успеваемости студента, так и уровнем его успеваемости по каждому направлению - как предметному, так и специальному (языковому профессиональному и переводческому). На оси Х 1 балл соответствует двум делениям. Уровень специальных умений и сформированность социально и профессионально значимых качеств личности определяется исходя из данных, полученных при решении профессиональных задач, при участии студентов в ситуациях, имитирующих профессиональные и в процессе прохождения практики. Кроме того, СиПЗКЛ определяются с помощью разнообразного диагностического инструментария психологической службой в системе мониторинга.

В качестве количественной оценки уровней развития проектировочной компетенции студента нами были выделены три уровня её сформированности: 6 – 7.4 баллов – низкий (репродуктивный) уровень; 7.5 – 8.4 баллов – средний (репродуктивно-творческий) уровень; 8.5 – 10 баллов – высокий (творческо-индивидуальный) уровень.

Низкий (репродуктивный) уровень. У студентов с низким уровнем сформированности проектировочной компетенции знания теоретических основ дисциплин носят поверхностный, репродуктивный характер. Объём теоретических знаний незначителен, они фрагментарны, бессистемны. Практико-прикладные знания осваиваются непосредственно под руководством преподавателя, самостоятельно не добываются. Знания в исследовательской области воспринимаются только в виде готовых процедур и алгоритмов. Представители этого уровня отличаются пассивностью, замкнутостью. Отмечается неустойчивость мотивов, пассивность на занятиях, нежелание вступать в диалог, вести беседу, принимать участие в дискуссии, неспособность к аргументированному отстаиванию собственного мнения. Преобладает мотив избегания неприятностей. Склонны к репродуктивной деятельности. Успешно решают задачи, для которых предложен алгоритм. Рефлексия полностью не сформирована или проявляется эпизодично при воспроизводящей деятельности.

Средний (репродуктивно-творческий) уровень. Объём знаний расширяется, причём отдельные фрагменты знаний систематизируются по видам профессиональной деятельности или сфере приложения. Студенты сознательно стремятся применять знания на практике, проявляют самостоятельность в выборе и осуществлении профессиональных действий, в целом успешно справляются с этим, но допускают ошибки и недочёты, свидетельствующие об отсутствии системности и гибкости. В то же время они осознают необходимость овладения профессиональными знаниями и умениями как условиями успешности будущей профессиональной деятельности. Потребность в получении новых теоретических знаний ситуативная, но присутствует сильная потребность в открытии для себя новых способов профессиональной деятельности. Преобладают познавательные мотивы личного достижения. Успешно решают задачи, связанные с овладением алгоритмиче­скими и эвристическими правилами в условиях реальной ситуации при решении языковых профессиональных задач. Творческая активность проявляется с элементами поиска новых решений в стандартных профессиональных ситуациях. Самоанализ и самоконтроль присутствует на всех этапах профессиональной деятельности, однако, рефлексивный контроль осуществляется ситуативно.

Высокий (творческо-индивидуальный) уровень. Студентов с высоким уровнем сформированности проектировочной компетенции отличает устойчивый широкий познавательный интерес. Стремятся осуществлять профессиональную деятельность на основе собственных моделей, могут научно обосновать свои действия, демонстрируют свободное владение языковыми профессиональными и переводческими специальными умениями. Преобладают мотивы творческих достижений в профессиональной деятельности. Принимают активное участие в обсуждении дискуссионных вопросов, включающих и профессиональные проблемы, аргументировано отстаивают свою точку зрения, применяют знания в решении коммуникативно-производственных ситуаций. Корректируют собственное поведение в зависимости от ситуации общения. Задания, связанные с поиском, проектированием, прогнозированием, выполняют с большим желанием, чем другие виды работ. Ищут более рациональные или усовершенствованные операции. У студентов с высоким уровнем сформированности проектировочной компетенции в процессе решения профессиональных задач присутствует творчество, которое проявляется в комбинировании различных способов применения теоретических знаний, в сформированности позитивной «Я- концепции», в целенаправленном и заинтересованном отношении к повышению собственной компетентности. Полностью сформирован рефлексивный компонент проектировочной компетенции, что позволяет самостоятельно находить ошибки в социально-культурной, профессиональной языковой и переводческой сферах деятельности. Рефлексивный контроль демонстрируют во всех ситуациях.

Представленный выше график наглядно показывает проблемы и возможности каждого студента на уровне развития проектировочных компетенций и, как следствие, указывает на потенциал личности в достижении поставленной цели. Так, например, если суммарный уровень по оси Z составляет 6 - 7.4 балла, то усилия необходимы именно в развитие индивидуальных способностей или в преодоление личностных комплексов и т.д.

Исходя и целей и задач становления и развития проектировочной компетенции будущих специалистов в высшем учебном заведении, возникает необходимость их объединения в единую систему. Такая система может быть задана через разработку педагогической модели как идеального представления о конечных результатах профессиональной подготовки в данном направлении.

**Список литературы:**

1. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка: учеб. пособие [Текст] / В. В. Копылова. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.
2. Михайлова Н. Н. Управление процессом внедрения эффективных педтехнологий в системе профессионального образования: учеб. пособие [Текст] / Н. Н. Михайлова. – М.: ИРПО, 2002. – 242 с.
3. Мухаметзянова Г. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности [Текст] / Г. Мухаметзянова // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 104 – 110.

# гендерный подход к организации процесса обучения в вузе

## Коновалевская Татьяна Вячеславовна

*Преподаватель кафедры прикладной*

*информатики филиала РГГУ г. Калуги, г. Калуга*

*E-mail:* [*1325bagira@kaluga.ru*](mailto:1325bagira@kaluga.ru)

В настоящее время особо актуальным становится образование, рассматриваемое с позиций здоровьесберегающего фактора и природосообразности учащихся. Педагогическая общественность все больше обращает внимание на то, что образовательный процесс должен основываться на идеях воздействия на обучаемого окружающей природы и учитывать индивидуальные особенности ребенка. Сторонники современной личностно ориентированной педагогики (Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) так или иначе, возвращаются к опыту предыдущего столетия, рассматривая личность учащегося как конечную цель образования. В свете такой парадигмы меняется взгляд на процесс организации обучения и воспитания учащихся.

Одним из условий реализации обучения, ориентированного на личность является учет индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся. Успешность обучения определяется характером проявления индивидуальных психофизиологических функций восприятия учебного материала, знаний, умений и навыков.

В медицине, биологии, психологии, рассматривающих человека в том или ином отношении, показано, что мальчики и девочки заведомо различны по многим показателям. Психофизиологами получены данные о различиях в восприятии, мышлении и эмоциональной сфере мужского и женского пола. Нейропсихологами доказано, что организация деятельности клеток человеческого мозга, сложившаяся еще во внутриутробном состоянии, и влияние гормонов определяют характер мышления и поведения человека [2, с. 46].

Обучение с учетом гендерных особенностей студентов требует отбора такого содержания учебного материала и применения таких методов и форм обучения, которые соответствовали бы разному типу функциональной асимметрии мозга в восприятии учебной информации девушками и юношами, отвечали бы запросам и тех, и других в отношении к учебной работе. При построении процесса обучения на основе учета идей гендерного подхода следует руководствоваться тем, что при одних и тех же методах обучения, при одном и том же преподавателе юноши и девушки приходят к знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления [1, с. 58].

Исходя из этого, гендерный подход в обучении можно рассматривать как переосмысление способов и методов подачи учебной информации в контексте значимости определенной учебной дисциплины через призму женского и мужского восприятия.

Построение модели гендерного образования основывается на теории гендерной идентичности американского ученого С. Бэм. Основная идея этой теории сводится к тому, что у каждого человека присутствует в биологическом и психологическом компоненте организма и сознания "мужское" (маскулинное - от греч. мasculinitus - мужественный) и "женское" (фемининное - от лат. femina - женщина) начало. Cоотношение этих компонентов определяется пропорциями мужского (тестостерона) и женского (эстрогена) половых гормонов в крови, а также направленностью гендерного сознания (модель поведения и мышления). Чем выше маскулинность у человека, тем больше он привержен модели, которой придерживаются традиционные мужчины (инициативность, агрессия, твердость, резкость и т. д.). Чем больше у человека женских половых гормонов и "мягче" сознание, тем его поведение и мышление больше похожи на женский тип (мягкость, уступчивость, склонность к компромиссу, грациозность и т. д.). Мозг девочек запрограммирован таким образом, что реагирует преимущественно на людей и лица, а мозг мальчиков - на объекты и форму.

У традиционного мужчины соотношение маскулинности/фемининности примерно 75 к 25% (1-й тип). Женский тип (2-й) имеет обратное соотношение: 25% к 75%. Андрогинный тип (3-й) имеет примерно одиноковое количество маскулинных и фемининных качеств и может менять их соотношение в зависимости от ситуации общения. Андрогинные мужчины и женщины обладают более богатым поведенческим репертуаром, гибким мышлением, они лучше понимают объяснения преподавателя как своего, так и противоположного пола, т. е. им легче адаптироваться к условиям, в которых разворачивается образовательный процесс. Аморфный тип (4-й) в народе называют "ни рыба, ни мясо", т. е. его стиль мышления и поведения трудно оценить с позиций половой принадлежности [4].

Люди с мужским складом ума (большинство юношей) имеют более развитое правое полушарие и обладают сильной логикой, аналитическими способностями и красноречием, у них сильнее развито пространственное представление, они склонны к предметно-инструментальной и самостоятельной исследовательской деятельности и её проектированию, к решению проблемы, а не к действию по готовому шаблону, при обработке учебного материала предпочитают объёму качество, лучше решают принципиально новые задачи.

Люди с женским складом ума (большинство девушек) имеют более развитое левое полушарие и проявляют неординарные творческие способности, принимают решения, основываясь на интуиции, склонны к вербальным формам деятельности, хорошо справляются с проблемами, требующими решения, основанного на творческих способностях и интуиции, при обработке учебного материала предпочитают количество, более рациональны и прагматичны в выборе возможного и действительного, лучше выполняют задания типовые, шаблонные, тщательно прорабатывают детали.

Вытекающие отсюда различия, лежащие на поверхности и доступные наблюдению в процессе обучения и воспитания, выглядят следующим образом. Это, прежде всего, различия:

- познавательных способностей и познавательных процессов;

- в восприятии окружающего мира (в частности, девушки более тактильно восприимчивы, их мозг настроен на переработку гораздо большего количества сенсорной информации, они обладают более точной и прочной зрительной памятью. Мозг юношей более избирателен и избирательность восприятия связана с тем, что представляет для них наибольший интерес. Юноши более ориентированы на действие, девушки на общение);

- в темпах, стратегиях переработки и усвоения информации (юноши воспринимают информацию быстрее, остро реагируют на первичный информационный призыв и не нуждаются в повторении, девушки же продуктивно работают в спокойном темпе, активно реагируют на повторный информационный призыв, повторения им необходимы для лучшего усвоения и манипулирования полученными знаниями.);

- в преимущественном формировании различных операций мышления (у юношей лучше развиты пространственно-визуальные навыки, они хорошо работают с картами, схемами, математическими формулами, имеют более развитый внутренний план действий, то есть в своем воображении способны поворачивать объекты в пространстве и ими манипулировать. Девушки при решении даже математических задач они используют вербальные средства);

- в организации внимания (у юношей оно более подвижное и неустойчивое), в продолжительности периода врабатываемости (у девушек он более короткий, у юношей - более продолжительный, периоды продуктивной работы смещены друг относительно друга, у юношей он наступает позже, чем у девушек);

- в уровне активации эмоций в процессе обучения (у девушек усиливается внимание и осмысление при эмоциональной окрашенности информации, которая поступает в левое полушарие для анализа и усвоения при наличии устойчивых положительных эмоций, для юношей необходим постоянный в течении урока переход от эмоциональной фазы к информативной, при этом юноши более нацелены на смысл воспринимаемой информации, эмоциональность подачи материала для них должна быть умеренной);

- уровнях адаптивных возможностей организма и психики (юноши более восприимчивы к несоответствующим их психике педагогическим воздействиям, у них легче возникают психологические и поведенческие нарушения, девушки более адаптивны, у них преобладают приспособительные реакции);

- в уровне природной агрессивности (юношам показаны групповые формы работы с элементами соревновательности, с девушками их надо использовать осторожно, т. к. акцент на соревновательность может вызвать повышенную тревожность, что затормозит переход информации в левое полушарие для анализа и обработки. Для девушек желательно использовать групповые формы работы с акцентом на взаимопомощь);

- в отношении к положительной и отрицательной оценке своей работы (девушки всегда ожидают любой оценки своей работы, при этом похвала не побуждает их к дальнейшей деятельности, с получением положительной оценки девушки, как правило, успокаиваются, цикл заканчивается. Юношей интересует оценка только той работы, которая имеет для них значение, положительная оценка побуждает юношей к дальнейшей деятельности, цикл становится непрерывным) [3].

Всё это влияет на качество, стиль учёбы, эмоционально-волевую сферу личности. Обучение с учетом идей гендерного подхода способствует повышению качества обучения и реализации в полной мере учащимися самих себя, а процесс обучения, построенный с учетом гендерных особенностей влияет на качество обучения, стиль учебы и эмоционально-волевую сферу девушек и юношей. Обучение студентов на основе идей гендерного подхода может рассматриваться как одно из условий оптимизации учебного процесса при обучении дисциплинам естественнонаучного цикла, а методы обучения с учетом гендерных особенностей учащихся – как соответствие принципу природосообразности, способствующее наибольшему росту личности учащегося в образовательном процессе.

При организации процесса обучения с учетом идей гендерного подхода отмечается положительная динамика таких показателей как: уровень усвоения предметного материала, познавательный мотив, познавательный интерес, познавательная активность, проявление творческой деятельности.

**Список литературы:**

1. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. - М.: Знание, 1993.-164с.
2. Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы. Психологический журнал, 1, 2004, с. 41 - 51.
3. Пиз А., Пиз.Б. Язык взаимоотношений мужчина ↔ женщина. М, 2002.
4. Рыков С.Л. Учет гендерных особенностей студентов при организации учебно-образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции “Технологии индивидуализации обучения в вузе”, 2007. - Режим доступа: http://www.conf.much.ru/071227/thesis\_Rikov.htm - Загл. с экрана.

# Информационные технологии – средство формирования информационной составляющей профессиональной компетентности студентов специальности «Автоматизированные системы обработки информации»

## Круне Наталья Ивановна

*преподаватель кафедры «Безопасность и управление в телекоммуникациях» ГОУ ВПО СибГУТИ КТИ, г. Новосибирск*

*E-mail:* [*kryne\_ni@mail.ru*](mailto:kryne_ni@mail.ru)

Образование - это процесс (или результат) освоения определенных обществом уровней культурного наследия общества и связанных с ним уровней индивидуального развития. Образовательная система должна быть ориентирована не только на прошлое и настоящее, но и на будущее.

Современное экономическое состояние общества создало предпосылки необходимости глубокого осознания таких понятий, как безработица, занятость, конкуренция, предпринимательство и т. д., в связи с этим общество выдвигает перед системой образования новые проблемы и ставит новые цели и задачи. Одна из основных задач профессионального учебного заведения – своевременная реакция на запросы рынка труда: необходимо готовить **компетентных** в своей профессиональной деятельности специалистов.

Проанализировав большое количество определений понятий «компетенция» и «компетентность», необходимо отметить, что большинство авторов понятие «компетенция» трактуют как «заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке выпускника», потенциал личности, готовность (способность) актуализировать свой потенциал в профессиональной деятельности.

А под компетентностью специалиста с высшим образованием в работах отечественных исследователей (В.А.Болотов, А.В.Хуторской, В.В.Краевский, В.В.Сериков, А.А.Пинский, И.А.Зимняя, И.Д.Фрумин, О.С.Таизова, В.И.Воскресенский, А.В.Макаров, Ю.Г.Татур и др.) чаще всего понимается проявленная на практике готовность, способность и стремление личности реализовать свой потенциал (компетенции) для успешной продуктивной деятельности в разных сферах жизни (профессиональной и социальной), причем, специалист должен осознавать социальную значимость своей деятельности и личную ответственность за ее результаты, а также необходимость ее непрерывного совершенствования.

Следует акцентировать внимание на том, что термин «компетентность» логично употреблять для характеристики специалиста в его профессиональной деятельности, т.е. когда имеется хотя бы минимальный опыт деятельности в заданной сфере, а «компетенция» – для обозначения базового свойства (качества), которое делает специалиста «потенциально» компетентным.

Таким образом, если в самом обобщенном виде мы определим компетенцию как свойство (качество), то компетентность может рассматриваться как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности.

Под «*профессиональной компетентностью*» мы будем понимать единство, теоретических знаний, практических умений, личностных качеств, социальных норм и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность.

Поскольку на современном этапе осуществляется интенсивное внедрение информационных технологий, во все отрасли профессиональной деятельности, то одной из составляющих профессиональной компетентности являются элементы информационной деятельности, которые во взаимосвязи между собой и личностными качествами специалиста составляют суть понятия «**информационная компетентность**».

Информационная компетентность имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона заключается в требованиях, которые социум предъявляет к профессиональной деятельности специалиста. Субъективная сторона информационной компетентности специалиста является отражением объективной стороны, которая преломляется через индивидуальность специалиста, его профессиональную деятельность, особенности мотивации в совершенствовании и развитии своей информационной компетентности [1].

Хуторской А.В. выделяет три уровня компетенций: ключевые компетенции (относятся к общему (метапредметному) содержанию образования), общепредметные компетенции (относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей) и предметные компетенции (имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов) необходимо отметить, что информационная компетентность, является предметной, общепредметной и ключевой.

Информационную компетентность в нашем исследовании мы определяем как профессионально-личностное качество учащегося, представляющее собой совокупность знаний, умений в области специальных дисциплин, ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности, способность и готовность самостоятельно применять новые информационные технологии для решения задач в профессиональной деятельности и социальной жизни

Учитывая специфику специальности 230103, «Автоматизированные системы обработки информации и управления (по отраслям)», которая заключается в том, что на протяжении своего обучения учащиеся в основном работают с различными потоками информации, автоматизируют процесс обработки, хранения и передачи информации и т.д., мы будем рассматривать информационную компетентность (ИК), как *составляющую профессиональной.*

Одним из средств, при формировании информационной составляющей профессиональной компетентности на современном этапе являются информационные технологии, так как активное внедрение информационных технологий и информатизация общества, вносит свои коррективы при формировании процессе обучения.

Использование информационных технологий в сфере образования позволило качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Изменение целей и содержания обучения является ведущим звеном процесса информатизации образования. Технологическое переоснащение учебного процесса, появление новых возможностей в образовательных технологиях приводит к естественной необходимости пересмотра содержания преподаваемых дисциплин.

Поиск ответа на вопрос – как организовать педагогический процесс в современном «информационном» мире – выводит на категорию *технологий обучения* как средства организации профессионально-ориентированного обучения.

Вокруг понятия «технология обучения» во всем мире ведутся серьезные научные дискуссии, не позволяющие дать однозначное, всеми принимаемое определение. Из российских педагогов наибольший вклад в разработку проблемы технологии обучения внесли В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, М. В. Кларин, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, Б.Т. Лихачев, М.А. Чошанов и другие. Из зарубежных исследователей следует отметить Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, Т. Гилберта, Р. Мейджера и других.

Анализ различных точек зрения на понятие «технология обучения» показывает, что большинство исследователей сходятся в том, что технология обучения должна характеризоваться следующими позициями:

* Разбиение процесса обучения на взаимосвязанные этапы;
* Направленное и поэтапное выполнение действий направленных на достижение поставленной цели обучения;
* Выполнение включенных в технологию процедур и операций, для достижения результатов, адекватных поставленной цели.

Наряду с понятием «технология» существует понятие «педагогическая технология». В настоящее время в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существует несколько различных подходов:

Анализ определений, приведенных, в различных научных и учебно-методических источниках показывает, что большинство исследователей сходятся на том, что технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей. Это положение является ключевым, так как именно в определении наиболее рациональных способов гарантированного достижения поставленных целей и заключается основной смысл технологизации учебного процесса. Таким образом, технологический подход к обучению предполагает проектирование учебного процесса с целью гарантированного достижения дидактических целей исходя из заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). В качестве второго ключевого положения, позволяющего раскрыть сущность технологического подхода к учебному процессу, П.И. Образцов и В.М. Косухин рассматривают применение педагогом соответствующих средств обучения.

Информационные технологии обучения часто понимаются как составляющая системы образования есть разновидность педагогических технологий, связанных с применением персонального компьютера, причем они строятся на внедрении компьютеров в систему обучения и самообразования. Это стимулирует возникновение мотивации учения, активности в процессе познавательной деятельности, творческой активности обучающегося. Кроме того, эта технология относится к альтернативным технологиям обучения.[2, с.48].

Существуют различные определения понятия информационных технологий (ИТ):

* Е.И. Машбиц определяет технологию компьютерного обучения, как совокупности обучающих программ различных типов (от программ обеспечивающих контроль знаний, до обучающих систем), базирующихся на искусственном интеллекте и использующихся в процессе обучения.[3, с.29].
* В энциклопедии по информациологии информационная технология определяется как создаваемая прикладной информатикой совокупности систематических и массовых способов и приемов обработки информации во всех областях человеческой деятельности с использованием современных средств связи, полиграфии, вычислительной техники и программного обеспечения.[4, с.115].
* По определению В.М. Глушкова, «информационные технологии – это процесс связанный с преобразованием информации»[5, с.12]
* Л.В. Луцкевич определяет информационную технологию как «технологию машинной обработки, передачи, распространения информации, создание вычислительных и программных средств информатики»[6, с.35].

