



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Часть I

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

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

А 43 «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Часть I): материалы международной заочной научно-практической конференции. (23 ноября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. — 112 с.

ISBN 978-5-4379-0025-3

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

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0025-3

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2011 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	6
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В 60—80 гг. XX ВЕКА Антоненко Светлана Алексеевна	6
ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕЙ НЕНАСИЛИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (X—XVII в.в.) Климова Наталья Игоревна	12
РУССКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА - ОДНА ИЗ ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ Маяцкая Наталья Константиновна Болкунова Елена Владимировна	16
МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Никешина Наталия Ивановна	20
1.2. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	27
САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА, КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ Десятова Ирина Викторовна	27
МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Латарцева Елена Егоровна	32
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ Макарихина Инна Михайловна	37
РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА Овчаренко Елена Рудольфовна	41

ВОСПИТАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Тимощенко Галина Сергеевна	46
СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ушаков Алексей Антонинович	51
ЛОКАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ, ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Ягодина Елизавета Викторовна	55
АВТОРИТЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА Якушева Светлана Дмитриевна	62
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Якушева Светлана Дмитриевна	71
1.3. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	83
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ- ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Василенко Юлия Юрьевна	83
ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ Воробьева Дарья Владимировна	87
1.4. Информационные технологии в образовании	93
ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЕЛЬСКОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Пустовалова Юлия Егоровна Деркачева Елена Олеговна	93

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ Туйбаева Лена Ильясовна	97
СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Хуторянская Алла Дмитриевна	101
ВИРТУАЛЬНЫЙ КАБИНЕТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ Шаталова Любовь Ивановна	105
1.5. Семейная педагогика и домашнее воспитание	109
УПОР ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЯХ КИТАЙСКОЙ СЕМЕЙНОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ Сунь Ди (Китай)	109

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В 60-80 гг. XX ВЕКА

Антоненко Светлана Алексеевна
соискатель, ХПИ ФСБ России, г. Хабаровск
E-mail: lsvetlana_ant70@mail.ru

Первостепенной задачей отечественной педагогики на современном этапе развития является выявление гуманистического потенциала образования. В условиях утверждения в ней аксиологического подхода, актуальным представляется разработка вопроса о профессионально-педагогических ценностях учителя. Уровень субъективации ценностей является показателем личностно-профессиональной развитости учителя, его педагогической культуры как степени реализации идеально ценностного, трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее).

Ценности непостоянны: они изменяются во времени как изменяются и сами люди. Это связано с пониманием «развития» как философского термина [10, с. 561]. Под развитием ценностей мы будем понимать изменение их смысла и содержания, т.е. качественные изменения, изменения значения.

Рассматривая ранг профессионально-педагогических ценностей учителя, мы остановимся на педагогическом творчестве и мастерстве, как наиболее значимых для рассматриваемого исторического периода.

Принятая в 1961 году III Программа партии провозгласила: «Обучение и воспитание подрастающего поколения должны быть тесно связаны с жизнью, с практикой коммунистического строительства» [8, с. 118]. Вследствие чего марксистско-ленинский принцип «соединение обучения с производительным трудом» был положен в основу содержания школьного образования. Это

существенным образом отразилось на появлении новых специальностей учителей: учитель физики и основ производства, учитель химии и химической технологии, учитель биологии и основ сельскохозяйственного производства и др. Иными словами общеобразовательная дисциплина соединялась со смежной наукой. В связи с этим педагогическое творчество приобрело следующее смысловое значение: «...совершенствование трудового обучения и воспитания детей в рамках реализации важнейшего принципа коммунизма» [3, с. 380].

Например, учителя биологии, основываясь на знаниях агротехники, вместе с детьми, выращивали на пришкольных опытных участках культурные растения, ставили эксперименты по их всхожести, изучали виды почв, знакомились с мерами по защите сельскохозяйственных растений от вредителей и т. п. В Ужурской средней школе Красноярского края проводилась опытническая работа по акклиматизации сахарной свеклы и южных плодовых деревьев к условиям севера. В ходе практической деятельности школьники углубляли знания по биологии и приобретали новые по агротехнике, расширяя свой общеобразовательный кругозор [7, с. 4-5].

Анализ научно-педагогической литературы 60-х гг. XX в. показал, что под мастерством педагога понималось «умение организовать и сплотить коллектив учащихся, использовать его в интересах общего дела» [3, с. 387]. В исследуемое время коллектив представлял собой важнейшую ячейку социалистического общества и играл определенную роль в формировании «коммунистического образа жизни», в развитии социальных связей и отношений индивида.

Педагоги организовывали детей в разнообразной коллективной деятельности: тимуровское и юннатское движение, туристско-краеведческая работа, спортивные мероприятия и праздники, смотры художественной самодеятельности, фестивали, демонстрации, митинги и т. п.

Иное понимание педагогического мастерства мы увидели в гуманистической педагогической системе В. А. Сухомлинского. В сущность этой важной ценности педагог вкладывал следующий смысл «...создание для школьников атмосферы, насыщенной душевностью, исканий, открытий не только научных, но и этических, эстетических...» [9, с. 4]. В. А. Сухомлинский на практике доказал, что «духовность и добродетель возможны даже в условиях классовой борьбы» и «подробно объяснил учителю как взращивать прекрасного человека вопреки безумию и преступности эпохи» [4].