Наряду с понятием «информационные технологии» некоторые исследователи определяют понятие «информационные технологии обучения».

* В.А. Извозчиков определяет информационные технологии обучения как методологию и технологию учебно-воспитательного процесса с использованием новейших электронных средств обучения. [7, с.126]
* Т.В. Васильев, Е.С Полат, Д.С. Карпов и др. под информационными технологиями обучения определяют совокупность внедряемых в системы организационного управления образованием и в системы обучения новых методов обработки данных, представляющих собой целостные обучающие системы, и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний) с наименьшими затратами в соответствии с закономерностями той среды, в которой они развиваются. [9, с 12, 15, 26] То есть ИТ обучения подразумевает научные подходы к организации воспитательного, образовательного процесса с целью его оптимизации и повышения его эффективности, а также постоянного обновления материально-технической базы.
* В.А. Чистяков представляет информационную технологию обучения, как совокупность компьютерных и технических устройств, программного обеспечения и способов работы «в паре с машиной» реализуемую в интересах повышения дидактического процесса.[10, с. 67].

Анализ определений показывает, что существует два подхода к определению информационных технологий обучения. Первый подход заключается в том, что информационные технологии обучения рассматриваются как дидактический процесс, который осуществляется с использованием совокупности внедряемых в систему обучения новых средств и методов обучения, связанных с обработкой данных, представляющих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных продуктов с наименьшими затратами и с основными закономерностями познавательной деятельности обучающихся. То есть здесь речь идет об информационных технологиях обучения, как о процессе обучения.

Второй подход заключается в том, что понятие «информационная технология обучения» рассматривается как определенная техническая среда обучения, в которой основополагающее место занимают используемые информационные технологии, т.е информационная технология обучения – это средства, применяемые в процессе обучения.

Под средствами информационных технологий в нашем исследовании будем понимать:

1. программные, аппаратные средства и устройства, работающие на базе вычислительной техники;
2. средства и системы информационного обмена, которые обеспечивают функции сбора, хранения, обработки, передачи информации.

Средства информационных технологий, используемых вместе с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструментальными материалами, обеспечивающими реализацию технологии их педагогически целесообразного использования составляют *средства информатизации образования*.

При использовании информационных технологий в качестве средства организации профессионального обучения можно выделить следующие возможности:

* индивидуализация учебного процесса, в зависимости от уровня подготовки, способностей, индивидуальных особенностей и интересов учащихся;
* познавательная деятельности характеризуется большей самостоятельностью и носит поисковый характер;
* формирование профессиональных знаний и навыков за счет использования такого средства ИТ, как профессионально специализированные программы;
* наглядное представление и комплексное изучение явлений и событий;
* усиление междисциплинарных связей в обучении.

Использование в процессе обучения таких средства информационных технологий, как пакеты прикладных программ, языков программирования, эмуляторов, системы управления базами данных и др., позволяют сформировать информационную составляющую профессиональной компетентности выпускников средних специальных учебных заведений.

**Список литературы:**

1. Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / Интернет-журнал "Эйдос".– 2004. - 22 июня. [электронный ресурс]– Режим допуска: http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm.
2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / П.И. Пидкасистого; под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 256 с.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
4. Юзвишин, И. И. Энциклопедия информациологии : учеб. пособие / И. И. Юзвишин ; под ред. А. М. Прохорова. – М. : Междунар. изд-во «Информациология», 2000. – 467 с.
5. Глушкова В.М. Основы безбумажной информатики/ В.М. Глушкова– М.: Наука, 1987. – 552с.
6. Луцкевич Л.В. Вопросы эффективного использования ЭВМ в учебном процессе// Автоматизированные системы научных исследований обучения и управления в вузах. Межвузовский сборник научных трудов.- Новосибирск: НГУ, 1986, - с33-39.
7. Извозчиков В.А. Новые информационные технологии обучения / В.А. Извозчиков– СПб: РГПУ им. Герцена, 1991.-126 с.
8. Информатизация педагогической науки и практики: Межвуз.сб. науч.тр./ отв. редактор В. Манахова.: М.,1990.-247с.
9. Чистяков В.А. Применение теории информационного обмена в педагогическом процессе./ В.А. Чистяков. – СПб.: СПб Гос. Ун-т (НИЦХ), 2001.-209с.

# ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТНТНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

## Кутовая Наталья Валентиновна

*аспирант БГУ, г.Брянск*

*E-mail:* [*Kunata25@yandex.ru*](mailto:Kunata25@yandex.ru)

Высшее учебное заведение на сегодняшний день призвано решить целый ряд насущных проблем в области подготовки специалистов будущего. Такая подготовка может быть осуществлена, в том числе, и на компетентностной основе, когда у будущего педагога формируется способность применять единый комплекс знаний, умений, навыков и опыта в ситуации неопределенности. Профессия учителя предполагает непрерывное обновление и пополнение им собственного багажа знаний, роста профессионализма. Современный образовательный процесс нуждается в учителе, владеющим диагностической деятельностью, но реальный уровень сформированности данного вида деятельности характеризуется наличием серьезных затруднений у значительной части учительства. Поэтому проблема формирования диагностической компетентности у студентов вуза так важна. Следует отметить, что в различных литературных источниках понятие «диагностическая компетентность» еще не получило своего исчерпывающего анализа. Однако, в настоящий момент сложились предпосылки, позволяющие осмыслить теоретическое значение данного понятия. Определение сущности диагностической компетентности основывается на исследовании и обобщении ряда научных подходов отечественных и зарубежных исследователей (В.С.Аванесов, А.С.Белкин, В.П.Беспалько, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, К.Ингенкамп, В.А.Сластенин, М.Л.Фрумкин, В.Д.Шадриков и другие).

В ряде публикаций диагностическая компетентность рассматривается по-разному: как показатель диагностической и общей профессиональной культуры (Дорофеева О.И., 2007); как системная последовательность самостоятельных действий студентов (Марина А.Н., 2008); как способность выбора стратегии и тактики собственной диагностической деятельности (Краснорядцева О.М.).

Существуют разные подходы к определению понятия «диагностическая компетентность». Оно тесно переплетается с психологическими, социологическими и педагогическими категориями, определяющими потенциал человека в системе отношений «человек-человек».

По нашему мнению, *диагностическую компетентность можно рассматривать как готовность будущего учителя применять психолого-педагогические знания и умения в собственной диагностической деятельности и способность к самодиагностике на основе уже достигнутого*.

Несомненным является факт, что вуз может вести диагностическую подготовку студентов, готовя специалиста не только с определенным набором знаний, умений и навыков, но и информированного в области диагностической деятельности. Зеер Э.Ф считает, что сегодня требуется такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем определять существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин [3,с.51]. В меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности [4,с.3]. Как отмечает Глубокова Е.Н. в стандарте (ФГОС ВПО) второго поколения (в редакции 2005г.), в основу отбора содержания педагогических дисциплин и соответственно выбора структурных компонентов педагогики как учебной дисциплины положена логика становления профессиональной компетентности педагога [2]. Исходя из этого, становится очевидным, что необходима специальная, целенаправленная работа по формированию у будущих учителей диагностической компетентности еще на вузовском этапе. Решение данной проблемы возможно в ходе изучения студентами блока педагогических дисциплин, структура, содержание и технологии которых позволяют обеспечить системность, поступательность, целостность освоения студентами диагностической деятельности. Исследования в этой области уже проводились рядом специалистов (Байкова Л.А., Марина А.Н, Ивутина Е.П., Дорофеева О.И.), мы хотели бы проанализировать и уточнить некоторые положения.

Для мониторинга аспектов существующей проблемы в области формирования диагностической компетентности студентов вуза нами было проведено пилотажное исследование. Исследование проходило на базе ряда школ города Брянска. Мы выдвинули следующие цели исследования:

1. уточнить экспериментальные условия формирования диагностической компетентности в вузе;
2. проанализировать содержание педагогических дисциплин и потенциальную возможность внесения в них компонента формирования диагностической компетентности студентов;
3. установить критерии оценки сформированности диагностической компетентности выпускников Брянского государственного университета им. И.Г.Петровского (БГУ);
4. выявить педагогические условия подготовки будущих учителей к профессиональной диагностической деятельности на материале педагогических дисциплин.

Опрос учителей, выпускников БГУ (50человек), показал, что они испытывают профессиональные затруднения в диагностической деятельности, овладевают ею по большей мере самостоятельно и интуитивно. Основные трудности связаны с оценочной стороной профессиональной деятельности (79%); прогнозированием результатов педагогического взаимодействия (81%); умением анализировать педагогическую информацию и свои профессиональные действия (67%); умением принимать адекватные педагогической ситуации педагогические решения (73%).

Примерно такая же картина наблюдается и при анализе затруднений, возникающих в процессе педагогической практики у студентов педагогического вуза города Брянска.

По результатам пилотажного исследования можем сделать следующие выводы:

1. Подготовка студентов к диагностической деятельности при изучении педагогических дисциплин в вузе может проходить в следующей последовательности: основной этап, включающий лекционные, семинарские и лабораторно-практические занятия по курсам «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Педагогические технологии» (I-VI семестры); тематический этап, когда дальнейшая подготовка студентов ведется в рамках курсов по выбору, например «Педагогические основы диагностики в деятельности учителя» или «Диагностическая деятельность учителя начальной школы» (VII-VIII семестры); завершающий (IX-X семестры) в процессе педагогической практики и в рамках самостоятельной исследовательской деятельности студентов.
2. Особое место в личностном и профессиональном становлении студентов занимают педагогические дисциплины. Если представить содержание педагогических дисциплин как объект проектирования, то целесообразно пройти все этапы (уровни) формирования содержания, как предлагается В.В. Краевским, И.Я.Лернером, М.Н.Скаткиным [5,с.45]. На первом уровне выявляются теоретические представления о педагогическом знании при формировании аналитико-диагностических, прогностических, проектировочных, контрольно-оценочных умений. На втором уровне конкретизируется содержание учебных предметов по курсу «Педагогика». На третьем уровне проектируется конкретный учебный материал, необходимый при формировании диагностической компетентности студентов, а также эмоционально-ценностные отношения, способы репродуктивной и творческой деятельности. Четвертый уровень – уровень разработки и реализации научно-методического обеспечения процесса формирования диагностической компетентности студентов. На пятом уровне рассматривается структура личности студента, процесс ее индивидуализации, профессионального становления.
3. Деятельностный подход к выделению критериев измерения профессиональной компетентности педагогов предполагает синтез гносеологического, ценностно-смыслового и собственно деятельностного компонентов. Данный подход вполне применим и к определению уровня сформированности диагностической компетентности со следующими уточнениями:

*гносеологический* компонент включает знание теоретических основ педагогической диагностики, знание основных технологий педагогического диагностирования, знание о месте диагностического компонента в системе педагогического труда, о целях и средствах, его функциях и специфике, составе диагностических умений; *ценностно-смысловой* (личностный) компонент включает готовность к проведению процедур педагогической диагностики, ценностное отношение к диагностической деятельности, готовность к проявлению личной инициативы, ценностное отношение к людям и событиям; *деятельностный* компонент включает следующие умения: гностические, аналитические, проектировочные, оценочные, диагностические и информационные.

Проявление данных критериев в ходе пилотажного исследования оценивалось нами на высоком, среднем и низком уровнях (см. Таблицу 1).

Таблица 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень  Критерий | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| гносеологический | 23% | 29% | 48% |
| ценностно-  смысловой | 18% | 26% | 56% |
| деятельностный | 12% | 24% | 64% |

Полученные данные свидетельствуют о низком уровне сформированности диагностической компетентности у учителей средних школ города Брянска и подтверждают необходимость усиления диагностического компонента в системе вузовского образования.

1. Как мы отмечали ранее, формирование диагностической компетентности у будущих учителей возможно на материале педагогических дисциплин, оно органично связано с построением диагностической основы развития личности студента и усвоения им материала дисциплины. Условия, определяющие эффективность подобной работы, могут быть следующие:

- логика построения содержания учебного предмета предусматривает органичное соединение инвариантной части (в соответствие с образовательным государственным стандартом) и вариативной части, состоящей из спецкурсов и практикумов;

- совершенствование традиционных форм преподавания в вузе;

- внедрение инновационных форм обучения студентов вуза;

- изучение современных методов и приемов мыслительной деятельности, как основы формирования диагностических знаний и умений;

- переосмысление системы организации мониторинга знаний, умений и навыков студентов в системе высшего образования.

Начатая нами опытно-экспериментальная работа показала, что вопрос формирования диагностической компетентности на основе педагогических дисциплин является малоизученным, но актуальным. Думается, что наша дальнейшая теоретическая и экспериментальная деятельность в этом направлении позволит существенно повысить эффективность и качество подготовки студентов.

**Список литературы:**

1. Байкова Л.А. Подготовка будущего учителя начальной школы к диагностической деятельности / Л.А.Байкова //Педагогика. – 2004. - №2. – с. 40-48.
2. Глубокова Е.Н. Структура дисциплины «Педагогика» в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения // Письма в Эмиссия. Оффлайн . Электронное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – июль 2009. – Ресурс доступа. - www. emissia. org / offline / 2009 / 1340 . htm.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216с.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. - №5. – с. 3-12.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. М., 1983.

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## Лаврикова Оксана Александровна

*Ассистент кафедры дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти*

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

Глубокие изменения в жизнедеятельности современного общества предопределяют корректировку профессиональной деятельности многих специальностей, в том числе и специалистов дошкольного профиля. Меняются цели, стратегии, задачи и содержание профессиональной подготовки в условиях вуза. Профессиональное развитие, по мнению ученых, становится открытым и неоднородным, способствуя тем самым формированию мышления, ориентированного на конструирование нестандартных форм и моделей реальной профессиональной деятельности (О.В.Акулова, С.В.Булаева, В.П.Зинченко и др.). Для будущего специалиста дошкольного профиля особо важными становятся включенность в образование, ориентация на проектность, самостоятельность, ответственность за собственное образование и стремление к его непрерывному наращиванию.

Одно из существенныхизменений, объективно обусловленных новшеств в отечественной системе образования, связано с выделением особого периода субъектного становления детей – *предшкольного образования* с целью обеспечения им равных стартовых возможностей для вхождения в школьную жизнь. Предшкольное образование становится звеном, с помощью которого преодолевается педагогический барьер между детским садом и школой, оно ориентирует общество на полноценную подготовку детей к школе и целенаправленную преемственность между дошкольными и школьными учреждениями (Т.Н.Доронова, Т.И.Ерофеева и др.).

Как показывает практика, в настоящее время существуют ситуации разрыва между показателями развития, используемые в разных дошкольных образовательных учреждениях и показателями развития, используемые на выходе из детского сада и при приеме ребенка в школу. Это диктует особую деятельность взрослых по отбору содержания подготовки детей к школе, а также подготовки специалистов к данному процессу.

Обновление содержания предшкольного образования должно учитывать интересы, возможности и способности детей, а не только пополнять образовательный процесс новыми информационными дидактическими единицами, расширять содержание, захватывая все новые и новые области знаний, дублируя содержание начальной школы. В этой связи подготовка будущих специалистов к работе с детьми этого возраста становится важнейшей педагогической задачей государственного уровня.

В тоже время отсутствие общей концепции, системности в использовании средств и организации комплексных условий подготовки студентов в вузе к работе с детьми предшкольного возраста характеризуют одну из острейших проблем профессионального педагогического образования.

Решение поставленной в исследовании проблемы предполагает разработку и внедрение в учебный процесс модели подготовки студентов вуза к работе с детьми предшкольного возраста.

Метод моделирования – создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо ее части. Этот метод используется в целях исследования и преобразования явлений в любой сфере деятельности, он позволяет воссоздать наиболее важные свойства, компоненты, связи исследуемых систем и процессов, адекватно их оценить, а также прогнозировать тенденции их развития. Его назначение состоит в том, чтобы сделать видимыми скрытые от непосредственного восприятия свойства, отношения, связи объектов, являющиеся значимыми для понимания сущности фактов и явлений. Моделирование как научный метод широко применяется в философии (В.Г.Афанасьев, Б.А.Глинский, Б.С.Дынин, В.А.Штоф и др.), психологии и педагогике (С.И.Архангельский, Р.Атахов, Н.М.Борытко, В.А.Веников, В.В.Давыдов, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, В.И.Михеев, А.В.Моложавенко, И.Б.Новик, Ю.М.Плотинский, И.П.Подласый, И.А.Соловцева, В.Д.Чарушников и др.).

Одним из главных вопросов в исследованиях А.И.Богатырева, И.М.Устиновой, А.Хакера и др. является вопрос об определение этапов моделирования. А.И.Богатырев, И.М.Устинова полагают, что сущность педагогического моделирования как научного метода исследования может быть отраженна в следующих этапах:

1. Вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования.
2. Постановка задач моделирования.
3. Конструирование модели с уточнением зависимости между  
   основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения.
4. Исследование валидности модели в решении поставленных задач.
5. Применение модели в педагогическом эксперименте.
6. Содержательная интерпретация результатов моделирования.

А.Хакером определены четыре этапа данного процесса:

- поиск модели на эвристической основе с использованием интуиции исследователя;

- проверка модели понятийным образом;

- проверка модели прагматически;

- включение модели в более общие научные исследования.

Понятие «моделирование» тесно связано с понятием «модель». Слово «модель» происходит от латинского modulus – «мера, образец» и понимается как система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала [1]. Модель всегда сводится к какому-либо образу (схеме, изображению, рисунку, макету) объекта или системы объектов.

Методологическим основанием к построению модели подготовки студентов вуза к работе с детьми предшкольного возраста выступают системный, междисциплинарный и деятельностный подходы.

В основе системного подхода лежит рассмотрение объектов как систем, что ориентирует на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину. В психолого-педагогических исследованиях применяют два вида системного подхода к объекту исследования: конкретно-синтетический и абстрактно-аналитический. Первый подход характеризуется тем, что объектом исследования становятся формально описанные системы конкретных вещей или явлений. Второй подход характеризуется тем, что исследуются не конкретные вещи сами по себе, а абстрактно выделенные взаимодействия отдельных свойств этих вещей. В качестве примера второго подхода можно привести исследование проблемы творчества Я.А.Пономаревым.

Под системным подходом будем понимать подход к объекту исследования с учетом целостных свойств, определяющих его функционирование, связи между элементами целого, а также анализ структуры. Основными принципами системного подхода являются: принцип целостности, принцип сложности и принцип организованности. Под целостностью понимается такая характеристика объекта, которая позволяет отразить его в единстве элементов и связей. Под сложностьюпонимается иерархичность строения объекта, что, в свою очередь, означает последовательное расчленение целого на части, рассматриваемые в единстве. Под организованностьюпонимается структурная упорядоченность объекта.

Междисциплинарный подход к процессу подготовки студентов к работе с детьми предшкольного возраста, обеспечивающий использование знаний из различных областей современной науки и образования.

Деятельностный подход позволяет исследовать процесс подготовки студентов к работе с детьми предшкольного возраста не только в контексте ее компонентного состава, но и посредством взаимодействий и связей.

Системный подход к моделированию требует определения целевого блока, который включает цели и задачи развития системы. Проблемами целеполагания в образовательной деятельности занимались многие ученые, в частности В.В.Давыдо, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадриков и другие.

На основе данных подходов нами была разработана структурная модель реализации инноваций подготовки студентов вуза к работе с детьми предшкольного возраста. Модель включает следующие блоки: целевой, содержательный, организационно-процессуальный, результативно-оценочный.

Рассмотрим содержание **целевого блока**, имеющего цель, задачи. Цель предложенной модели – формирование у студентов профессиональной компетентности, значимой для работы с детьми предшкольного возраста. Данная цель была определена в соответствии с социальным заказом, который отражен в Законе Российской Федерации «Об Образовании», в «Методических рекомендациях Министерства образования Российской Федерации, Департамента государственной политики в образовании «О методических рекомендациях по апробации детей старшего дошкольного (предшкольного) возраста», в концепции, утвержденной Министерством образования Российской Федерации 17.06.2003г. «Концепция организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе» и других нормативно-правовых документах.

Данная цель отражена в следующих задачах: обеспечить овладение знаниями основных психолого-педагогические аспектов предшкольного образования; умениями планировать, организовывать и проводить работу с детьми предшкольного возраста и их родителями; способами и инструментами организации работы с детьми предшкольного возраста.

**Содержательный блок** подготовки студентов вуза к работе с детьми предшкольного возраста определяется содержанием профессионального образования. При изучении проблемы содержания и структуры подготовки студентов в сфере предшкольного образования, необходимо остановиться на определении понятия «содержание образования» – содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которых является особым образом организованная деятельность (В.С.Леднев).

Основным документом, определяющим содержание образования, служит государственный стандарт. Стандарт образования представляет содержательное ядро образования, включающее материал, необходимый и достаточный для достижения образовательных целей (В.И.Журавлев, П.И.Пидкасистый, М.П.Портков и др.).

Стандарты в системе образования рассматриваются в Законе Российской Федерации «Об образовании». В статье 7 говорится о том, что компоненты государственных образовательных стандартов определяют в обязательном порядке минимальное содержание основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, что образовательные стандарты являются основой для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм образования.

Поскольку понятию «стандарт» придается весьма широкое понимание, необходимо выделить следующие стандарты:

1.Стандарт содержания образования, суть которого заключается в том, чтобы все учебные заведения, начиная со школ и кончая вузами, работали по единым учебным планам и программам, что обеспечивало бы стандартный уровень подготовки в учебных заведениях. Однако такая жесткость замедлила развитие содержания образования, ограничила поиск новых подходов к его формированию, лишала вузы права на отражение в содержании образования концепций научных школ, не давала обучающимся свободы выбора с учетом индивидуальных наклонностей, познавательных интересов и способностей. Демократизация современного образования в России выразилась в предоставлении вузам некоторой автономии, предоставлении права выбирать свою образовательную концепцию, что предполагает в некоторой мере и выбор учебных дисциплин.

2.Стандарт уровня образования, определяющий уровень профессиональной компетентности специалиста и его квалификации. Единый подход к стандарту уровня образования имеет исключительное значение для установления эквивалентности документов об образовании, полученном как в России, так и других странах. Это необходимо для равноправного обмена студентами вузов и учащимися средних специальных учебных заведений, признания документов об образовании при приеме на работу выпускников средних специальных и высших учебных заведений в России, странах СНГ и дальнего зарубежья и при приеме на следующую ступень образования. Стандарт уровня образования необходим также для оценки интеллектуального потенциала страны.

3.Стандарт качества образования, определяющий единые требования к конечному результату обучения – овладению определенной системой знаний, умений и навыков. Такой стандарт предполагает создание модели специалиста в виде квалификационной характеристики, является основой при определении содержания обучения и эталоном качества высшего образования по данной специальности.

По мнению В.И.Вершинина, в государственных стандартах нет профильного подхода к профессиональному обучению различным специальностям, что требует их доработки.

Б.С.Гершунский утверждал, что научно обоснованный отбор и периодическая корректировка содержания образования – одна из наиболее актуальных, непроходящих проблем дидактики [2]. В педагогике существует несколько способов отбора содержания образования: формальный, материальный, способ советских педагогов, культурологический и компетентностный подход.

Сущность данных подходов к содержанию образования определяется следующими положениями: модернизация содержания образования; разгрузка содержания образования с целью обеспечения здоровья студентов; личностная ориентация образования; ориентация на формирование способов деятельности; усиление социально-гуманитарной направленности и др.

Анализ связи между качеством результатов образования и содержанием учебных планов и программ позволяет сделать вывод, что повысить качество подготовки выпускников вузов можно при обеспечении заданного качества содержания образования. Следствием недостаточно обоснованного отбора содержания и недооценки его значения могут стать низкая эффективность решения практических задач, недостаточная мобильность и неспособность специалистов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. В процессе определения и реализации содержания подготовки значение придается региональному компоненту, дисциплинам по выбору.

С учетом нормативных документов построения содержания образования было определено примерное содержание курса «Проблемы предшкольного образования на современном этапе» для подготовки студентов педагогического факультета вуза.

Критерии отбора определяют процесс конструирования содержания, конкретизируют его и позволяют выбрать научный материал, реализующий какой-либо дидактический принцип (принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития; принцип системности качества знаний; принцип научности и практической значимости; принцип профессиональной направленности; принцип межпредметных связей; принцип связи теории с практикой; принцип доступности и наглядности и др.) [3].

Таким образом, курс по проблемам предшкольного образования как учебная дисциплина по содержанию может быть фундаментом для отдельных теоретических и специальных дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов. На основе полученных данных составлялась рабочая программа изучаемой дисциплины со структурно-логической схемой ее изучения.

Реализация содержания подготовки студентов вуза к работе с детьми предшкольного возраста осуществляется в ходе **организационно-процессуального блока**, который включает в себя принципы и технологию профильной подготовки. Рассматриваемая структурная модель основывается на реализации общепедагогических принципов – научности, систематичности, последовательности и доступности и специфических принципов – целостности, системности, междисциплинарности, интеграции, динамичности, гуманизации, индивидуализации и дифференциации. Принципы отражают объективные закономерности в содержании современного образования специалистов дошкольного профиля, в интеграции различных областей знания и связи целей проектирования с определением средств и достижением конкретного результата.

Только целостное применение обозначенных принципов будет обеспечивать эффективное достижение поставленной цели и реализацию содержания. Принципы не только связаны между собой и дополняют друг друга, а их взаимодействие выступает как действие каждого из принципов через все другие.

* Нами придается особое значение разработке педагогической технологии, усиливающей профессиональную направленность обучения студентов для реализации задач работы с детьми предшкольного возраста.

Основной философией проектируемой педагогической технологии профильной подготовки служат положения о важности предшкольного образования, профессиональной подготовки студентов к данному процессу.

Данная технология выражена в вариативности (проявляющейся в содержании обучения), уровневой дифференциации (обеспечивающей индивидуализацию обучения, т.е. темп изучения учебного материала и выбор исследовательских задач определенной сложности), активизации самостоятельности студентов (обеспечивающей развитие мотивации, потребности в профессиональных знаниях и умениях, способов организации мыслительной деятельности). Как инновация технология профильной подготовки располагает действенными механизмами управления учебно-познавательной деятельностью, позволяющие обновлять формы, методы и средства обучения и повышать уровень профессиональной компетентности, значимой для работы с детьми предшкольного возраста.

**Результативно-оценочный** **блок** модели включает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности студентов вуза к работе с детьми предшкольного возраста, которые характеризуются осознанием студентами актуальности и необходимости предшкольного образования, выделением студентами проблем, связанных с характером и содержанием работы с детьми старшего дошкольного возраста, стремлением к приобретению соответствующих знаний и умений, сформированностью мотивационного, концептуального, технологического компонентов профессиональной компетентности студентов в рамках проблем работы с детьми предшкольного возраста.

**Список литературы:**

1. Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютькова И. А. Краткий педагогический словарь. М. : Секачев, 2005. 181 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования. М. : Московский психологический институт, 1998. 432 с.
3. Дыбина О. В. Подготовка будущих специалистов дошкольного профиля к ознакомлению детей с предметным миром: монография. М. : Педагогическое общество России, 2005. 96 с.

# 

# ПОДГОТОВКА АСПИРАНТОВ К РАБОТЕ C НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

## Митрофаненко Людмила Макаровна

*Канд.филол.наук, доцент Сев-КавГТУ, г.Ставрополь*

*Северо-Кавказский государственный технический университет, г. Ставрополь*

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

Непрерывное интегрированное образование в неязыковых вузах характеризуется современными целями обучения: обучение по основной и дополнительным специальностям, умение работать c компьютерной техникой, овладение одним, двумя и/или более иностранными языками.

Объективная необходимость смены целевых ориентаций, предъявляет будущему специалисту высокие требования к его профессиональной подготовке, адаптивности, способности и готовности нести ответственность за себя, за уровень жизни своих близких.

В условиях развивающихся рыночных отношений становятся актуальными новые требования к подготовке компетентных в своей области профессиональной деятельности специалистов, подготовленных в различных высших и средних специальных учебных заведениях. Задачи и содержание профессионального обучения сегодня детерминированы потребностями общества в конкурентоспособных кадрах, что означает такую подготовку специалиста, которая предусматривает не только усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, но и формирование предпосылок для успешной производственной деятельности.

Объективная необходимость смены целевых ориентаций, предъявляет будущему специалисту высокие требования к его профессиональной подготовке, адаптивности, способности и готовности нести ответственность за себя, за уровень жизни своих близких.

Современный специалист должен уметь работать с информацией из любой области человеческой деятельности, находить её в различных источниках, включая источники на иностранном языке. В основе его профессиональной подготовки лежат теоретические знания из определенных научных областей. [6]

Специалист завтрашнего дня должен обладать высоким профессионализмом, правильно и быстро ориентироваться в мире технологических и технических инноваций, уметь добывать, анализировать, синтезировать, обрабатывать информацию, содержащуюся в различных источниках, в том числе на иностранном языке. [1]

Изучение иностранных языков является неотъемлемой составной частью общеобразовательной подготовки специалиста, ученого. Знание иностранного языка открывает широкий доступ к источникам научной информации, дает возможность ознакомиться с достижениями мировой науки, техники, культуры.

Одним из методов обучения иностранному языку является развитие у студентов навыка аналитико-синтетической обработки информации на иностранном языке, творческого осмысления, анализа и оценки содержания оригинального текста. Достижению этих целей наилучшим образом соответствует процесс чтения, анализа, аннотирования и реферирования текста, т.к. в его основе лежат два метода мышления: анализ и синтез. [4]

Анализ первичных текстов позволяет выделить наиболее ценную информацию, отделить второстепенные сведения и данные, т.е. совершить определенные аналитические операции, без которых невозможно извлечь основное содержание оригинала. Его синтез позволяет соединить в логическое целое основную информацию, которая получена в результате аналитических операций, научиться выделять главное содержание, кратко его сформулировать и представлять в логической последовательности (синтез), вторичный текст.

Вторичные тексты служат для хранения, переработки и совершенствования первичной информации. Именно это назначение и определяет их существенную роль в обучении: создавая вторичные тексты, аспиранты приобретают навыки самостоятельного извлечения, обработки, кодировки информации.

Научно-популярные статьи являются развернутым определением научных явлений и имеют свой формально-логический стиль с присущими ему закономерностями. С первых занятий важно приучать будущих специалистов к анализу характерных для научно-популярных текстов языковых явлений. При введении грамматики и лексики необходимо обратить внимание обучающихся на различные значения слов и словосочетаний, характерных для языка научно-популярной литературы.[2]

Лаконичное обобщение информации не является легкой задачей для студентов. Очевидно, что для её решения нужны определенные умения и навыки и этому необходимо специально обучать. Цикл обучения аннотированию и реферированию состоит из нескольких этапов. На первом этапе студенты теоретически осваивают понятия «реферат» и «аннотация», специфику реферирования и аннотирования англоязычных текстов, методы изложения в них информации, особенности языка и стиля, а также общие и отличительные характеристики реферата и аннотации. [1]

Сущность аннотирования и реферирования заключается в максимальном сокращении объема источника информации при сохранении его основного содержания. В процессе компрессии первоисточника, аннотирование и реферирование осуществляются принципиально различными способами. [4] Аннотация перечисляет вопросы, которые освещены в первоисточнике, не раскрывая самого содержания этих вопросов, но отвечая на вопрос: «О чем говорится в первичном тексте?» Реферат же не только перечисляет все эти вопросы, но и сообщает существенное содержание каждого из них.

Реферат строится в основном на языке оригинала, поскольку в него включаются фрагменты из первоисточника. Это обобщения и формулировки, которые мы находим в первичном документе и в готовом виде переносим в реферат (цитирование). [3]

Аннотация в силу своей предельной краткости не допускает цитирования, в ней не используются смысловые куски оригинала как таковые, основное содержание первоисточника передается здесь «своими словами». Особенностью аннотации является использование в ней языковых оценочных клише, которых нет в реферате (the article deals with…, tells us about…., is devoted to an important problem of…or the author comes to the conclusion of…, special emphasis is laid on…etc.). [3]

На втором этапе преподаватель совместно с обучающимися устанавливают цели и задачи обучения данному виду компрессии иноязычной литературы в системе комплексной подготовки специалиста. Определяется текстовый материал для групповой и самостоятельной работы. Целесообразно применять для этого английские аутентичные тексты (газетные статьи). Использование на занятиях по иностранному языку именно материала прессы позволяет познакомить студентов с культурой, общественными процессами, особенностями менталитета и жизни социума страны изучаемого языка. Газетные и журнальные статьи дают возможность обсудить текущие проблемы экономики общества, пути их решения, сравнить тенденции развития экономики других социумов с аналогичными тенденциями в своем социуме.

Использование материалов прессы содействует пробуждению познавательной мотивации у студентов, так как они обращаются к источнику информации, которым пользуются носители языка. Это повышает практическую ценность владения иностранным языком. Чтение, а затем аннотирование или реферирование газетных статей не только требует знаний реалий, культуры, образа жизни страны изучаемого языка, но и становится ценным источником этих знаний. [5]

После прочтения оригинального текста, аспиранты применяют на практике полученные теоретические знания по составлению вторичного текста. Можно рекомендовать следующие задания и упражнения, подводящие к аннотированию и реферированию:

найдите в абзаце предложение, высказывание, которое может служить заголовком;

найдите и отметьте абзацы, содержащие конкретную информацию;

определите количество фактов, излагаемых в тексте;

обобщите 2–5 предложений (или абзац) в одно;

найдите в каждом абзаце главную, основную информацию, дополнительную, разъяснительную;

изложите основные положения текста в виде плана;

опустите все вводные предложения в абзаце, вводные слова в предложении и описательные (придаточные) предложения;

используйте объемные слова вместо описаний или придаточных предложений;

опустите все повторы и примеры, кроме фактов (или данных), в которых заключена значимая информация;

используйте лексическое, грамматическое перефразирование;

выделите ключевые слова и фрагменты в каждом отмеченном по степени информативности абзаце;

обобщите материал;

составьте логический план текста и т.д.

В заключении обучающиеся зачитывают свои вторичные тексты, обсуждают сильные и слабые стороны каждого текста и совместно с преподавателем отмечают работы, соответствующие требованиям реферирования и аннотирования.

Данный вид учебно-методической деятельности создает благоприятные возможности объединения специального и гуманитарного образования, способствует личностному росту будущих специалистов, знакомит с реалиями страны изучаемого языка, готовит к активной профессиональной деятельности.

**Список литературы:**

1. Андронов, О. Г. Теоретико-практический курс: Информационная обработка текстов / О. Г. Андронов, Б. Л. Бойко. – М. ,1999.
2. Базылев В. Н. Освоение текстовых жанров в практике подготовки переводчиков// Межкультурная коммуникация и перевод. – М. , ИЯ РАН, 2002. – С. 21-25.
3. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А. А. Вейзе. – М. , 1985.
4. Гаврилов, Л. А. Основы реферирования и аннотирования / Гаврилов, Л. А., Латышева, Л. К. – М. , 1981.
5. Истрина, М. В. Аннотирование произведений печати / М. В. Истрина. – М., 1981.
6. Князева, Е. Г. Информационная обработка текстов: учебное пособие / Е. Г. Князева. – М. , 2001.

# ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

## Насыров Шамиль Таирович

*соискатель АТиСО г. Москва*

*E-mail:* [*samuil@tula.net*](mailto:samuil@tula.net)

Переход экономики страны на инновационный путь развития во многом определяется интеллектуальными возможностями общества, способностью его членов эффективно решать задачи создания, распространения и использования высоких технологий. Успешно решать указанные задачи по плечу только образованному населению, высококвалифицированным рабочим кадрам и специалистам по приоритетным направлениям развития науки и техники. Качество подготовки рабочих и специалистов непосредственно зависит от инновационной активности образовательных учреждений разных уровней. То, что без инновационной деятельности сегодня невозможно поддерживать современный уровень качества образования, является уже аксиомой.

Исследователи отмечают, что обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явилось результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе.

Под инновационной деятельностью в образовании понимается деятельность, направленная на изучение передового педагогического опыта, научные исследования в области педагогики и психологии, и внедрение их разработок и научных результатов в образовательные учреждения, освоение ими образцов новой образовательной практики и формирование культуры инноваций. В ходе осуществления инновационной деятельности происходит отработка организационно-экономических механизмов управления системой образования, обновление содержания и форм образовательного процесса в результате введения в образовательную практику объектов интеллектуальной собственности, в частности объектов авторского права разработчиков новых образовательных (педагогических) технологий.

Решение задач повышения интеллектуального потенциала общества требует мобилизации внутренних резервов всей системы образования, разработки и внедрения новых методик и технологий обучения, направленных на достижение возможно большего эффекта при наименьших материальных затратах [3, с.18].

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека, и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

О том, как сделать эффективными процессы изменений, происходящие в сфере экономики, были осознаны раньше, чем в образовании. Возросшая конкуренция между фирмами требовала интенсификации их обновления для получения преимущества в конкурентной борьбе. Одним из следствий этого стало усиление внимания к изучению проблем обеспечения эффективности изменений. Основоположниками новой научной дисциплины, получившей название инноватика, считают немецкого ученого М. Герхарда и австрийского экономиста Й. Шумпетера.

Инновационные процессы в образовании стали предметом специального изучения примерно с конца 1950-х годов. Первоначально исследователями решалась задача обобщения педагогических новшеств и информирования о них общественности. В последующем круг задач значительно расширился. Стали исследоваться процессы оценки педагогических новшеств, их внедрения, педагогическое творчество учителей, опытно-экспериментальная работа в образовательных учреждениях, управление процессами изменений, препятствия на пути распространения и освоения педагогических новшеств и

др. По мере расширения и углубления исследований процессов изменений в образовании все более актуализировалась потребность в интеграции получаемых знаний и их обобщении. Это стало началом оформления педагогической инноватики как самостоятельной научной дисциплины. Ее становление обусловлено как логикой развития практики образования, так и логикой развития науки [2, с.49].

Педагогическая инноватика, в отличие от педагогики, - молодая наука, в России о ней начали говорить только в конце 80-х гг. прошлого века, т.е. примерно 20 лет назад. Сегодня педагогическая инноватика находится в стадии становления и эмпирического поиска.

Первоначальное движение учителей-новаторов, сменило «движение» ученых. Имеется ввиду, что в последние годы внимание учёных к инновациям в образовании приобрело буквально взрывной характер. В то же время нельзя сказать, что на все вопросы, связанные с педагогическими инновациями, получены исчерпывающие ответы.

Под педагогической инноватикой понимается учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении, использовании и применении на практике [6, c.37].

Если практики чаще озабочены конкретными результатами обновлений, то учёных интересует система знаний и соответствующих им деятельностей, которые изучают, объясняют, обосновывают педагогическую инноватику, её собственные принципы, закономерности, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений.

Всё это - методологические аспекты изучения и конструирования педагогических нововведений.

Педагогическая инноватика и её методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования происходящей сегодня модернизации образования. Состояние и научное обеспечение этого глобального инновационного процесса в нашей стране сегодня оставляет желать лучшего. Многие новшества, такие, как стандарты, новая структура школы, профильный компонент общего среднего образования, единый госэкзамен, не являются, в методологическом смысле, проработаны - ми, отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

Очевидно, что требуется специальная работа по научному обоснованию глобальных нововведений в общем среднем образовании, принципов и технологий проектирования широкомасштабного педагогического эксперимента [5, с.1].

Задачи, решаемые педагогической инноватикой можно разделить на две большие группы.

Первую группу составляют задачи описательно-объяснительного типа,

призванные дать картину того, что есть в действительности, но не просто на уровне явлений, а на уровне их теоретического объяснения.

Задачи второй группы связаны с разработкой новых моделей деятельности по развитию образовательных систем, созданием новых технологий ее осуществления, новых форм ее организации. Решение этих задач отвечает на вопрос, какой должна быть эта деятельность, чтобы быть более эффективной, чем существующая.

Рассмотрим некоторые понятия и особенности педагогической инноватики как средства преобразования образования.

Для педагогической инноватики исходными служат понятия «новшество», «нововведение», «инновация», «инновационный процесс», «инновационная деятельность».

Существуют различные трактовки понятия новшество.

Слово инновация (от лат**.** in – в и novus – новое) в переводе означает «обновление, новинка, новшество, новизна, изменение». Инновация – это содержание и организация нового, тогда как нововведение – это только организация нового. Под новшеством понимают явление, несущее в себе сущность способа, методики, технологии организации и содержания нового, тогда как инновационный процесс отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового [4, c.136].

Например, болгарский исследователь К. Ангеловски [1], проанализировавший ряд определений этого понятия, констатирует, что в них преобладает его трактовка как изменения, хотя при этом, некоторые ученые имеют в виду новые, другие — количественные, третьи — качественные изменения. Ряд авторов вместо изменений подразумевают просто новинки, нечто новое, процесс внесения нового, новых моделей, процесс обновления и др. Сам К. Ангеловски определяет «педагогическое новшество» как изменения, направленные на улучшение и развитие воспитания и образования [1, с.37].

Позиция Хуторского А.В. [5] по данному вопросу такова: «Прежде всего, следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим новшеством понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то нововведением в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем, как на уровне школы, так и на уровне региона, страны» [5, с.2].

Педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они не были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов, инициаторы нововведений неизбежно столкнутся с проблемами, порождаемыми нововведениями и вынуждены будут искать пути их решения. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

**Список литературы:**

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: учеб. пособие [Текст] / К. Ангеловски. — М., 1994.
2. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие [Текст] / В.С. Лазарев. – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352с.
3. Тодосийчук А. Организация инновационной деятельности образовании. – Информационно-аналитический бюллетень: Образование в документах, №16 [Текст] / А. Тодосийчук.- М.: ООО « Фирма « Частное образование С», 2008.
4. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студ. ВУЗов [Текст] / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320с.
5. Хуторской А. В. Вступительный доклад на VII-й Всероссийской дистанционной августовской научно-практической конференции «Инновации в образовании» [Текст] / А.В. Хуторской. - г. Москва.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений [Текст] / А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256с.

# Важность формирования учебно-познавательной и лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка в процессе становления его профессионально компетентной самостоятельной личности.

## Павлюкевич Любовь Владиславовна

*преподаватель кафедры английской филологии*

*Пермского государственного педагогического университета*

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

## Рубина Наталья Сергеевна

*преподаватель кафедры английской филологии*

*Пермского государственного педагогического университета*

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

В современном обществе происходят значительные изменения во всех сферах деятельности человека, в том числе и в сфере образования. Актуальной становится задача создания новой концепции, обеспечивающей гармоничное развитие личности, ее способностей, потребностей, сознания, активной жизненной и профессиональной позиции; стремление к саморазвитию, самоопределению и самосовершенствованию. Компетентностный подход объединяет в единое целое образовательный процесс и его осмысление, в ходе которого и происходит становление личностной позиции будущего работника, его отношения к предмету своей деятельности. Актуальность данного подхода, его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что понятие «профессиональная компетентность», которая формируется у будущих работников, соответствует общей цели образования - подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. Вслед за К.Э. Безукладниковым мы понимаем **профессиональную компетентность** как комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и который зависит от необходимого для этого набора профессиональных компетенций [1].

Требования к профессиональной компетентности могут быть представлены в дидактических целях в виде так называемого профессионального «профиля будущего работника» (в нашем случае учителя иностранного языка), набором профессиональных компетенций (для учителя иностранного языка – это, прежде всего, лингводидактические и учебно-познавательная компетенции), которые формируются у студента по мере освоения программ высшего иноязычного образования, обеспечивающих развитие личности в целом, при этом акцентируется интеллектуальное, личностное, эмоциональное и общественное развитие посредством овладения всеми областями знания. Основным принципом подготовки становится всестороннее развитие профессионально компетентной самостоятельной поликультурной, полилингвальной языковой личности будущего учителя иностранного языка и подготовка активного, готового к принятию на себя ответственности гражданина путем динамичного соединения знаний, навыков, умений, развития критического и творческого мышления. Лингводидактические и учебно-познавательная компетенции, объединенные в профессиональный профиль будущего учителя иностранного языка, становятся ключевым компонентом, объединяющим все программы высшего иноязычного образования [1].

**Лингводидактическую компетенцию** будущего учителя иностранного языка мы понимаем как психологическое новообразование, сформированное дисциплинами предметного и психолого-педагогического блока в процессе языкового педагогического образования, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности учителя иностранного языка как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка данная компетенция укрупняется и интегрируется с другими компетенциями в частности с учебно-познавательной компетенцией, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат [2].

Другой важной составляющей образовательной компетентности является учебно-познавательная компетенция, формирование которой – необходимое условие эффективности учебной деятельности. Это позволяет рассматривать формирование учебно-познавательной компетенции как приоритетную задачу любого современного учебного заведения и как актуальное направление научных исследований. Вслед за А. Н. Дахиным, И.А. Зимней, Т.В. Осенчуговой мы определяем **учебно-познавательную компетенцию** как наличие у студента совокупности взаимосвязанных знаний, умений и качеств личности, которые позволяют ему эффективно осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Формирование учебно-познавательной компетенции – необходимое условие формирования всесторонней личности обучающегося [3].

Одним из средств формирования учебно-познавательной компетенции является самостоятельная познавательная работа студента. В вузе самостоятельная учебно-познавательная деятельность приобретает особый вес, ведь самостоятельная работа является важнейшей формой обучения, в особенности в высшей школе, обязательным компонентом учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов. Успешное обучение немыслимо без интенсивной самостоятельной работы учащихся, а ее эффективность в значительной степени определяет уровень сформированности учебно-познавательной компетенции, а как результат – качество профессиональной подготовки. Студент, обладающий учебно-познавательной компетенцией, инициативен, креативен и конкурентоспособен.

Сформированность учебно-познавательной компетенции способствует полному применению будущими учителями иностранного языка своих творческих сил, способностей, дарований. Стремление студента обладать учебно-познавательной компетенцией – это, прежде всего, стремление иметь средство саморазвития, а значит, что является шагом на пути к его профессиональному становлению.

В настоящее время высшая школа работает в условиях неограниченного доступа к информации, что приводит к необходимости использования в ней информационных и коммуникационных технологий как инструмента, позволяющего коренным образом изменить информационную среду любого учебного заведения и превратить студентов в активных участников учебного процесса. Это эффективные средства оптимизации условий умственного труда, способствующие успешному усвоению учебного материала. Продукты информационных и коммуникационных технологий – это электронные издания и ресурсы [4].

Благодаря своей многофункциональности и вышеуказанным свойствам, электронные учебные пособия могут служить для развития профессиональной компетентности будущего работника, в частности учителя иностранного языка.

Нами было разработано электронное учебное пособие «История английского языка». Данное пособие может быть использовано на факультетах иностранных языков педагогических вузов и колледжей, обеспечивающих профессиональную подготовку будущих учителей иностранного языка основной школы. Данное пособие соответствует государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по направлению «Иностранный язык», а также программе учебной дисциплины «История английского языка».

Электронное учебное пособие «История английского языка» имеет своей целью развитие профессиональной компетентности будущего работника. Реализация данной цели предполагает решение следующих задач:

1. вооружение студентов системой знаний об истории английского языка и развитие готовности и способности использовать полученные знания на практике;
2. развитие филологического мышления студентов;
3. стимулирование познавательной активности студентов, их готовности и способности к непрерывному образованию и самообразованию;
4. развитие профессиональных компетенций, которые позволяют будущему учителю ставить перед собой значимые цели, гибко и творчески подходить к решению проблемы и получать результат.

Электронное учебное пособие «История английского языка» реализовано с помощью таких программных пакетов, как Microsoft Front Page (теоретический материал пособия), Hot Potatoes (практическая часть), Adobe Photoshop (для создания пиктограмм), Corel DRAW (для создания таблиц), Microsoft Word (материал инструкции и аннотации), Microsoft Power Point (презентация для итоговых вопросов и заданий).

Электронное учебное пособие «История английского языка» может служить эффективным средством развития таких составляющих профессиональной компетентности, как лингводидактические и учебно-познавательная компетенции. Содержание электронного учебного пособия «История английского языка», его практическая направленность обуславливают эффективность его применения для формирования лингводидактических и учебно-познавательной компетенций.

Таким образом, в число критериев эффективности образовательного процесса в вузе включается уровень сформированности лингводидактических и учебно-познавательной компетенций будущего учителя иностранного языка.

**Список литературы:**

1. Безукладников, К.Э. Профессиональный портфолио как технология педагогического мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций студентов [Текст] / К.Э. Безукладников // Профессиональная подготовка педагогичеких кадров для системы образования Пермского края: материалы региональной научно-практической конференции (18 апреля 2006 г., Пермь). – Пермь: ПГПУ, 2006. 170 с.
2. Безукладников, К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: автореферат дис. ….д-ра пед. наук [Текст] / К.Э. Безукладников – Нижний Новгород, 2009. 39 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] // И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Цатурова, И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебно-методическое пособие [Текст] / И.А. Цатурова, А.А. Петухова. – М.: Высш. шк. 2004

# К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

## Пархимович Татьяна Сергеевна

*аспирант ГОУ ВПО «ВГИПУ», г. Н.Новгород*

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

Сложность и динамичность современной жизни, ежедневные и «ошеломляюще»-быстрые изменения в политической, экономической и социальной сферах безусловно затрудняют разработку и выработку четкой и ясной образовательной стратегии в процессе получения профессионального образования. Рассуждая о кризисе в сфере образования, Зигмунт Бауман утверждает, что процесс получения высшего, в том числе и профессионального образования не способен быстро приспосабливаться к темпам социальных изменений. «Навыки», - отмечает он, - «необходимые для освоения постоянно меняющихся профессий в целом не требуют продолжительной и систематической учебы... В наступающих социальных условиях постоянная технологическая революция превращает обретенные знания из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков, которые нередко теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, нежели тот, что требуется на их усвоение» [1, с 157-161]. Однако данный факт не должен снимать ответственность с профессорско-преподавательского состава за содержание и качество профессионального образования, а наоборот повышать её. Поэтому современная педагогика нуждается в поиске и организации комплекса таких условий, с помощью которых можно было бы в непрерывно меняющемся мире подготовить не только высококвалифицированного специалиста, но и сформировать человека, готового к практической жизни, способного гибко ориетироваться в жизненных ситуациях. Реализация данной задачи предполагает акцент на выработку у обучающихся способностей к самоориентации в современном мире, к самообучению, к критической самооценке. В связи с этим, целесообразно выделить самостоятельную работу студентов (СРС) юридических вузов как одно из важнейших условий, обеспечивающих эффективность процесса интеграции профессиональной и гуманитарной (на базе иностранного языка) подготовки будущих юристов.

Собственная педагогическая практика преподавания в юридических вузах позволяется говорить о значимости организации СРС. Прежде всего, правильная организация СРС является одной из основ для профессионального становления специалиста, одним из положительных факторов его профессиональной надежности. СРС обеспечивает переход от «впитывания» готовых знаний, преподносящихся студентам уже в «переваренном» виде к творческому овладению знаний, к пониманию значимость приобретаемых знаний при осуществлении в будущем своей профессиональной деятельности [2, с 117-120].

Кроме того, СРС представляет особое значение для формирования профессионально важных качеств будущих юристов, так как студенты в процессе самостоятельной работы формируют умение планировать свою деятельность, прогнозировать её результат, оценивать свою работу с точки зрения профессиональной позиции, анализировать совершенные ошибки, и корректировать свою деятельность.

Самостоятельная работа занимает огромное место и в психологическом аспекте, «делая» мышление студентов более научным, системным, логичным, прогностическим; развивая творческий потенциал; увеличивая желание «учиться», т.е. потребность знать как можно больше в профессиональной сфере; актуализируя их интеллектуальную активность; и как результат развивая личности. Важным становится стремление студента к самостоятельному овладению знаниями, умениями и навыками не только за период учебы в вузе иключительно до сдачи зачета или экзамена, но и в последствии, в ходе осуществления своей профессиональной деятельности.

Однако в целях повышения эффективности процесса интеграции профессиональной и гуманитарной (на базе иностранного языка) подготовки организация СРС должна иметь свою специфику в рамках данного подхода.

Практика преподавания в юридических вузах позволяет говорить о необходимости более глубокого изучения как условий, так и форм самообразования студентов юридическиих вузов и выделить следующие особенности организации СРС:

1. Пересмотр и корректировка процесса организации СРС не исключает существование стандартных, традиционных форм её организации: написание реферативных и курсовых работ, выполнение семестровых заданий и курсовых проектов, аттестационных работ.

2. Право на существование имеет и внедрение в процесс обучения интегрированных курсов, основанных на самостоятельном поиске путей решения различных задач профессиональной деятельности, основанных на реальной информации. В основе работы заложен принцип актуализации знаний из ранее изученых дисциплин. Однако такой вид самостоятельной работы организовывается под руководством педагога.

3. Так как на сегодняшний день важным критерием к личности специалиста становится не только объем усвоенных знаний, но и умение самостоятельно находить творческий подход к решению поставленной задачи, находить нестандартные решения, постоянно повышать свой профессионлаьный и образовательный уровень, целесообразно обращение студентов в процессе СР к публицистическому жанру, особенно в рамках процессса интеграции профессиональных и гуманитаных знаний (на базе иностранного языка).

Острота и актуальность тем современной жизни, освещающие злободневные проблемы такие, как терроризм, коррупция, нелегальная иммиграция, наркомания и т.д. представляют наибольший интерес для студентов. Самостоятельное чтение газет, в том числе и на иностранном языке, открывают для них возможность для собственной оценки происходящих собитий. Работа с материалом предполагает не поверхностный взгляд на происходящее, а вдумчивый анализ различных точек зрения, порой не лишеных предвзятости, размышление, выводы, и, наконец, выработку своего собственно нестантартного решения и личностного отношения к событиям. Важным представляется и процесс обсуждения прочитанной информации со своими сокурсниками, поскольку в диалоге у студентов вырабатывается умение объяснять свою позицию, аргументировать свою точку зрения, слушать и слышать собеседника, уважать его точку зрения, подбирать и владеть техниками профессионального общения.

4. СРС следует реализовывать в трех видах деятельности:

- аудиторная (овладение материалом в том объеме, который заложен в рамках утвержденной программы для самостоятельной работы);

- внеаудиторная по предметам (самостоятельная работа в рамках определенных тем одного предмета);

- внеаудиторная вне рамок учебного предмета (самостоятельная работа для саморазвития личности);

5. В процессе организации СРС должна прослеживаться и обеспечиваться устойчивая связь между формированием умений самообразования и умением самостоятельной позновательной деятельности. В частности должен обеспечиваться перенос навыков действий в иные условия.

6. Освоение навыков самостоятельной рабоы должно начинаться с первых дней обучения студента в вузе, поскольку будущий юрист обязан грамотно и объективно решать профессионлаьные задачи на рабочем месте.

7. Самостоятельная работа должна стать для студентов поисковым непринужденным познавательным процессом, должна иметь положительную мотивацию к её осуществлению.

8. СРС будет прежде всего зависить от личности самого студента: его установок, мотивов, уровня сформированности самостоятельной познавательной деятельности.

9. Однако при организации СРС следует учитывать факторы:

-содержание учебной дисциплины;

* количество и баланс нагрузке в часовом эквиваленте;
* уровень образованность студентов.

Таким образом, организация СРС является незаменимым условием эффективности получаемого образования. Обеспечивает более полное и глубокое творческое усвоение знаний, соотвествущих выбранному профилю и является одним из основных условий профессиональной надежности будующего специалиста.

**Список литературы:**

1. Бауман З. Текучая современность [Текст] / З. Бауман. - М., 2008.- 256с.
2. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов вузов [Текст] / А.М. Столяренко. - 2-е изд., перераб. и доп. -М., 2007. - 223с.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА

## Савицкая Анна Викторовна

*канд. пед. наук, доцент ЧИПС, г. Челябинск*

*E-mail:* [*anna\_saviz@mail.ru*](mailto:anna_saviz@mail.ru)

В настоящее время проблема профессионального самоопределения личности в вузе является актуальной в условиях современных социально-экономических и социокультурных преобразований. Необходимость профессиональной мобильности специалиста обусловлено интенсивным развитием экономики. Наряду с этим возрастает роль личностных качеств специалиста, их способность удовлетворять требованиям работодателей, ответственности специалиста за принятые решения, проявление инициативности в работе и ряда других качеств.

Проблема профессионального самоопределения личности рассматривается в работах Э.Ф. Зеера, Е.А.Климова, Л.И.Стариковой, Т.Г.Емельяновой, Н.Ю.Бухнер и ряда других ученых. Авторы по - разному трактуют понятие «профессиональное самоопределение».

Э.Ф.Зеер профессиональное самоопределение рассматривает как осознанный выбор индивидом профессии с учетом своих личностных особенностей, способностей и возможностей, а также требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий в целом, представляющий собой избирательное его отношение к миру профессий и к конкретной выбранной профессии. Автор подчеркивает, что профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни человека. Оно взаимосвязано с развитием самосознания, включает формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала [4].

Профессиональное самоопределение – это не создание пределов развитию человека, не «впадание» в профессиональную ограниченность, а поиск возможностей беспредельного развития. Это не однократное деяние, а длительный, многолетний процесс [3].

Е.А. Климов выделяет компоненты профессионального самоопределения личности:

1. Устойчивый интерес к определенному профессиональному направлению.

2. Личностные и социальные запросы обучающихся.

3. Самосознание, то есть осознание правильности выбранной профессии.

4. Система профессионально и личностно значимых ценностных ориентаций личности.

5. Моделирование собственного профессионального будущего [5].

По мнению Л.И. Стариковой профессиональное самоопределение личности осуществляется в ходе специально организованной научно-практической деятельности, как системы взаимодействия личности и общества, оптимально соответствующей не только личностным особенностям, но и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах [6, c. 10].

В исследовании Н. Ю. Бухнер анализируются типы профессионального самоопределения студентов вуза, среди которых автор выделяет:

1. Конкретный тип профессионального самоопределения – установка на профессиональную деятельность.

2. Промежуточный тип профессионального самоопределения – установка на профессиональную деятельность без учета специализации.

3. Абстрактный тип профессионального самоопределения – установка на физический или умственный труд без спецификации вида профессиональной деятельности и специализации [1].

В исследовании Т. Г. Емельяновой на первом месте в процессе профессионального самоопределения личности выступает социальная активность. Она позволяет выполнять ряд важных функций: оказывает влияние на большинство его этапов и компонентов и позволяет достичь в профессиональной деятельности социально значимых целей. Социальная активность не только обеспечивает профессиональную социализацию и адаптацию, но придает смысл профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение требует опыта в среде, максимально приближенной к выбираемой профессии [2].

Для студентов любого вуза подготовка к будущей профессиональной деятельности является главным, хотя и не единственным занятиям. Следует отметить, что на младших курсах они еще не осознают специфику своей будущей специальности, и лишь на этапе завершения обучения в высшей школе начинают понимать суть своей профессии. В связи с этим становится важным этап о профессиональной адаптации студентов вуза, сопровождающийся формированием новых установок, потребностей, интересов в сфере труда.

Одним из факторов, влияющих на профессиональное самоопределение личности является социальная среда обучающегося, это, прежде всего родители. Зачастую, именно они выбирают для своего ребенка вуз. У основной массы студентов, обучающихся в железнодорожном институте, родители работают на железной дороге.

Факторы макросреды, среди которых в первую очередь выступает общество, определяет границы профессионального самоопределения личности. К ним можно отнести уровень стабильности экономики, престиж профессии, состояние рынка труда. Профессия инженера путей сообщения является наиболее востребованной и высокооплачиваемой на железной дороге.

Индивидуальные особенности личности тоже следует отнести к факторам, влияющим на профессиональное самоопределение личности. Это пол, возраст, социально-психологические и психофизиологические особенности, профессиональный интерес, информированность, кругозор и т.д.

В Челябинском институте путей сообщения подготовка специалистов проводится в соответствии с потребностями в специалистах структурных подразделений ОАО «РЖД» и Челябинского региона. В результате профориентационной работы, региональной и отраслевой потребности в специалистах с профессиональным образованием осуществляется прием студентов на первый курс очной формы обучения. Сотрудничество Челябинского института путей сообщения со структурными подразделениями ОАО «РЖД» позволило создать эффективную систему подготовки специалистов для железнодорожного транспорта. Целевая подготовка для ОАО «РЖД», широко применяемая в железнодорожных вузах, в том числе и в Челябинском институте путей сообщения оказывает прямое положительное воздействие на уровень развития будущих специалистов. Студенты, обучающиеся на целевой основе учатся бесплатно, их обучение оплачивает предприятие. За последние пять лет заказ ОАО «РЖД» увеличился, что предполагает необходимость принципиально новых подходов, организационных и методических принципов подготовки специалистов.

Изучение профессионального самоопределения студентов вуза позволяет определить их предрасположенность в профессиональном самоопределении, степень удовлетворенности потребности. Профессиональное самоопределение личности – процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей, средств самоосуществления в области профессиональной деятельности, имеющее в своей основе активное стремление личности к самореализации в сфере выбранной деятельности.

**Список литературы:**

1. Бухнер Н.Ю. Типы профессионального самоопределения студентов вузов Алтайского края (опыт социологического исследования студентов АлтГУ). Дисс. … канд. соц. наук 22.00.04. - Барнаул, 2008.
2. Емельянова Т.Г. Социальная активность в профессиональном самоопределении студентов ссуза. Дисс. … канд. псих. наук 19.00.07. - Ижевск, 2006.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург. - 2003.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения. – [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Ростов н/Д, 1996.
5. Климов Е.А. Путь в профессионализм. – [Текст] / Е.А. Климов. – М., 2003.
6. Старикова Л.И. Профориентация и профессиональное самоопределение студентов средней профессиональной школы: Автореф. дис. …канд. соц. наук 22.00.04. – Уфа, 2009. – 26 с.

# ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

## Сапрыко Ирина Алексеевна

*канд.философских наук, доцент КФ ОГУ, г. Кумертау*

*E-mail:* [*di-lya-ra@hotmail.com*](mailto:di-lya-ra@hotmail.com)

На современном этапе в условиях конкурентноспособности, вопрос с трудоустройством может вызывать проблемы и молодой человек должен считаться с этим, готовить себя к жизни в этих условиях. В рыночной экономике отсутствуют те гарантии, которые существовали прежде. Теперь человек (а не государство) лично отвечает за обеспечение себя работой, теперь "человек – работник" – это товар, спрос на который зависит от конъюнктуры и качества самого "товара". Вопрос о том, "кем быть", решается в конкретной ситуации на рынке труда, а вопрос "каким быть" (речь идет о качестве специалиста) зависит исключительно от самого человека и стоит для него больших затрат средств и энергии. Само время требует гибкости мышления, нестандартности решений, так как появляющиеся проблемы не поддаются решению с помощью традиционных методов. "Человек должен психологически готовиться к неопределенности, к возможным многократным изменениям специальности, к необходимости быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции, то есть быть универсальным работником"[1]. Главным становится не количество знаний, что само по себе, конечно, важно. Главным становится способность решать проблемы, а это требует от человека поиска оригинальных путей, выхода за пределы жизненного опыта, что достигается выработкой таких качеств человека, как креативность, самостоятельность, инициативность, инновативность, внутренняя активность, то есть, тех качеств, которые лежат в основе человеческой деятельности.

Представители гуманистической философии, персонализма и феноменологии (А.Гольдштейн, А.Маслоу, К.Роджерс) утверждали, что движущей силой человеческой деятельности является стремление к саморазвитию, к реализации собственных потенциальных возможностей. А своего высшего проявления активность и саморазвитие человека достигают в творчестве, которое имеет место только при наиболее благоприятном сочетании разнообразных внутренних и внешних детерминат [4].

Часто оказывается, что внешние и внутренние детерминанты активности противоречат друг другу. Например, заниженная самооценка может тормозить процесс саморазвития и раскрытия творческих способностей человека. Отрицательно сказывается на проявлении способностей неадекватный образ себя. Действие данных факторов может усиливаться отсутствием социального заказа на инновации, несовершенством коммуникативных средств и навыков межличностного общения.

Несмотря на множество существующих факторов, влияющих на процесс саморазвития человека, творчество является основной силой, преобразующей человека. В современной ситуации для профессиональных образовательных учреждений характерно противоречие между теоретическими представлениями о природе творчества и практикой профессионального воспитания студентов. Сегодня большинство теоретических концепций признают и даже подчеркивают роль личностных факторов как одного из важнейших компонентов творчества, но немногие модели профессионального воспитания используют их на практике, ориентируясь преимущественно на когнитивное развитие.

Рассмотрение природы творчества как основы профессионального саморазвития человека требует иного подхода к содержанию профессионального воспитания. Человек, рассматриваемый в совокупности социально-профессиональных отношений, должен адекватно, активно, творчески реагировать на происходящие в обществе изменения, постоянно изменяться, саморазвиваться в переменчивом мире. Это, собственно, и есть проявление особенностей и возможностей человека творческого. Развитие творческости, таким образом, представляет собой одну из центральных линий профессионального саморазвития; именно творчество позволяет человеку проявить свою индивидуальность и уникальность в профессиональной деятельности. Творчество подразумевает создание чего-то нового, процесс профессионального саморазвития человека есть творческий акт, процесс внесения в профессиональную деятельность нового, уникального, ранее не существовавшего.

В русской философской мысли целая плеяда философов считала творчество главной характеристикой человека как вида. Так, В.И.Вернадский связывал творческую преобразующую силу человека с развитием ноосферы. Появление человека во вселенском пространстве совсем не случайность, а, как и все в объективном мире закономерный процесс. Человек явился в этот мир для выполнения сложной вселенской функции - поддержания гармонического равновесия в природе. В.И.Вернадский указывает, что "человек должен интегрировать все живые процессы в биосфере, создавая для этого разнообразные средства, превращая этим биосферу в ноосферу" [3]. Н.А.Бердяев считал, что в своем творчестве человек может стать равным Богу и даже превзойти его [2].

Понятие творчества неизменно связывается с порождением чего-то нового. Получая массу новой информации и знаний, человек порождает различные смысловые, ценностные, предметные новообразования, которые можно разделить на два уровня: новое для него и новое для общества. Новое рождается на уровне человека и не выходит за пределы сложившихся в обществе концепций и парадигм. Поэтому творчество человека должно иметь такие признаки, как порождение нового, выходящего за рамки принятых в обществе парадигм; включенность результатов творчества в социально- профессиональные структуры; социальная значимость этих результатов.

Творчество – это тот аргумент, который доказывает существование глубинного многообразия внутреннего мира человека и бесконечных возможностей творческого «Я». Человек через творчество доказывает свою способность к профессиональному саморазвитию. Поэтому профессиональное саморазвитие всегда некоторый процесс, творчество себя и своего мира.

Человек – творческий индивидуум и он не только улавливает претензии объективной действительности, отвечает и им соответствует, но творит небывшее в ней. Сама способность человека к познанию и творчеству есть его проявление в условиях объективного мира изначальной незавершенности. Поэтому человек ищет различные способы профессиональной реализации своей индивидуальности, творит себя и окружающий мир.

Человек может жить, определяя свою профессиональную деятельность на основе гуманистического мировоззрения, по-настоящему развивая свой интеллект, находя адекватные ситуациям позиции своего «Я», выбирая конструктивные способы взаимодействия с окружающими его людьми. Так как, к счастью, нет четких алгоритмов для каждого конкретного случая, человек, только подходя к этим процессам творчески, может успешно и с удовлетворением работать и жить. Человек, не усвоивший опыт творческой деятельности, не способен творчески преобразовывать действительность и самого себя. Невозможно достигнуть эффективного результата профессионального саморазвития без учета способностей человека к творчеству.

В результате творческого процесса имеет место преобразование внутреннего мира человека. Творчество затрагивает не только интеллектуальную сферу, но и сферу эмоций, в результате чего появляются новые формы осознания самого себя, новые формы социально- профессиональных связей. Творчество может субъективно восприниматься как преображение своей личности, ее обогащение, профессиональное саморазвитие. Внутреннее «Я», посредством самооценки и самопредставления, формирует интерес человека к самому себе, который подталкивает его к профессиональному саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию во всех ее смыслах, включая ее высшую форму- творчество.

Творческая активность человека проявляется в поиске и создании новой ценностной системы, способной наполнить достаточным содержанием новую жизнь. Творчество человека по своей сути всегда персонально, индивидуально, потому, что в творчестве человек свободно выражает свою субъективную сущность, индивидуальность. Для создания необходимых условий профессиональной деятельности человека необходимы свобода , автономия и совместный характер профессиональной деятельности, посредством которого человек творит сам себя. Будучи свободным, человек творит совместно с другими людьми и во многом благодаря им. Поэтому профессиональное жизнетворчество неразрывно связано с понятием свободы, определяющим внешнюю и внутреннюю границы творческой деятельности человека. Если внешние границы свободы определяют сферу объективно возможного или должного в творчестве, то ее внутренние рамки создают сферу субъективно возможного или желаемого.

Действительная свобода творчества достигается в результате сбалансированного равновесия между внешними и внутренними границами свободы. Вместе с тем, профессиональное жизнетворчество возможно лишь тогда, когда объектная и субъектная его стороны находятся в состоянии свободного развития. Поэтому необходимо создавать благоприятные условия для творческого человека, среди которых первостепенное значение имеют духовные основы бытия и воссоздание неповторимой, уникальной субъективности в постоянном изменении, творчестве, активности.

**Список литературы:**

1. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии //Вопросы психологии. – 1997. - №5. – 4-19с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607с.
3. Лосский Н.О. История русской философии. – М., 1991. – 478с.
4. Маслоу А. Самоактуализация. // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – с.108-117.

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ

## Сусленкова Юлия Владимировна

*cт. преподаватель кафедры вычислительной техники и информационных технологий (ВТиИТ) КемИ(филиала) РГТЭУ*

*E-mail:* [*Ulya-Sys@yandex.ru*](mailto:Ulya-Sys@yandex.ru)

Реформирование образования в современной России ориентирует педагогическое сообщество на обеспечение вариативности образовательных систем, гибкости и динамичности учебного процесса, его адаптивности к запросам населения и работодателей. Немаловажным остаются принципы ориентирования учебных программ на практикозначимые технологии.

Чтобы отвечать вышеозначенным запросам, преподаватели ИТ-дисциплин в вузах, во-первых, должны хорошо владеть теоретическим материалом, во-вторых, обладать методиками преподавания, и, в-третьих, в отличие от преподавателей других дисциплин с более стабильной предметной областью, должны всегда быть в курсе новейших технологий, представлять сферы их применения, владея практикой их использования. И при выборе инструментальных средств, рассматриваемых в рамках подготовки студентов - будущих ИТ-специалистов, преподаватели должны отдавать предпочтение современным и активно развивающимся в настоящее время. Кроме того, рекомендуется использовать средства и технологии корпораций, делающих ставку на образование, и занимающихся поддержкой своих продуктов в учебную деятельность вузов России.

В КемИ(филиале) РГТЭУ на кафедре вычислительной техники и информационных технологий (ВТиИТ) в качестве современных приоритетных технологий была выбрана технология .Net от Microsoft. В учебном курсе "Инструментальные средства разработки корпоративных экономических систем" (ИСРКЭС) рассматриваются базовые концепции технологии .NET. В рамках изучения данного предмета, студенты осваивают инструментарий, предоставляемый средами разработки Microsoft Visual Studio 2005 и 2008, получают навыки разработки автономных (десктопных) и высокодоступных, отказоустойчивых корпоративных приложений с использованием технологии .NET. Также студенты получают навыки в разработке баз данных для СУБД MS SQL Server 2005.

Еще несколько лет назад, в качестве инструментальных средств, при изучении данной дисциплины, рассматривался язык VBA СУБД MS Access. Платформа .NET была выбрана в качестве основной в 2007 году. Дело в том, что именно в это время, кафедра ВТиИТ начала сотрудничество с Microsoft в рамках участия в программе Microsoft Developer Network Academic Alliance (MSDN AA), которая предполагает предоставление учебным заведениям простой и недорогой способ применения программного обеспечения Майкрософт в учебных аудиториях. Вариант подписки MSDN AA - Developer AA является годичной или трехлетней программой для факультетов и кафедр, применяющих информационные технологии при обучении естественным наукам, технологиям, конструированию и математике (Science, Technology, Engineering, and Mathematics, STEM) [2]. В 2009 году Кемеровским институтом (филиалом) РГТЭУ оформлена очередная подписка на Developer AA на 3 года. Благодаря заключению соглашения о сотрудничестве, КемИ(филиал) получил необходимое для проведения занятий программное обеспечение. Если вернуться к проблемам, поставленным в начале статьи, можно понять почему была выбрана Мicrosoft. В настоящее время, корпорация Мicrosoft - мировой лидер в производстве программного обеспечения, предоставлении услуг и разработке интернет-технологий для персональных компьютеров и серверов. Сегодня в число разрабатываемых и выпускаемых Мicrosoft программных продуктов входят настольные и сетевые операционные системы, серверные приложения для клиент-серверных сред, настольные бизнес-приложения и офисные приложения для пользователей, средства для работы в сети Интернет и инструменты разработки. Кроме того, Мicrosoft предлагает интерактивные (on-line) услуги, издает книги по компьютерной тематике, производит периферийное оборудование для компьютеров, занимается исследовательской деятельностью и разработкой новых компьютерных технологий. Вместе с тем, поддержка российских вузов является важнейшим приоритетом в работе Мicrosoft. Именно поэтому Мicrosoft ведет совместную работу с преподавательским сообществом при разработке новых образовательных методик и реализации совместных проектов. Кроме того, Мicrosoft в России регулярно организует курсы повышения квалификации, подготовки и переподготовки преподавателей в области ИТ. Например, глобальное решение корпорации – программа Академия информационных технологий (Microsoft IT Academy) позволяет объединить студентов, преподавателей и профессиональные сообщества ИТ-специалистов [1].

Все вышеперечисленное действительно подтверждает, что Мicrosoft способствует соединению индустрии, бизнеса и образовательного сообщества, помогая преподавателям через понимание и сближение с реальной информационной средой современного бизнеса проводить подготовку студентов с учетом требований рынка труда. Всесторонне помогая и поддерживая преподавателей ИТ-дисциплин, Мicrosoft тем самым способствует и широкому распространению своих технологий через их эффективное использование вчерашними студентами и выпускниками образовательных учреждений. Таким образом, становится понятен выбор кафедры вычислительной техники и информационных технологий КемИ (филиала) РГТЭУ в пользу данной организации.

Одним из основных вопросов курса «ИСРКЭС» — дать студенту общее представление о перспективной платформе программирования .NET, возможностях программирования на этой платформе и фундаментальных принципах построения многоязыковой платформы программирования. Целью курса является выработка у студентов навыков работы с платформой .NET и современным объектно-ориентированным языком VB®.NET.

Почему была выбрана именно платформа .Net? Это неудивительно — платформа .NET очень активно развивается, и внедрение нового курса продолжается до сих пор.

Курс лекций по .NET это не просто дань моде — эта платформа действительно крайне удобна в практическом применении, в частности, для разработчиков компиляторов. Курс интересен сам по себе, ведь в мире существует не так уж много программных платформ подобного масштаба. Платформа .NET чрезвычайно удобная отправной точкой для дальнейших исследований в области языков программирования, компиляции и т. п.

В качестве инструментальной среды разработки при подготовке студентов в рамках ИСРКЭС используется Microsoft Visual Studio 2008, а в качестве языка программирования Visual Basic. Данная среда разработки - это полный набор средств разработки для создания Интернет приложений на платформе ASP.NET, web-служб на базе XML, настольных и мобильных приложений. Общая интегрированная среда разработки для Visual Basic, Visual C++, Visual C# и Visual J#, позволяет создавать программы с фрагментами кода на различных языках, максимально использующие возможности каждого языка. Функциональные возможности этих языков прекрасно дополняют платформу .NET Framework. Microsoft Visual Studio также поддерживает новые технологии, увеличивающие скорость разработки – рефакторинг, расширители кода, форматирование кода, улучшенная технология IntelliSense. В новую версию отладчика (начиная с версии Microsoft Visual Studio 2005) добавлены развернутые подсказки, визуализаторы, окно Immediate для вычисления выражений в режиме разработки приложения.

В процессе изучения курса студенты получают знания о наиболее современных информационных технологиях. В рамках курса освещаются такие темы, как архитектура платформы .NET, основные конструкции языка VB .Net, взаимодействие с COM, XML и .NET, безопасность в платформе .NET, модель ASP.NET и пр. Студенты получают базовые представления по архитектуре .NET и изучают особенности программирования на платформе .NET Framework. Одна из новых технологий изучаемая в курсе ИСРКЭС – это язык XML - новый язык представления данных. Его уникальность легко объяснима: этот язык совмещает все необходимое - структура данных формируется произвольными тегами, которые несут смысловую нагрузку (за что этот язык и получил название человеко-ориентированный), в нем имеется абсолютная независимость от платформы разработки. На основе языка XML создано много специализированных языков, в том числе новый язык представления интерфейсов XAML, который уже вошел в новую версию Visual Studio.

В платформе .NET существуют средства, которые позволяют работать с XML документами. Они позволяют осуществлять основные действия: проверять структуру (с помощью XSD, XRD и DTD файлов), создавать, записывать и читать документ, работать с атрибутами, работать с данными из документа как с древовидной структурой; то есть для разработки приложения, работающего с конкретным шаблоном документа, существуют все необходимые инструменты.

С учетом того, что в практически каждой корпоративной информационной системе требуется использование СУБД, то выбор остановился на Microsoft SQL 2005. Платформа SQL Server 2005 служит интегрированным решением для управления информацией и обеспечивает следующие возможности:

* Создание и развертывание более масштабируемых, надежных и защищенных корпоративных приложений.
* Достижение максимальной продуктивности сотрудников отдела ИТ за счет облегчения процедур создания, развертывания и обслуживания приложений, в которых используется доступ к БД.
* Предоставление разработчикам функционально насыщенной, гибкой и современной среды разработки для построения более защищенных и надежных приложений с функциями доступа к БД.

Благодаря углубленной поддержке современных отраслевых стандартов, web-служб и технологической платформы Microsoft .NET Framework, платформа SQL Server 2005 может полноценно взаимодействовать с множеством платформ, приложений и устройств. Обновленная платформа SQL Server тесно интегрирована с другими продуктами компании Microsoft от операционной системы Microsoft Windows Server до среды разработки Microsoft Visual Studio и набора офисных приложений Microsoft Office, что дает организациям-заказчикам возможность сэкономить свои деньги и время за счет использования отлично взаимодействующих между собой технологий.

После изучения курса ИСРКЭС студенты смогут:

1. Создавать полноценные GUI-приложения в средах разработки Microsoft Visual Studio с использованием технологий Windows Forms и Windows Presentation;
2. создавать клиентские приложения, работающие с серверами баз данных с использованием средств технологии .NET;
3. формировать запросы к базам данных на языке SQL;
4. разрабатывать серверную часть веб-приложений с использованием технологий ASP .NET;
5. создавать приложения, использующие технологию ADO .NET для доступа к данным.

Успешное обучение в рамках данного курса и дальнейшей самостоятельной подготовки, может привести студентов к сдаче следующих сертификационных экзаменов Microsoft Certified Technology Specialist (MCTS)[3]:

* 70-536: Платформа Microsoft .NET - Основы разработки приложений;
* 70-505: Технология .NET 3.5, разработка приложений Windows Forms;
* 70-433: Microsoft SQL Server 2005, разработка баз данных;
* 70-561: Платформа Microsoft .NET 3.5 - Разработка приложений ADO .NET.

Таким образом, можно сделать выводы о целесообразности выбора и применения именно данных инструментальных средств и технологий от компании Microsoft в рамках предмета ИСРКЭС в контексте современной практикоориентированной подготовки инновационных ИТ-специалистов. Дело в том, что освоившие программу курса «ИСРКЭС» студенты смогут создавать бизнес-приложения нового поколения для предприятий любого уровня. Специалисты, обладающие компетенциями работы с этими технологиями, чрезвычайно востребованы на рынке труда уже сегодня, и именно они внесут свой вклад в инновационную экономику завтра. Результатом учебного процесса может стать наличие профессионального международного сертификата у студентов (при их дальнейшей самостоятельной заинтересованности). Создание образовательных программ, которые позволяют подготовить студентов и слушателей в этом направлении привлечет к образовательному учреждению большое внимание со стороны как потенциальных студентов и слушателей, так и со стороны индустрии и бизнеса.

**Список литературы:**

1. Баландин И. Майкрософт делает ставку на образование // Высшее образование в России. 2007. №6. С.18-22
2. Обзор программы MSDN AA // msdn.microsoft.com : сайт русского MSDN. http://msdn.microsoft.com/ru-ru/academic/bb250623.aspx (дата обращения: 26.04.2010)
3. Microsoft Learning // microsoft.com : сайт корпорации Microsoft. URL: // http://www.microsoft.com/learning (дата обращения: 26.04.2010)

# ПСИХИЧЕСКОЕ РАВНОВЕСИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА

## Татаркина Наталья Ивановна

*Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры гражданского права и процесса Липецкого филиала Орловской региональной академии*

*государственной службы, г. Липецк*

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

*«Пока мы не познаем состояние внутренней гармонии, мы, в лучшем случае, можем освободить вас от вашей болезни, потому что ваша внутренняя гармония является источником вашего здоровья. Но, когда мы освободим вас от болезни, вы сразу заболеете другой болезнью, потому что по отношению к вашей внутренней гармонии ничего сделано не было. Суть вопроса в том, что следует поддерживать вашу внутреннюю гармонию»*

*Парацельс.*

Для начала необходимо выяснить, что такое равновесие? Одни скажут вам, что чувство равновесия хорошо развито у того, кто может ходить по канату или кататься на одноколесном велосипеде. По мнению других, уравновешен тот, кто сохраняет хладнокровие, даже когда противник прорвал его оборону и перешел в наступление. Третьи скажут, что равновесие, уравновешенность свойственна тому, кто способен терпеливо пережидать дорожную пробку в час пик. Существует множество определений равновесия. Мнения едины только в одном: потеряв равновесие, легко сорваться и упасть. Можно упасть в буквальном смысле, когда тело теряет устойчивость, или же сорваться в переносном смысле, когда вихрь мыслей и чувств мешает вам вести себя разумно. Говоря о внутреннем равновесии, или уравновешенности, надо иметь в виду еще и такое свойство характера, которое дает возможность достигать поставленной перед собой цели. Поскольку в человеческой деятельности принимают участие мысли, эмоции и собственно физическое тело, то и равновесие может быть утрачено в одной из этих сфер: физической, мыслительной или эмоциональной [1,с.56].

Что же такое психическое равновесие?

Одним из критериев психологического здоровья среди многочисленных признаков его выраженности является феномен психического равновесия. Он включает гармонию взаимодействия различных сфер личности – эмоциональной, волевой, познавательной.

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или не приятного отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. Эмоции человек не только переживает, но и выражает внешне в виде телесных проявлений: мимики (изменение положения губ и бровей), пантомимики (жестов, позы), тона голоса (вокальной мимики), ряда вегетативных явлений (изменение частоты сердечных сокращений и дыхания, покраснения или побледнения, изменения тонуса мышц, дрожи, потоотделения) и более или менее глубоких биохимических изменений в организме (выделения надпочечниками адреналина, увеличение сахара в крови, появление в моче белка и т. д.). Наблюдение за этими телесными проявлениями эмоций помогает их изучению, хотя и не всегда может вскрыть содержание переживаемого чувства [4, с.65].

Воля – это свойство (процесс, состояние) человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей психикой и поступками. Проявляется в преодолении препятствий, возникающих на пути достижения сознательно поставленной цели.

Все волевые действия целенаправленны. Но чтобы цели достигались, нужные действия должны согласовываться. Без определенной цели и учета обстоятельств, при которых приходится действовать, люди не смогли бы подчинить себе природу и использовать ее блага, вести человеческий образ жизни и сообща производить все то, что необходимо для удовлетворения их материальных и духовных потребностей. Значит, чтобы действовать не хаотически, не от случая к случаю, а организованно, то есть волевым образом, люди учитывают особенности своей деятельности и условия, в которых им приходится действовать. При этом они их оценивают и в одних случаях к ним приспосабливаются, в других – изменяют их, в третьих – создают новые [6, с.75].

Психические процессы: ощущения, восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь - выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен каким-то образом воспринимать мир, обращая при этом внимание на различные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать, высказывать. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна. Более того, оказывается, что психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности.

Ее нарушения приводят к личностной деградациям, деструкциям, социальной и персональной дезадаптации. Именно критерий психического равновесия связан и с целостным развитием личности, ее адаптивными возможностями и свойствами, их адекватностью реакций на внешние воздействия.

Психологическое равновесие определяется спецификой интеграционных процессов в структуре личности. Считается, что психическое здоровье может соответствовать и степени интеграции разнообразных событий своей жизни (в контексте прошлого, настоящего, будущего), своего субъективного опыта и формируемых личностно картин мира, и количество общих социальных систем, в которые включается человек А.Г. Асмолов называет его смыслостроительтвом своей личности; В.А. Петровский – конвергенцией в структуре отраженной субъективности; Г.С. Абрамова – живым сознанием; Ф.Е. Василюк – надситуативным смыслом. Нарушения психического здоровья не всегда определяются психическим заболеванием и связаны не только с изменением организма, но и с отсутствием условий развития личности, включения в социальную структуру общества. Разграничение психологического и социального здоровья человека весьма условно, т.к. свойства личности развиваются только в социуме, обществе, в которые она включена [3, с.72].

Как добиться психического равновесия в деятельности юриста?

Для выполнения разнообразных служебных задач, особенно в экстремальных условиях, юристу-практику часто требуется напряжение всех психических сил. При этом достижение любой цели требует от него целеустремленности, инициативы, - настойчивости, выдержки, самообладания, мужества, смелости и стойкости. Все эти качества неразрывно связаны с проявлением воли. По мнению известного психолога В. В. Ковалева, волевая недостаточность может проявляться в чрезвычайно многообразных формах, подразделяемых на: пассивные и активные формы волевой недостаточности. К пассивным формам относятся: легкая внушаемость и несамостоятельность, отсутствие настойчивости. К активным формам следует отнести импульсивность, упрямство [7].

Изучение общих форм проявления волевой недостаточности важно для того, чтобы отличить подлинные волевые качества от пародии на них, а также, чтобы избрать правильные пути и средства для волевого воспитания и самовоспитания [2, с.83].

Деятельность работников юридического труда нередко протекает в условиях высокого нервного напряжения. Поэтому юристу необходимо уметь управлять своими эмоциями в целях сохранения работоспособности в любых условиях. Если профессиональная деятельность протекает успешно в эмоциональной сфере у работника юридического труда создается состояние эйфории (повышенная оживленность, разговорчивость), с преобладанием положительных эмоций. И, наоборот, в случае неудачи у него появляются неуверенность, боязнь, тревога и иногда даже страх. Все это дезорганизует поведение молодого специалиста-юриста. У опытных работников юридического труда, в совершенстве владеющих своей профессией, такого спада, как правило, не происходит.

Воздействие ситуации способно вызвать в организме интенсивное стрессовое состояние, которое может или усилить работоспособность юриста или стать причиной болезни. В этих случаях говорят о эмоциональном стрессе. Чаще всего эмоциональный стресс происходит в результате накопления отрицательных эмоций. Стрессу нередко предшествуют неприятные процессы, конфликтные ситуации в семье и на работе, мнительность, необоснованные опасения и тревоги.

Стресс характеризуется наличием трех фаз: фазы тревоги, фазы сопротивляемости, фазы истощения. Люди с устойчивой эмоциональной сферой, как правило, преодолевают фазу тревоги и включаются в активную борьбу со стрессовыми факторами: берут себя в руки, разумно взвешивают все. «за» и «против». Эмоционально неустойчивых людей охватывает тревога, которая затем переходит в страх, и за фазой тревоги сразу наступает фаза истощения [5, с. 38].

Устойчивость любого человека, как юридического работника, так и клиента к стрессовым ситуациям может быть обеспечена двумя путями: системой его эмоциональной тренировки и тщательным обучением, то есть подробнейшим информированием по интересующим клиента фактам, проигрыванием возможных сложных ситуаций и т. д.

Применяется и аутогенная тренировка, которая представляет собой процесс самовнушения. Главным орудием тренировки является слово, обращенное к самому себе. Юрист-практик, освоивший навыки аутогенной тренировки, приобретает уверенность в своих силах, а это благотворно сказывается на его эмоционально-волевой устойчивости, способствует более быстрой адаптации к постоянно меняющейся обстановке и повышает работоспособность.

**Список литературы:**

1. Бороздина Г. В. Психология и этика деловых отношений : учеб. пособие [Текст] / Г. В. Бороздина. – Минск.: РИПО,2008. - 216 с.
2. Гиппиус С. Гимнастика чувств. [Текст] / C. Гиппиус.- М.: Москва, 1967.- 231 с.
3. Додонов Б. И. В мире эмоций [Текст] / Б. И. Додонов.- Киев, 1987.-143с.
4. Изард К. Е. Эмоции человека [Текст] / К. Е. Изард.- М.: Москва, 1980.-152с.
5. Лук А.Н. Эмоции и чувства. [Текст] / А.Н. Лук.- М.: Москва, 1972.- 132с.
6. Морозов А. В. Деловая психология [Текст] / А. В. Морозов. - СПб.: Питер, 2002.- 214 с.
7. Горфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы.-1993.- [электронный ресурс]- Режим доступа.-URL: http:// www.i-u.ru/print.html?id=281

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗа

## Хитринцева Анна Владимировна

*ст. преподаватель ОИВТ , г. Омск*

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

Эффективность обучения в информационно-образовательной среде технического вуза во многом зависит от качества компонентов этой среды, от степени их соответствия основным целевым установкам развития образовательного учреждения и особенностям образовательного процесса, т.е. от того уровня, который был в них заложен при проектировании.

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, т.к. она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Проектирование в сфере образования в основном базируется на понимании позиций, интересов, потребностей людей, участвующих в реализации проектов. Понимание другого человека предполагает проникновение в потребностно-мотивационную сферу при помощи механизмов идентификации (отождествлении) и рефлексии [1, с. 65].

Цель самостоятельной проектировочной деятельности заключается в разработке проекта в семиотическом плане, на основе использования существующих знаний и представлений. Педагогическое проектирование в современной образовательной практике выступает организующим началом педагогической деятельности.

После определения целей проекта, разработчики работают над технологией осуществления проекта. Знание технологии достижения определенных целей дает возможность разработчику с высокой долей вероятности достичь желаемого результата в деятельности.

Педагогическое проектирование – это продуктивная деятельность, итогом которой является проект и программа его реализации в практику образования, а также результаты образовательного процесса, которые достигаются при реализации проекта.

Объектом педагогического проектирования может являться педагогическая система различного уровня и характера в целом или ее отдельные элементы, которые должны рассматриваться во взаимосвязи с целостной системой. Педагогическое проектирование, как правило, выступает средством структурирования профессиональной деятельности преподавателя [3, с. 33].

Структурно-логическая схема образовательной среды по исследованиям Кречетников К.Г., разрабатывающего проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе, состоит из целей, задач, принципов, требований, содержания, системы мотивов и организационно управляющих воздействий, а также имеет коммуникационную составляющую и критерии оценки эффективности проекта [2, с. 102].

Педагогическое проектирование должно быть тесно связано с личностным развитием, то есть направлено на субъект педагогического процесса – на человека, его потребности в образовании, саморазвитии.

Сериковым В.В. предложены следующие закономерности педагогического проектирования личностно-ориентированного образования:

1. элементом проектирования в личностно-ориентированном обучении является «событие в жизни личности», составляющее его реальный жизненный опыт;
2. проектирование – совместная деятельность педагогов и обучающихся;
3. взаимодействие в учебном процессе является источником личностного опыта учащегося [3, с.115].

Процесс создания информационно-образовательной среды (ИОС) в техническом вузе включает в себя следующие этапы:

1. Определение целей и учебных задач ИОС.

На данном этапе определяются цели проектирования ИОС как педагогической системы.

Основной задачей на данном этапе – выбор способа организации учебного процесса с максимальным включением всех компонентов образовательной среды вуза.

Цели можно разделить на следующие группы:

1. Образовательные цели использования ИОС в процессе обучения – получение обучающимися определенных знаний, умений и навыков по своей специальности.

2. Информационные цели заключаются в формировании и развитии информационной культуры – умений и навыков в овладении способами и методами извлечения и анализа информации независимо от предметной области.

3. К личностно - развивающим целям относятся развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности и развитие творческих способностей как при индивидуальной работе, так и в коллективе, способность к саморазвитию, самопознанию.

2). Анализ начального состояния образовательной среды включает в себя анализ программно-технического, информационного и личностного потенциала вуза.

Анализ программно-технического состояния – изучения состояния программно-технической базы вуза:

1. технические средства обучения;
2. компьютерные классы;
3. интернет-классы;
4. компьютерные сети;
5. лабораторные комплексы (как традиционные, так и виртуальные);
6. программное обеспечение общего и специального назначения;
7. обучающие комплексы по дисциплинам их состояние, возможность обновление, отражение междисциплинарных связей.

В рамках анализа информационного состояния рассматривается информационное наполнение предстоящего образовательного процесса:

1. информационные ресурсы, как в традиционной, так и в электронной форме, отражающие содержание дисциплин, в различных хранилищах;
2. дополнительные материалы по дисциплинам;
3. возможность обращения к другим информационным системам и мировым ресурсам, а также другие электронные библиотеки;
4. банки тестов и другие контрольно-измерительные материалы.

Личностный потенциал оценивается по следующим показателям:

1. информационная культура участников образовательного процесса, как обучающих, так и обучающихся;
2. начальный уровень знаний студентов;
3. навыки самостоятельной работы;

Выявляется начальный уровень подготовки студентов, их навыки работы с компьютерной техникой, умение работать самостоятельно и в группах, склонность к творчеству.

3). Выбор педагогических технологий, методов приемов, а также видов и форм контроля учебной деятельности.

На основе выполненного анализа начального состояния педагогической и информационной системы рассматривается целесообразность использования различных педагогических приемов, методов и технологий для реализации образовательного процесса.

4). Информационное наполнение.

Выполняется накопление содержательной информационной базы на основе пунктов 1 и 3. Оценивается возможность использования информационных ресурсов в предстоящем образовательном процессе, актуализируются междисциплинарные связи.

5). Определение функций. Определяются функции информационной образовательной системы. Рассматриваются возможности автоматизации некоторых функций преподавателя.

6). Педагогическая модель.

На основе особенностей, выявленных для ИОС на предыдущих этапах, разрабатывается оптимальная педагогическая модель, практически реализуемая в данных условиях.

7). Прогнозирование и построение гипотез. Рассмотрение возможных педагогических ситуаций, трудностей, путей их решения. При проектирование должно сложиться четкое представление о возможном результате исходя из целей.

8). Практическая реализация и внедрения. Процесс построения проектируемой информационно-образовательной среды и внедрения ее в учебный процесс.

9). Оценка педагогической эффективности. Измерение качественных и количественных педагогических характеристик образовательного процесса.

10). Корректировка. Внесение изменений при необходимости в предыдущие этапы.

Итак, педагогическое проектирование, как методологический подход в образовании, применим для разработки информационно-образовательной системы, как педагогической системы, в которой на основании личностно-ориентированного подхода реализуются субъектами личностные смыслы в образовании.

**Список литературы:**

1. Муравьева Г.Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: Монография [Текст] / Г.Е. Муравьева. – М.: Логос, 2002. – 200 с.
2. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Монография [Текст] / К.Г. Кречетников – М.: Госкоорцентр, 2003. – 296 с.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем Монография [Текст] / В.В. Сериков – М.: Логос, 2005. – 272 с.

# ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

## Хомченко Татьяна Викторовна

*старший преподаватель ИЕСЭН НГПУ, г.Новосибирск*

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

В последнее время наблюдается определенная недооценка педагогической наукой специфики заочного педагогического образования, использования его потенциала для подготовки будущих учителей с высшим образованием, хотя количество обучающихся в данной системе остаётся достаточно высоким.

Необходимость заочного обучения в педагогическом вузе обусловлена тем, что оно ориентировано на охват широкого контингента учителей средних школ, не имеющих специального педагогического или вообще высшего образования, в особенности из малых городов и сельской местности.

Достоинством заочной формы обучения является возможность интеграции теории и практики (науки и производства), формирования социальных и профессиональных качеств личности учителя в их гармоническом единстве, в неразрывном процессе получения и применения знаний, умений и навыков.

Также стоит отметить, что заочная форма обучения получила признание во всех странах мира как одно из важнейших направлений интеграции образования с производством, став важнейшим компонентом системы непрерывного образования.

Сегодня, когда стремительно развиваются информационные технологии, когда объем информации быстро увеличивается, обновляется, современному человеку в отличие от его предков для адекватной реакции на происходящие вокруг изменения, для достойного существования в современном мире, требуется приобретать и обрабатывать новую информацию на протяжении всей жизни или, по крайней мере, большей ее части.

Взять на себя функцию постоянной адаптации обученных ранее специалистов к изменяющимся условиям в разных сферах жизни, обеспечивая возможность быстрого получения вновь появляющихся знаний, может система заочного обучения.

В связи с тем, что заочное образование в России славится невысоким уровнем подготовки, проблема повышения качества образования данной формы обучения, как важнейшего компонента системы непрерывного образования на сегодняшний день особенно актуальна.

Развитие возможностей средств информационных технологий способствовало появлению новых технологий дистанционного обучения.

Дистанционное обучение- это новая ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео- и аудиотехники, космической и оптоволоконной техники [3, с.67].

А.В. Хуторской дает следующую трактовку дистанционного обучения: «Заочное, корреспондентское обучение, экстернат - все эти способы получения образования претендуют на звание дистанционных, поскольку означают обучение на расстоянии. И хотя сегодня они распространены довольно широко, современное представление о дистанционном обучении основывается в первую очередь на информационных и телекоммуникационных технологиях и технических средствах. Именно так мы и будем трактовать этот термин» [4].

Дидактические основы дистанционного обучения рассматриваются в научных трудах известных российских ученых: Андреев А.А., Добудько Т.В., Демин Ю.Н., М.П., Полат, Карпенко, Солдаткин В.И., Хохлов И.Г. и др.

Проблемам дистанционного обучения посвящены работы Могилева А.В., Полат Е.С., Хуторского А.В., Ястребцевой Е.Н. и др.

 Вообще идея дистанционного обучения не нова, а его элементы в той или иной степени реализованы в таких формах обучения, как заочное и экстернат. Традиционное очное образование также содержит в себе элементы дистанционного обучения, например форму обучения - самостоятельную работу обучающегося. Только сегодня самостоятельная работа выполняется еще и с использованием возможностей новых информационных технологий.

Часто в публикациях термины «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» используются как синонимы. Говоря о дистанционном обучении, мы будем рассматривать обучение как «целеустремленный, систематический, организованный процесс вооружения знаниями, умениями, навыками», а образование как «результат обучения, воспитания и развития личности. Оно классифицируется по назначению (общее и специальное), по уровню (начальное,среднее, высшее), по области знаний (гуманитарное, естественно-научное, техническое и др.), по отраслям и т.д., но не по расстоянию до обучающегося» [1]*.*

Процесс получения знаний, умений и навыков в системе дистанционного образования получил название дистанционного обучения. Тем не менее по сей день не прекращается дискуссия по поводу сути таких терминов, как «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «заочное обучение», «заочно(очно)-дистанционное обучение» и т.п.

Несмотря на большое количество разных трактовок выше упомянутых терминов, большинство исследователей отмечают, что в основе дистанционного обучения лежат информационные технологии, необходимые главным образом для оперативного взаимодействия обучающегося и преподавателя, не зависимо от их местонахождения, оперативной передачи на любые расстояния  информации любого объема и вида, доступа к различным источникам информации, взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, поиска информации  по  любому  интересующему вопросу через форумы, электронные конференции.

В работах авторов, исследующих проблемы заочного образования, отмечается ряд преимуществ этой формы обучения, например:

* сочетание трудовой и образовательной деятельности способствует сознательной и целеустремленной выработке нужной информации;
* совмещение учебной и профессиональной деятельности содействует формированию личностных качеств педагога;
* мотивы поступления в педвуз у заочников, в большинстве своем, общественно значимы и профессионально направлены;
* потребность в знаниях, познавательные интересы, цели и мотивы получения образования формируют их трудовую жизнь;
* соотнесение полученных знаний с потребностями в трудовой деятельности.

Но, несмотря на вышесказанное, заочное образование в России традиционно славится более низким уровнем (по сравнению с очной формой) как в силу внешних причин (социально-экономических), так и внутренних, касающихся организации заочного обучения.

Организация учебной деятельности при заочной форме обучения следующая: установочные занятия, самостоятельная подготовка к итоговому контролю, следующая сессия, где осуществляется итоговый контроль и установочные занятия по следующим дисциплинам.

Исходя из этого, выделим особенности заочного обучения:

1. Сведенные к минимуму контакты с преподавателем (до двух раз в год)
2. Самостоятельный характер учебной деятельности.
3. Совмещение учебы с работой.

Из особенностей обучения вытекают следующие проблемы и противоречия на пути к овладению компетенциями разных дисциплин.

1. Сведенное к минимуму общение преподавателя и студента в межсессионный период, а чаще полное отсутствие его, не позволяет большинству студентам первого курса освоить необходимый материал по дисциплине и эффективно выполнить самостоятельную работу. Чаще всего у студентов вопросы возникают не на установочных занятиях, а уже в процессе выполнения работ и подготовки к аттестации. Отсутствие обратной связи в межсессионный период не позволяет эффективно управлять учебным процессом. Студенты-заочники отмечают, что хотели бы чаще встречаться с преподавателем хотя бы на первом курсе, поскольку самим бывает трудно овладеть компетенциями по определенным дисциплинам в связи с недостаточным опытом самостоятельной деятельности.
2. Учебная деятельность имеет преимущественно самостоятельный характер. Но чаще всего наблюдается, что организация самостоятельной работы недостаточно хорошо и полно проработана.
3. Предполагается, что учебная деятельность студента в период между сессиями носит систематический характер. Но реальное проявление систематичности чаще всего не наблюдается. Работы выполняются в последний момент. Это происходит по разным причинам: отсутствие готовности распланировать свое время, отсутствие постоянного контроля, т.е. студент-заочник, обладает определенной свободой, но не всегда может этой свободой правильно распорядиться, выполнение нескольких разных социальных ролей – работающие студенты, имеющие семью и т.п. (студент, работник, семьянин).

В нашем исследовании мы рассматриваем заочную форму обучения с применением технологий дистанционного обучения. Целью введения данных технологий в заочную форму является попытка разрешения выше обозначенных проблем в заочном обучении и тем самым повышение качества образования.

В дополнениях к статье 32 «Компетенция и ответственность образовательного учреждения» Закона Российской Федерации «Об образовании», которые вступили в силу в 2003 году говорится, что «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника».

В след за Андреевым А.А., под технологиями дистанционного обучения мы будем понимать совокупность методов, форм и средств взаимодействия с обучающимися в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения определенного массива знаний [1].

Проанализировав литературу по дистанционной форме обучения, отметим, что дистанционная форма обучения имеет свои преимущества по сравнению с традиционными формами обучения, а также свои недостатки. К преимуществам, которые нам хотелось бы выделить и использовать относятся:

* более наглядное представление учебных материалов на электронных носителях с использованием средств мультимедиа;
* возможность оперативного обсуждения с преподавателем, возникших у обучаемого вопросов при помощи современных информационно-коммуникационных технологий, и в ряде случаев, может приближаться по форме к взаимодействию при традиционном аудиторном обучении, причем протекание этого процесса не лимитировано в пространстве;
* возможность организации совместной работы над проектами студентов, которые находятся на большом расстоянии друг от друга;
* развитие у студентов навыков самостоятельной работы, самодисциплины, способности более рационально использовать собственное время;
* интерактивность общения и оперативность связи открывает возможность индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения. Преподаватель в зависимости от успеха обучаемого может применять гибкую, индивидуальную методику обучения, предлагать дополнительные, ориентированные на конкретного ученика блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы, что позволит обеспечить возможность качественной подготовки студентов к сдаче зачетов и экзаменов, тем самым управлять учебным процессом;
* возможность эффективно оценить глубину освоения изученного материала, понять, какой материал необходимо повторить по результатам автоматизированного контроля знаний;
* оперативный доступ к базам знаний, размещенным в сети Интернет [2].

Внедрение выделенных преимуществ дистанционного обучения в заочную форму обучения должно решить выше озвученные проблемы заочного обучения.

Еще одна причина внедрения технологий дистанционного обучения в образовательный процесс обусловлена тем, что в условиях современного общества человеку всю свою сознательную жизнь приходится заниматься самообразованием, т.е. образование становится непрерывным. А непрерывное образование по ряду причин, гораздо удобней и экономичней осуществлять, используя дистанционные технологии обучения. Поэтому человеку, а особенно будущему учителю необходимо владеть дистанционными технологиями обучения. Тем более, что готовность учителя к использованию технологий дистанционного обучения сегодня является составной частью готовности к профессиональной педагогической деятельности, т.е частью профессиональной компетентности учителя. А так же является предпосылкой дальнейшего профессионального совершенствования.

Технологии дистанционного обучения являются тем инструментом, который может придать заочному обучению новые черты, обеспечить результаты, отвечающие требованиям новой социально-экономической системы.

**Список литературы:**

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Открытое образование. [электронный ресурс] – Режим доступа. URL: <http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.htm>
2. Полат, Е. С. Дистанционное обучение // [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://scholar.urc.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/polat.html>
3. Тихомиров В.П. ДО: история, экономика. тенденции// Дистанционное обучение. 2006. № 2. С. 67–75.
4. Хуторской А.В., Дистанционное обучение и его технологии // Интернет-журнал "Эйдос". 2005. [электронный ресурс] – Режим доступа. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm.

# УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

## Чередниченко Михаил Юрьевич

*канд. биол. наук, доцент РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, Москва*

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

Формирование методов обучения иностранному языку (ИЯ) происходит в результате сочетания различных факторов, роль каждого из которых различна и ситуативна, то есть зависит как от степени влияния отдельного фактора, так и от условий и возможностей его проявления. Можно выделить следующие частные факторы:

- знания психологии обучения и развития [4],

- традиции изучения родного языка,

- традиции системы образования в данной стране,

- конкретные представления о целях учебной группы (например, ИЯ для менеджеров, для туристов и т.д.),

- профилизация преподавания ИЯ в неязыковом вузе [5, с. 228-234],

- идеи педагогики и теории преподавания,

- текстоведческие представления,

- влияния новых знаний наук о языке,

- представления о стране изучаемого языка,

- индивидуальные предпосылки (способности к изучению ИЯ, скорость обучения и др.) и специфические признаки группы (например, гендерный аспект),

- опыт изучения первого ИЯ при изучении второго ИЯ и др.

Названные факторы образуют «узловые точки» сети дидактики и методики ИЯ как учебного предмета. Они связаны между собой и влияют друг на друга. При сильном изменении отдельных факторов сеть должна дидактически и методически заново соединяться, так возникают новые методы. Отношения зависимости названных факторов определяются налаженными их связями [2, с. 14-18].

**(1) Уровень общества**

рассматривает общественные и культурные факторы (например, преимущественное положение определенного ИЯ, традиции изучения ИЯ в рамках собственной культуры и др.).

Так после Второй мировой войны в школьной системе Федеративной Республики Германии преподавали английский как первый иностранный и французский как второй иностранный язык, а русский язык как иностранный занимал ведущее положение в Германской Демократической Республике. Это было связано с включенностью двух немецких государств в «западную» или, соответственно, «восточную» систему и влиянием ведущих союзников – США и СССР. С предпочтениями немцев в отпуске связано то, что испанский и итальянский языки – ИЯ, которые в немецких школах преподаются редко – в образовании взрослых на курсах играют большую роль.

Важным фактором является также родной язык учащихся, его родство с изучаемым ИЯ и близость или, соответственно, отдаленность собственного культурного круга от стран целевого языка (географическая и культурная близость). Если язык, культурные традиции и система ценностей относительно близки (как, например, у немецкого, нидерландского и датского), то изучающий ИЯ будет иметь меньше сложностей при овладении новой языковой системой (грамматика, словарный запас, произношение, правописание), особенно, если речь идет о понимании ИЯ при чтении или аудировании. При этом легче будет восприниматься и страноведческая информация.

Системы ценностей, привычки в жизни и изучении предметов, сформировавшиеся в рамках родного языка и собственной культуры, могут, таким образом, стимулировать учебный процесс или усложнять его.

**(2) Общепедагогический уровень**

характеризуется институциональными факторами изучения предмета (например, положение предмета в учебном плане; годовой объем часов; общие представления об образовании, воспитании и теории обучения; роль преподавателя).

Нередко случаются конфликты, если, например, учебные материалы по ИЯ, составленные в одной стране, используются в стране с совершенно другими культурными и образовательными традициями. Это может касаться рассматриваемых тем, текстов, рисунков и фотографий, а также представления грамматики и тренировки усвоенных знаний.

При этом важно, изучается данный ИЯ как первый или как второй. Ученик, для которого данный ИЯ является вторым, будет невольно переносить на него «привычки» изучения первого ИЯ. Если методы преподавания двух языков разные, это может привести к психологическому конфликту как учащегося с самим собой, так и с преподавателем второго ИЯ, который придерживается определенной, «своей» системы обучения.

**(3) Уровень профилизации**

определяет специфические аспекты преподавания ИЯ в неязыковом вузе. Необходимо учитывать потребности будущих специалистов-нефилологов в различных видах речевой деятельности, отбирать оригинальные тексты на ИЯ по специальности с учетом уровня как языковых, так и профессиональных фоновых знаний студентов.

Система работы с профессионально-ориентированными текстами на ИЯ, которая представляет собой наиболее актуальную потребность студентов-нефилологов, требует как учета сильно ограниченных временных рамок курса ИЯ, так и изначально, в среднем, низкого уровня мотивации, отсутствия специализированных учебных пособий по ИЯ для большинства нефилологических специальностей. Разработка подобной системы индивидуальна если не для конкретной специальности, то, по крайней мере, для общей предметной области [6, с. 183-190]. Специфические виды встречающихся текстов, особенности использования ИЯ в профессиональной деятельности, логическая система изучаемой профильной специальности – все это оказывает влияние на формирование структуры преподавания ИЯ в неязыковом вузе.

**(4) Предметный уровень**

характеризует ИЯ как учебный предмет: определение учебных целей, выбор, подготовка и ранжирование учебного материала. При этом учитываются данные лингвистики, страноведения, литературоведения, текстоведения, психологии языка, памяти, развития, соотнесенные с изучением ИЯ.

Учебные цели и учебные методы находятся в тесной связи. Так можно описать язык как систему форм или как средство коммуникации, что приводит к использованию различных лексико-грамматических моделей на занятии. Описательная модель, которая используется как основа для планирования преподавания ИЯ, определяет цели обучения и процесс обучения: обучение разговорному языку проходит иначе, чем письменному. Изучение ИЯ можно воспринимать, например, как осознанное усвоение закономерностей строения языка, когда учащийся систематически воспитывается в духе упорядоченного мышления (когнитивная теория обучения) [1, с. 26-58]. С другой стороны, ИЯ можно рассматривать как средство формирования языкового поведения (бехавиористская теория обучения) [3].

**(5) Уровень преподавания**

занимается собственно рассмотрением учебного занятия: членение (установка фаз), формы, средства (учебные пособия), организация. При этом анализируются такие факторы, как учитель, учебная группа, учебный материал, учебные цели и др.

Учебные пособия и положенные в их основу методы обучения оказывают влияние на роль и стиль работы учителя. Здесь у отдельных методов есть различные по строгости предписания для преподавателей по их задачам и поведению на занятии. В этой области потенциально может возникнуть конфликт между тем, что предписывает преподавателю определенный метод, и его педагогическими представлениями или, соответственно, его личными способностями и склонностями при проведении занятия.

Ни один учебник не может учесть во всех подробностях особенности определенной группы или, соответственно, отдельных учеников. Такие факторы, как, например, способность восприятия и концентрации, темп изучения, готовность учиться и мотивация, динамические процессы в группе (психологический климат в аудитории и др.), состав группы (соотношение юношей и девушек, наличие представителей различных социальных слоев и др.) – могут значительно повлиять на конкретное планирование и организацию занятия.

**Список литературы:**

1. Chomsky N. Review of B. F. Skinner “Verbal Behavior” [Текст] // N. Chomsky. – Language. Baltimore, 1959. Vol. 35. № 1.
2. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung. [Текст] // G. Neuner, H. Hunfeld. – Universität Gesamthochschule Kassel. Langenscheidt, 1993.
3. The Cambridge Center for Behavioral Studies [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.behavior.org, свободный.
4. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/index.html, свободный.
5. Чередниченко М.Ю. Профилизация обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] // М.Ю. Чередниченко. – ПИАР-технологии и реклама в сфере агропромышленного комплекса: Материалы Международной научно-практической конференции. М. Изд-во РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2009.
6. Чередниченко М.Ю. Работа с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке в неязыковом вузе (на примере немецкоязычного текста по растениеводству) [Текст] // М.Ю. Чередниченко. – Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 4. Апрель 2009. М., 2009.

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ

## Шапрова Гульнара Габидуловна

*К.п.н., ассоциированный профессор Казахской головной архитектурно-строительной академии (КазГАСА), г.Алматы*

*Email:* [*g-shaprova@mail.ru*](mailto:g-shaprova@mail.ru)

Стремительная информатизация общества, развитие электронных средств массовой информации, новых технических средств и телекоммуникаций является определяющим фактором во внедрении инновационных изменений в содержание и методику обучения в вузах. В настоящее время в Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны соответствовать современным техническим возможностям. В связи с этим стала актуальной проблема построения педагогических и дидактических систем обучения в новой образовательной системе. Многие педагоги-ученые (Н.Ф.Талызина, Н.В.Кузьмина, В.П.Беспалько, С.И.Архангельский и др.) рассматривают педагогические системы как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонент, подчиненных целям воспитания, образования подрастающего поколения и взрослых людей. Определяя педагогические системы, как большие и сложные, ученые выделяют в них характерные признаки: целостность и взаимосвязанность с внешней средой [4].

Так Н.В. Кузьмина [2] рассматривает педагогическую систему через взаимосвязь ее структурных и функциональных компонент (рисунок 1).



Рисунок 1

Ю.А.Кустов, В.В.Воронов, В.И.Андреев также определяют дидактическую систему как сложную, целостную, состоящую из динамичных взаимосвязанных элементов. «Дидактическая система – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, образующих устойчивое развитие единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями» [3].

По мнению З.Ф.Мазура «методическая система – это совокупность методов, средств, целей, условий, взаимосвязанных между собой, направленных на достижение поставленных целей».

Под *методической системой обучения* мы будем понимать следующую схему взаимосвязанных компонент обучения, представленную в [1]:

*целевого*, выраженного в осознании педагогами и обучающимися целей и задач изучения дисциплины;

*содержательного*, определяющегося учебным планом, учебной программой и учебными пособиями по дисциплине;

*операционно-деятельностного*, отражающего выбор методов, форм обучения и соответствующих им средств;

*контрольно-регулировочного*, предполагающего взаимодействие педагогов и обучаемых, контроль преподавателя и самоконтроль студентов;

*оценочно-результативного*, осуществлюящего анализ эффективности обучения в соответствии с целью обучения, коррекцию предшествующих компонент обучения.

Все компоненты методической системы обучения студентов расположены в определенной логике, вытекающей из закономерной обусловленности их друг другом, и обеспечивают в своей совокупности определенный результат.

Рассмотрим каждый компонент, проецируя его на предмет «Компьютерная графика».

1. Целевой компонент представляет систему  и знаний, умений и навыков, которые формируются в соответствии с моделью специалиста и государственными образовательными стандартами.

Целью дисциплины «Компьютерная графика» является ознакомление студентов с основами компьютерной графики, ее методами и алгоритмами; с современным состоянием и тенденцией развития компьютерной графики; развитие методологического мышления студентов и приобретение навыков работы с графическими пакетами.

2. Содержательный компонент (отбор и конструирование содержания обучения) определяется профессиональной направленностью специальности, для которой данный предмет включен в рабочий учебный план. Например, для студентов машиностроительных специальностей в программу включено изучение пакета графических программ, позволяющих, в основном выполнять чертежи по специальности (AutoCAD, Компас и др.); для студентов творческих специальностей сделан основной упор на программы, позволяющие не только выполнять чертежи по специальности, но и моделировать и визуализировать проектные решения (3d max, Maya, Photoshop, Corel Draw, Flach и др.).

3. Операционно-деятельностный компонент, отражающий выбор методов, форм обучения и соответствующих им средств.

При изучении «Компьютерной графики»  применимы пять традиционных общедидактических методов  обучения, разработанных И.Я. Лернером, В.В.Трифоновым:  информационно-рецептивный, репродуктивный,  проблемное изложение, эвристический и исследовательский.  Они охватывают  всю  совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Среди традиционных форм и видов занятий «Компьютерной графики» особо хочется выделить следующие: обзорная лекция, информативно-диалогическая лекция, обобщающая лекция, лабораторные занятия с элементами дискуссии, интерактивная лекция.

Особую популярность в последнее время получили наряду с традиционными средствами обучения (книги, электронные библиотеки) компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах, тренажеры, аудио- и видео- учебно-информационные материалы и др.

4. Контрольно-регулировочный компонент, предполагающий взаимодействие педагогов и обучаемых, контроль преподавателя и самоконтроль студентов (осуществление контроля и самоконтроля обучения).

В настоящее время имеет место повышение требований  к системе контроля. Контроль несет проверочную, обучающую, воспитательную, организующую функции и может быть  входным, текущим, периодическим, итоговым. Особую важность в данной системе имеет входной контроль: только после определения знаний, мотивов, уровня профессиональных качеств и способностей, можно выбрать эффективные средства и методы обучения с выходом на максимальную индивидуализацию работы  с каждым обучающимся. Среди таких форм контроля, как устный опрос, письменная контрольная, рейтинговая работа (зачет) наиболее объективная, учитывающая всесторонний контроль, на наш взгляд является тестирование.

5. Оценочно-результативный компонент, осуществлюящий анализ эффективности обучения в соответствии с целью обучения, коррекцию предшествующих компонент обучения (анализ результатов обучения и принятие корректирующего решения).

Оценочно-результативный компонент является заключительным звеном для данного этапа учебного процесса и исходным для следующего, т.е. методическая система функционирует по циклической схеме, центральными ее элементами являются преподавание и учение.

Таким образом на примере дисциплины «Компьютерная графика» мы видим, что, учебный процесс, организованный в рамках конкретной учебной дисциплины, рассматривается как целостная дидактическая система, направленная на организацию и передачу знаний, создание оптимальных условий для их усвоения. Содержание, форма, средства, методы обучения здесь тесно взаомосвязаны и подчинены основной образовательной цели – подготовке грамотного профессионального специалиста.

**Список литературы:**

1. Крайнова О.А. Проектирование методической системы обучения студентов дисциплине «Компьютерная графика»: На примере специальности 030100 «Информатика»: Дисс.канд.наук. (13.00.08) - Тольятти, 2004.
2. Кузьмина Н.В. Методы системно-педагогического исследования. - Л.: ЛГУ, 1980. – 172с.
3. Кустов Ю.А., Осоргин Е.Л., Гусев В.А. Преемственность учения в системе школа-училище-колледж-вуз-производство. - Самара, 1999. – 252с.
4. Методы системно-педагогического исследования: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 2002. – 208с.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИЗИСНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

## Юрков Сергей Александрович

*соискатель кафедры истории и теории педагогики Липецкого государственного педагогического университета, г. Липецк*

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

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования, одной из основных целей высшей школы является подготовка профессионально компетентного специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Следует отметить, что уже сегодня работодатели, определяя требования к нанимаемому персоналу, при своем выборе руководствуются не перечнем дисциплин, которые были прочитаны студенту, а теми компетентностями, которыми он обладает в совокупности с его способностями и личными качествами. При этом компетентность – это не просто обладание знаниями, но и возможность их гибкого применения. В условиях новой экономики будущий специалист должен обладать несколькими видами компетентностей. Следует подчеркнуть, что знания не являются исчерпывающим содержанием образования. Учебный акцент сместился с умения запоминать на умение размышлять и действовать, поэтому современные образовательные технологии и подстраивают под компетенции.

По мнению помощника министра образования и науки, руководителя экспертной группы по образованию в рамках председательства РФ в странах G8 А. Волкова, современное образование связано с освоением человеком четырех базовых компетенций:

- технической компетенции (владение компьютером, знание иностранных языков, умение водить машину и т.п.);

- профессиональной компетенции, человек должен обладать ею для того, чтобы он мог продать свой труд. «Профессиональной компетенции мы учим, но учим плохо, путая это с общей культурой, фундаментальной подготовкой и прочими словами», – отмечает А. Волков, – «поэтому выпускник вуза не может четко зафиксировать: я умею это делать»;

- компетенции «управление собой»;

- менеджерской компетенции (умения распределять функции, делегировать полномочия, организовывать работу, ставить задачи и т.д.).

Таким образом, содержание современного российского образования должно включать в себя то, что необходимо для освоения этих четырех базовых компетенций.

По определению А. Хуторского компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.  Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету его деятельности [7].

Нестеров В.В. и Белкин А.С. в книге «Педагогическая компетентность»  предлагают разделение понятий компетентности и компетенции. Компетенция рассматривается как внешнее условие, возможность для индивида осуществлять какую-либо деятельность, а компетентность – как способность самого человека.

Джон Равен компетентностное поведение обуславливает мировоззрением человека, его пониманием необходимости совершения определенных действий для жизни сегодня. Важным в    трактовке Дж. Равена  является то, что он рассматривает компетентность как универсальное свойство личности, специфическое по отношению к разным видам деятельности. Он различает специальную, социальную и личностно-индивидуальную компетентность, где роль внутренних средств, несомненно, значима как ведущий фактор в достижении лучшего результата. По мнению Дж. Равена  развитие компетентности неразрывно связано с системой ценностей, «поэтому выявление ценностных ориентаций индивида, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешение ценностных конфликтов и оценки альтернатив представляет собой основу любой программы развития компетентности» [5, c. 13].

Взяв за основу компетентностного подхода идеи Дж. Равена, в модели компетентности Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова когнитивные составляющие представлены как процесс целеполагания и проектирования деятельности с учетом возможных рисков и препятствий, аффективные составляющие – как эмоциональная мотивация на выполнение задач, волевые составляющие –  как способность интенсификации собственного труда за счет способности преодоления трудностей.

Наиболее приемлемыми для педагогической практики в компетентностном подходе к обучению студентов являются идеи О.Е. Лебедева, утверждающего значимость компетентностного подхода с позиций  успешной адаптации выпускников к жизни в обществе. Согласно его идеям, выделяются следующие компоненты компетентностей обучающихся [3, c. 10]:

- общеучебная компетентность – высокая информированность студентов об основных идеях, понятиях, концепциях в предметных областях знаний; сформированность общеучебных (дидактических) умений и навыков, интеллектуальных способностей  в самостоятельном приобретении новых знаний, средств и способов познавательной деятельности и др.;

- общекультурная компетентность – готовность студентов к гармоничному вхождению в культурное пространство человечества, к диалоговой форме общения с окружающими людьми; коммуникативная, эстетическая и этическая культура выпускника и др.;

- общеметодологическая компетентность – целеполагание и умение самостоятельно критически мыслить, навыки анализа ситуаций и умение видеть возникающие проблемы, проектировать и планировать пути рационального их преодоления, самостоятельно управлять собственным развитием и собственной деятельностью по достижению поставленных целей, рефлексивно оценивать свое поведение и событие в окружающем мире.

В современном обществе как «обществе риска» потребность индивида в компетентности по отношению к собственной жизни приобретает особое значение, подобные  знания и навыки из желаемых превращаются в необходимые, связанные со стратегиями выживания. Таким образом, применительно к обучению, компетентность – это умение будущего специалиста справляться с задачами и проблемами, «это некий комплекс, связывающий воедино знания, умения и действия, т.е. способность мобилизовать умения в конкретной ситуации» [6, c. 29].

В структуре профессиональной компетентности А.К. Маркова выделяет четыре блока: а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [4, c. 13].

Таким образом, по мнению Байденко В.И. выпускник должен демонстрировать: базовые знания в области гуманитарных и социальных наук и применения их методов в различных видах профессиональной и социальной деятельности; здоровый образ жизни; понимание и соблюдение базовых ценностей культуры; гражданственность; гуманистическую ориентированность; приверженность этическим ценностям и принципу социальной ответственности; правопослушность (правовая культура); владение культурой мышления; деятельность в иноязычной среде; готовность к социально-культурному диалогу; способность к критическому переосмыслению своего профессионального и социального опыта; развитую письменную и устную коммуникацию, включая иноязычную культуру [1, c. 57].

Необходимость адаптации специалистов к структурным изменениям рабочих мест на протяжении всего процесса профессионализации обусловила введение в практику понятия «опережающей» (Ж. Шеффкхнет), «ключевой» (Д. Мертенс) квалификации, проявляющейся в реализации обще профессиональных знаний и умений, инновационной активности специалистов в процессе выполнения профессиональной деятельности. Знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, которое может быть использовано только через квалификацию индивидов (Л. Туроу).

В частности, А. Шелтен предлагает следующую структуру ключевых квалификаций специалистов широкого профиля:

-общеобразовательные знания, умения, навыки широкого профиля (культура речи, иноязычная компетентность, базовое технологическое и экономическое образование);

-общепрофессиональные знания, умения в области измерительной техники, технико-технологической диагностики, чтения и разработки технической документации, охраны труда, необходимые для широкого круга деятельности;

-когнитивные способности (способность к переносу знаний и умений из одного вида профессиональной деятельности в другой, самостоятельность и критичность мышления);

-общие психомоторные способности (координация действий, выносливость, быстрота реакций, ручная сноровка, концентрация внимания и пр.);

-личностные качества (надежность, ответственность, оптимизм, мотивация достижения, стремление к повышению качества работы);

-социальные способности (ориентация на сотрудничество, готовность к кооперации, коммуникативность, толерантность, справедливость).

Помимо профессионально обусловленного содержания ключевые квалификации включают ряд других компонентов, имеющих внепрофессиональный характер – личностные и социальные качества.

Э.Ф. Зеер понимает под ключевой квалификацией комплекс психологических качеств, способностей в структуре общей квалификации специалиста, которые имеют широкий радиус действия, обеспечивая доступ к эффективному выполнению обще профессиональных функций. Он классифицирует ключевые квалификации зависимости от их функциональной принадлежности на качества узкого радиуса действия (функциональные), среднего радиуса действия (полифункциональные) и широкого радиуса действия (экстрафункциональные) [2, c. 102].

Первая группа ключевых квалификаций характеризует отдельную профессию или специальность, непосредственно связана со специфическими профессиональными функциями, которые обслуживают операциональную сторону деятельности и очень быстро устаревают.

Полифункциональные метапрофессиональные качества направлены на успешную деятельность специалиста в профессиональной среде, обеспечивая качество и надежность труда в рамках родственных профессий.

Они охватывают целые группы профессий. Такие ключевые квалификации имеют длительный период старения и остаются актуальными в течение продолжительного срока.

И, наконец, экстрафункциональные метапрофессиональные качества не связаны с конкретными профессиональными функциями. Они обеспечивают общую направленность профессиональной деятельности, помогают специалисту гибко ориентироваться на рынке труда. Данный вид метапрофессиональных качеств в наименьшей степени подвержен старению под действием социально-экономических факторов.

Формирование метапрофессиональных качеств возможно на основе внедрения принципиально новых стратегий организации обучения, ориентированных на подготовку человека к будущему, черты которого не ясны. Из этого вытекает одно из ведущих требований к системе профессионального образования – обеспечение инновационного содержания профессиональной деятельности специалистов на протяжении всей жизни, развитие нестандартного мышления в сочетании с нравственно-этическими критериями при выборе профессиональных решений.

Реформирование высшего образования в нашей стране объективно требует решения целого комплекса проблем, связанных с повышением качества и эффективности образовательного процесса в вузе. Одна из них – противоречия между темпом приращения знаний обществом и ограниченными возможностями их усвоения будущим специалистом, а также неизменные сроки обучения. Решение этой проблемы связывается нами с процессом информатизации образования. Это предполагает внедрение в учебный процесс новых информационных технологий. Именно этим обстоятельством, как представляется, и обусловлено все более массовое использование учреждениями системы образования информационных средств, основанных на использовании информационной техники, информационных продуктов и педагогических технологий, позволяющих интенсифицировать усвоение разнообразных знаний по различным предметам.

Применение новых информационных технологий дает большую возможность по разработке и внедрению в образовательный процесс современных, отвечающих требованиям интенсификации обучения новых форм, методов и средств обучения.

В образовательном процессе новые информационные технологии основаны на использовании персонального компьютера и специального программного, информационного и методического обеспечения в рамках определенной технологии обучения.

Формирование профессиональной компетентности будущего  специалиста, по общепринятому мнению, осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только содержание предметной области, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также посредством активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни ВУЗа. Все это в совокупности нацелено на подготовку будущего педагога, способного к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию.

В условия формирования профессиональной компетентности будущих  специалистов (студентов) предлагается объединить в четыре группы:

- организационно-управленческие (учебный план факультета, семестровые графики, составление расписания, выработка критериев определения уровня компетентности, материально-техническое оснащение образовательного процесса);

- учебно-методические (отбор содержания занятий, интеграция различных курсов, выделение ведущих идей);

- технологические (контрольно-оценочные, организация активных форм обучения, определение групп умений, входящих в компетентность, использование инновационных технологий);

- психолого-педагогические (осуществление диагностики развития студентов, система стимулирования мотивации учения, определение критериев компетентности, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия, включение студентов в соуправление).

Опираясь на перечисленные условия, охарактеризуем потенциал информационно-образовательной среды в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. Впервые в российской науке проблемы информационной среды стали разрабатываться Ю.А. Шрейдером, который рассматривает информационную среду не только как проводника информации, но и как активное начало, воздействующее на ее участников. В отличие от информационной, под образовательной средой чаще всего понимается среда конкретного учреждения образования [8, c. 5].

Представим структуру информационно-образовательной среды в виде пяти взаимосвязанных частей: ценностно-целевой, программно-методической, информационно-знаниевой, коммуникационной, технологической.

Ценностно-целевая часть включает совокупность целей и ценностей педагогического образования, которые могут быть значимы для достижения поставленной цели обучения и учения.

Программно-методическая часть содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки студентов.

Информационно-знаниевая часть включает систему знаний и умений студента, составляющих основу его профессиональной деятельности.

Коммуникационная часть включает формы взаимодействия между участниками педагогического процесса.

Технологическая часть включает средства обучения, используемые в информационно-образовательной среде (новые информационные технологии, в том числе использование телекоммуникационных сетей).

Представляется, что в процессе формирования профессиональной компетентности происходит взаимодействие всех частей информационно-образовательной среды. Причем, каждая из них отвечает за формирование определенного компонента профессиональной компетентности.

Рассмотрим различные формы организации образовательного процесса , способствующие формированию содержательного, технологического и личностного компонентов профессиональной компетентности.

- содержательный компонент: традиционные формы (лекции), инновационные (лекции в сетевых классах, лекции в режиме теле (видео) конференций, лекции-презентации);

- технологический компонент: традиционные формы (практические занятия: семинары, лабораторные работы), инновационные (занятия в компьютерных классах, дистанционные уроки, дистанционные конкурсы и олимпиады);

- личностный компонент: традиционные формы (самостоятельная (индивидуальная) работа студентов, проектная деятельность, курсовое и дипломное проектирование, работа с библиотечными ресурсами), инновационные (конференции учебной группы с использованием электронной почты и телекоммуникаций, общение студентов в ходе освоения тем курса (чат), работа с электронной библиотекой, работа с базами данных).

Таким образом, в условиях новой экономики приоритетное значение приобретает определение содержания модели профессиональной компетентности будущего специалиста, востребованного на рынке труда.

**Список литературы:**

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Текст]: Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Зеер Э.Ф. и др. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]/ Э.Ф. Зеер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 224 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – с.3-12.
4. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – с. 12-16
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 198 с.
6. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход в обучении [Текст]/ И.С. Сергеев // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 2. – с. 29-39
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст]: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. Центр «Эйдос». [электронныйресурс]-Режим доступа.-URL:[www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm)

8. Шрейдер, Ю.А. Информационные процессы и информационная среда [Текст]/ Ю.А. Шрейдер // НТИ. – Сер. 2. – 1976. – № 1. – с. 3-6.

# Секция 7: Теория и методика обучения взрослых

# БАРЬЕРЫ ВЗРОСЛЫХ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

## Богданова Людмила Александровна

*к.п.н., доцент, декан ФПК ГОУ «КРИРПО», г. Кемерово*

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

## Гуляева Марина Анатольевна

*методист лаборатории андрагогики, ГОУ «КРИРПО», г. Кемерово*

*E-mail:* [*gma5@mail.ru*](mailto:gma5@mail.ru)

Одной из самых важных проблем в теории и практике дополнительного образования является научно обоснованный отбор содержания и современных технологий проведения курсов повышения квалификации. Поэтому при формировании и реализации плана образовательных услуг ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» нами учитываются результаты социологических исследований, показатели изучения потребностей педагогов региона, анализируются мнения специалистов предприятий, вузов. Это позволяет институту предлагать образовательные услуги, предоставляющие возможность каждому педагогу повысить квалификацию через различные виды и формы обучения.

Современная ситуация в обществе, характеризующаяся технологическим переоснащением основных видов человеческой деятельности, стремительный рост необходимой для жизнедеятельности и постоянно обновляющейся информации, повышение конкуренции на рынке труда в условиях экономического кризиса, ставят задачу повышения мотивации включения взрослого в различные образовательные программы.

Реализация этой задачи предполагает освоение новых технологий обучения, и прежде всего дистанционной формы. Как свидетельствует опыт реализации данной формы обучения в различных регионах, в том числе и опыт нашего института, дистанционная форма обучения является удобной и приемлемой для взрослых обучающихся, так как позволяет совмещать обучение с работой, не отрываясь от семьи, осуществлять освоение образовательной программы в индивидуальном темпе.

Взрослый как субъект учебной деятельности характеризуется рядом специфических параметров, которые в зависимости от контекста обучения могут выступать либо резервами, либо барьерами в обучении. Поэтому, несмотря на указанные выше плюсы, возникают и трудности при организации дистанционного обучения (ДО), являющегося все же новой формой обучения для взрослых. Необходимость повышения адаптации взрослых к процессу дистанционного обучения (ДО) как условию самореализации в современном обществе, актуализирует проблему изучения барьеров при организации и проведении данной формы повышения квалификации.

Действительно в ходе проведенного нами исследования было установлено, что при ДО у взрослых возникали следующие затруднения, связанные:

1. Со специфической особенностью взрослых обучающихся:

* переживания по поводу оценивания результатов, страх низкой оценки, боязнь быть неуспешным (83,3%);
* дискомфорт от позиции ученика (33,33%).

2. Связанные со спецификой процесса ДО:

* раздражение от того, что на освоение новых способов изучения уходило много времени (72,22%);
* отсутствие непосредственного контакта с преподавателем (55,56%);
* дискомфорт от незнакомого вида деятельности (44,4%);
* сложности с самоорганизацией при самостоятельной работе (38,89%).

3. Связанные с индивидуальными особенностями личности:

* негативные эмоции: чувство страха, неуверенность, тревожность, неудовлетворенность (44,4%).

На возникновение барьеров, затрудняющих процесс дистанционного обучения взрослых, влияют такие факторы, как: низкая мотивация, недостаток времени, ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства, уровень информационно-коммуникационной компетентности, уровень Интернет-коммуникации, собственная инерция, заниженная самооценка, повышенная тревожность.

Как показали результаты исследования, барьеры взрослых, проявляющиеся в процессе ДО, снижают эффективность учебного процесса, уровень удовлетворенности обучающихся как процессом, так и результатом обучения. Поэтому при организации ДО необходимо предупреждать действия факторов, способствующих возникновению барьеров взрослых обучающихся, а также проводить консультационную и профилактическую работу по преодолению имеющихся барьеров.

В процессе проведения курсов ДО нами использовались следующие средства для предотвращения барьеров, возникающих при дистанционном обучении:

* длительность курсов ДО рассчитывалась с учетом занятости категории обучаемых, объема изучаемой информации.
* была продумана структура учебно-методического обеспечения курсов ДО, в учебный план включена вариативная часть с учетом направленности профессиональной деятельности обучающихся.

Наш опыт показал, что при контроле знаний в системе ДО «Прометей», реализуемой в ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», у обучающихся педагогов, методистов часто возникала очень острая эмоциональная реакция на оценивание. С целью снятия напряжения при оценке промежуточных и итоговых результатов освоения взрослыми программы курсов ДО нами был изменен способ оценивания результатов тестового контроля. В частности предлагался подсчет набранных участником баллов без жесткого соотнесения «сдан зачет», «не сдан зачет», предоставлялась возможность повторной сдачи тестов. Для создания соответствующих условий для эффективного обучения участников курса дистанционного обучения мы использовали программу «мотивационных сообщений» Л. Виссер [1], которые рассылались обучающимся. Эти сообщения напоминали поздравительные открытки, текст которых содержал также напоминание, совет или одобрение. Данные сообщения создавались на основе предположения об отношении учащегося к обучению. Предположения формировались на основе наблюдения, анкетирования и тестирования обучающихся. Эти предположения и соответствующие сообщения различались по четырем параметрам: внимание, значимость, уверенность, удовлетворенность. Для привлечения внимания рассылались неожиданные сообщения, чтобы повысить значимость сообщения, в него включали элементы обратной связи о работе обучающегося и других актуальных обстоятельствах. Для усиления уверенности сообщения были составлены таким образом, чтобы обучающиеся чувствовали себя членами группы, объединившимися в процессе обучения, результатом которого будет его успешное завершение. Также мы старались без задержки отвечать на вопросы обучающихся, вносить изменения в график процесса ДО в зависимости от запроса.

Для снижения уровня и проявлений психологических *барьеров в процессе ДО обучающихся преподавателям курсов можно порекомендовать следующее*:

* обязательно учитывать при планировании курса дистанционного обучения особенности целевой аудитории, для которой создается этот курс, в зависимости от этого - с учетом особенностей, потребностей профессиональной деятельности, а также технического обеспечения обучаемого - выбирать формы и методы дистанционного обучения.
* четко и ясно сформулировать *цели и задачи* изучения курса дистанционного обучения, которые будут представлены обучающимся.
* рассчитывать *длительность курса ДО* в зависимости от занятости категории обучаемых, объема изучаемой информации.
* создавать благоприятные условия для восприятия учебного материала. Для создания предпосылок к восприятию учебного материала могут быть полезны вспомогательные материалы (руководства, рекомендации для обучающихся), также учебно-методический комплекс с четкой и продуманной структурой.
* продумать возможность взаимодействия участников процесса дистанционного обучения. (Дистанционное обучение предусматривает активное взаимодействие с преподавателем курса дистанционного обучения, а также между обучающимися). Определить виды и формы, а по необходимости и время взаимодействия участников процесса дистанционного обучения.
* помнить, что в процессе взаимодействия участников дистанционного обучения с преподавателем важное значение имеют личностные характеристики преподавателя для обеспечения соответствующего, психологического комфорта тем, кто учится.
* разбивать учебный курс на небольшие недельные модули и помогать обучающимся осваивать модули в содержательной последовательности**;** предложить им ясные критерии оценки уровней усвоения (например, критерием может служить регулярное участие в дискуссиях на занятиях); давать каждому обучающемуся индивидуальные советы и рекомендации по наиболее успешной организации процесса самостоятельной работы.
* обратная связь, предусмотренная в структуре учебного материала, должна быть оперативной и удобной для обучаемого.
* необходимо помнить, что *самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер,* обучающийся должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность. Организация самостоятельной (индивидуальной или групповой) деятельности обучающихся в системе ДО предполагает использование новых педагогических технологий. Таких как обучение в сотрудничестве (для активизации познавательной деятельности каждого участника сетевого обучения), метод проектов (для творческого интегрированного применения полученных знаний), исследовательские, проблемные методы. Например, в качестве задание предлагается обсудить с коллегами ту или иную проблемную ситуацию и предложить групповое решение данной проблемы**.** Тогда у обучающихся не будет возникать снижения активности при самостоятельном освоении знаний.
* в ходе работы в системе дистанционного обучения важно давать качественную оценку успехам обучающихся, участники дистанционных курсов должны знать, как они справляются с учебным материалом, в освоении каких вопросов они были более успешны, какие вопросы необходимо более тщательно проработать и как.

В результате проведенной нами работы была отмечена тенденция снижения уровня проявления таких барьеров взрослых в процессе дистанционного обучения, как переживания по поводу оценивания результатов, боязнь низкой оценки, напряженность от вероятности быть неуспешным; негативные эмоции: чувство страха, неуверенность, тревожность. Возросла эффективность курсов дистанционного обучения, повысился уровень удовлетворенности обучающихся процессом и результатом обучения. Данные исследования подтверждают, что соблюдение таких принципов как системность в планировании курсов, модульность, индивидуальный подход, обеспечивает эффективную работу обучающихся дистанционно на курсах повышения квалификации.

**Список литературы:**

1. Дистанционное образование [электронный ресурс]: лекции. – Режим доступа. URL: [www.mgopu.ru/PVU/2.1/DPPV01/do.doc](http://www.mgopu.ru/PVU/2.1/DPPV01/do.doc).

# Условия эффективного психолого-андрагогического сопровождения педагога в процессе повышения квалификации

## Вавилова Лидия Николаевна

*Государственное образовательное учреждение «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кузбасс*

*Заведующая лабораторией андрагогики ГОУ «КРИРПО»,*

*канд. пед наук, доцент*

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

## Кузнецова Ирина Юрьевна

*Государственное образовательное учреждение «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кузбасс*

*ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии ГОУ «КРИРПО»*

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

Система повышения квалификации работников образования является одним из социальных институтов, способных оказать поддержку взрослому человеку в его профессиональной деятельности и непрерывном образовании.

Взрослые приходят в учреждение дополнительного профессионального образования, чтобы повысить свою профессиональную компетентность, продолжить свое профессионально-личностное развитие, развить способности к самообразованию, разрешить свои профессиональные проблемы.

Комфортное самоощущение педагога в процессе повышения квалификации, удовлетворенность его собственной образовательной деятельностью, учет особенностей педагогов как взрослых субъектов непрерывного самообразования и саморазвития возможен при андрагогическом сопровождениипрофессионально-образовательной деятельности педагога.

В педагогике и психологии понятие «педагогическое сопровождение» трактуется как создание благоприятных условий, безопасной среды, необходимых для развития и саморазвития индивида, раскрытия и реализации его внутренних сил, формирования способности к самостоятельным действиям и свободному выбору, оно ассоциируется с помощью сопровождающего, его содействием в разрешении проблем развития сопровождаемого (О.С. Газман, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.).

*Психолого-андрагогическое сопровождение* педагога в процессе повышения квалификации (ПК) понимается нами, во-первых, как создание благоприятных условий, образовательной среды, соответствующих *особенностями взрослого как субъекта образования*, и способствующих формированию мотивов саморазвития, активизации собственных ресурсов педагогов в процессе непрерывного профессионального образования, во-вторых, как поддержку образовательной инициативы педагогов, оказание помощи в разрешении личностных и профессиональных проблем, содействие творческой самореализации педагога.

Позицию преподавателя-андрагога можно определить какнедирективную форму помощи, направленную на стимулирование механизмов саморазвития и активизацию собственных ресурсов взрослых обучающихся, обеспечение их инструментами для адекватной профессиональной самооценки и осознания своих профессиональных проблем, использования собственных резервов для самообразования и решения профессиональных и жизненно важных задач и проблем.

Задачи психолого-андрагогического сопровождения в процессе ПК:

1) психолого-андрагогическая диагностика участников курсов повышения квалификации;

2) создание образовательной среды, обеспечивающей индивидуальность, гибкость и адаптивность обучения педагогов, высокий уровень самостоятельности педагогов в образовательном пространстве курсов;

3) развитие у педагогов способности к самоопределению, самооценке, потребности в непрерывном профессиональном образовании и развитии; создание условий для индивидуального обучения;

4) помощь (содействие) педагогу в решении актуальных задач профессионального саморазвития.

Для успешной реализации модели психолого-андрагогического сопровождения необходимо выполнение нескольких условий. Важнейшим условием является андрагогическая компетентность преподавателя системы ДПО, методиста, психолога, вступающих во взаимодействие со взрослыми обучающимися.

Взрослые обучающиеся обладают целым рядом особенностей, принципиально отличающих их от невзрослых.

Так при организации любого образования взрослых необходимо учитывать:

- *Способность взрослого взять на себя ответственность* за свое собственное обучение и на равных с преподавателем определять цели, содержание, виды повышения квалификации, место и сроки своего образования.

- *Большой профессиональный и социальный опыт,* приобретенный взрослыми, который может быть использован преподавателем как источник обучения.

- С*тимулы и трудности участия в процессе обучения*, специфические для взрослых: взрослый обучается для решения конкретных жизненных и профессиональных проблем; учебная деятельность взрослых в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, социальными факторами; взрослый человек имеет сложившиеся ценности, стереотипы, изменению которых он зачастую сопротивляется.

- С*емейные, социальные и профессиональные обязанности,* лежащие на взрослом, иногда негативно влияют на продуктивность его обучения.

Учет особенностей педагогов как взрослых в процессе ПК предполагает, прежде всего, изменение отношений в диаде «преподаватель – взрослый обучающийся»: отход от позиции «учитель- ученик» к позиции «профессионал-профессионал», установку партнерских отношений между преподавателем и педагогами-слушателями курсов повышения квалификации, использование жизненного и профессионального опыта участников курсов.

Андрагогическая компетентность преподавателя предусматривает освоение им новых профессиональных ролей, способствующих созданию особых («помогающих») отношений со слушателями курсов (модератор, тьютор, фасилитатор), умелое использование активных методов обучения, нацеленных на развитие инициативы и ответственности педагогов, возможности для самоопределения и творческой самореализации, развития навыков самообразования.

Вторым, не менее важным условием эффективного психолого-андрагогического сопровождения педагога в процессе ПК является организация совместной диагностической, проектировочной, исполнительской и рефлексивнойдеятельности субъектов образовательного взаимодействия (преподавателя СПК и педагога), обеспечивающей субъектную позицию педагога в образовательном процессе через актуализацию его индивидуального потенциала профессионального развития и поддержку образовательных инициатив.

Для обеспечения этого необходима реализация следующего условия - создание разнообразной образовательной среды (как системы влияний, условий и возможностей для развития личности), обеспечивающей гибкость и вариативность обучения (возможность выбора форм и способов обучения: тем семинарских и практических занятий, реферативных и творческих работ, исходя из профессиональных и личностных потребностей слушателей; возможность выбораформ презентации самостоятельно полученных знаний).

Образовательная среда, кроме участников образовательного взаимодействия со своими смыслами, ценностями, установками, возможностями, интересами, способностями, моделями профессиональной деятельности, включает содержательное поле взаимодействия(психолого-педагогическое, общекультурное, профессиональное, рефлексивное), пространственно-временные рамки взаимодействия, психологическую атмосферу, в которой происходит образовательное взаимодействие, образовательные средства, в том числе, и на основе современных информационно-коммуникационных технологий (электронные словари, электронные пособия, библиотечный фонд, Интернет-ресурсы и т. п.).

Следующее условие - это командный подход в осуществлении психолого-андрагогического сопровождения. Развивающий и образовательный эффект психолого-андрагогического сопровождения зависит от слаженного взаимодействия всей команды преподавателей, специалистов-психологов, работающих с данной группой педагогов-слушателей.

В условиях непрерывного образования важна координация деятельности команды преподавателей учреждения СПК и методистов и психологов учреждений профессионального образования, осуществляющих сопровождение педагога в межкурсовой период и обеспечивающих его научно-методическую и тьюторскую поддержку, это возможно на основе совместно разработанной модели психолого-андрагогического сопровождения.

Таким образом, образовательный процесс в учреждении СПК при психолого-андрагогическом сопровождении педагога рассматривается как открытая динамическая система взаимодействия взрослого обучающегося как субъекта образовательного процесса и команды преподавателей-андрагогов и психологов, выполняющих фасилитативные и тьюторские функции в образовательной среде, созданной на основе личностно-ориентированного, андрагогического, деятельностного, контекстного подходов.

Реализация психолого-андрагогического сопровождения педагога в процессе ПК и межкурсовой период позволяет сделать образовательный процесс более увлекательным, интересным, формировать мотивацию педагога к саморефлексии, непрерывному профессиональному образованию, саморазвитию, обеспечивает его личностное и профессиональное развитие, освоение новых способов профессиональной деятельности, преодоление профессиональных затруднений, повышение творческой активности педагогов в профессиональной деятельности.

**«СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ»**

**Часть II**

Материалы международной заочной научно-практической конференции

15 мая 2010 г.

*Печатается в авторской редакции*

Подписано в печать 24.05.10. Формат бумаги 60х84/16. Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать RISO. Усл. печ. л. 12. Тираж 550 экз. Заказ 53.

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.