70-е и первая половина 80-х гг. XX в. характеризуются застойными явлениями в жизни общества. В стране продолжалось осуществление взятого ранее курса по «строительству коммунизма» и культивирование идеологизированных ценностей. Несмотря на это, анализ научно-педагогической литературы показал, что педагогическое творчество с одной стороны, сохранило свое смысловое значение, а с другой стороны стало наполняться иным содержанием. Это выражалось во внедрении педагогами новых форм организации учебных занятий (урок-деловая игра, урок-путешествие, урок-лекция, урок-экскурсия, урок-консультация и др.) и более эффективных методов обучения, способствующих развитию личности ребенка, которые ученый Л.Н. Куликова назвала «важнейшим средством актуализации самопознания в учебном процессе» [6, с. 225]. Несмотря на «жесткие рамки» в деятельности учителей, они стали сочетать на учебных занятиях общую коллективную деятельность школьников с групповой и индивидуальной, организовывали самостоятельную поисковую работу учащихся, включали школьников в творческий процесс подготовки урока, использовали условно-знаковую наглядность и др. [5, с. 124].

В 70-е гг. XX в. начал свою экспериментальную деятельность В. Ф. Шаталов. Педагог реализовал на практике рекомендации психологов по использованию различных видов конкретизации, в частности он применил эффективную условно-знаковую наглядность — «опорные сигналы» и «крупноблочное» введение теоретических знаний. Через два года, после начала эксперимента на экзамене по физике 91% учащихся выпускного класса получили «отлично» и «хорошо». По окончании школы, все ученики экспериментального класса продолжили учебу в технических вузах, где также показывали в основном отличные результаты [11].

Из выше изложенного следует, что в педагогическое творчество В. Ф. Шаталов вкладывал подлинно гуманистический смысл, основанный на новом отношении к ученику, к его личности. Педагогическое творчество позволило учителю создать эффективную учебно-воспитательную технологию, которая не поддавалась оценке с точки зрения традиционной педагогики и психологии. Несмотря на достигнутые В.Ф. Шаталовым успехи, административно-командная система в народном образовании всячески стремилась затормозить развитие и распространение его опыта, противоречившего господствовавшему в данное время требованиям массовой школы. «Аппарат» не мог принять смелую критику учителем сложившейся школьной практики, привычных норм.

Демократические преобразования в стране, начавшиеся в середине 80-х гг. XX в. оживили общественное сознание и благотворно повлияли на рождение педагогики сотрудничества, основанной на понимании и утверждении ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Учителя-новаторы Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, Н.Н. Палтышев, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др. стали активно внедрять в практику гуманистические идеи (сотрудничество, свобода, природосообразность и др.), на которые в свое время ссылались классики отечественной педагогики К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.

Рассмотрим, какое развитие получили мастерство и творчество учителя в педагогической системе Ш.А. Амонашвили. В сущностное значение мастерства педагог вкладывал следующее: 1) иметь исходную педагогическую позицию своей деятельности; в случае Шалвы Александровича она есть личностно-гуманная; 2) владеть методикой и технологией реализации исходной позиции в педагогическом процессе; 3) поиск путей более полного, глубинного, искусного разрешения проблем обучения и воспитания; 4) уметь предугадывать возможные осложнения в педагогическом процессе и своевременно предупреждать их; 5) обладать широким кругозором, доброжелательностью, чуткостью, бороться за новое и против отжившего в педагогическом деле; следить за развитием педагогической науки, за передовым опытом [1, с. 12].

Педагог определил для себя три источника вдохновения, которые ведут к педагогическому мастерству это: дети, опыт и энтузиазм коллег, а также общение с наукой. Для того чтобы стать мастером педагогического труда необходимо иметь не только соответствующие знания, но и добрую душу, чуткое сердце, а также любить детей и посвящать им всю свою жизнь.

Творчество учителя в педагогике сотрудничества рассматривается как выбор учителем формы, методов и приемов обучения. У Шалвы Александровича это — урок как «продолжение жизни ребенка». Школьные занятия у Ш.А. Амонашвили были уроками познания, общения, взаимопомощи. Бальные оценки и сравнение детей друг с другом были отменены. В ходе практических исследований педагог раскрыл аксиологический смысл этой технологии, ее содержательную сторону. Он установил, что отметки в традиционной форме обучения выражают единоличную волю

учителя и не стимулируют учение. Школьник, отстраненный от личной оценочной деятельности, лишен мотивационной основы учения. Для него учение теряет содержательный смысл. «Обучение становится смыслом жизни школьника, если оно управляется с его же позиций и удовлетворяет его познавательные потребности» [2, с. 47].

Из вышесказанного следует, мастерство и творчество учителя в концепции Ш.А. Амонашвили делают обучение и воспитание более гуманным, и направленным на развитие личности ребенка. Они наполняются чутким и доброжелательным отношением учителя к своим воспитанникам, сотрудничеством, сопереживанием, организацией жизни детей на уроке. Учитель становится соучастником педагогического процесса, а урок — ведущей формой организации всей жизнедеятельности детей («принцип продолжения жизни учащихся на уроке»).

Таким образом, на протяжении 60—80 гг. XX в. профессионально-педагогические ценности учителя (творчество, мастерство) развивались (наполнялись новым смысловым значением) под влиянием социально-исторических условий исследуемого времени.

Мы увидели возникновение противоречий между ценностями, рекомендуемыми партийно-государственным аппаратом, и ценностями педагога, имеющими подлинно гуманистический смысл. Это детерминировалось тем, что субъективное восприятие и присвоение учителем ценностей, определяется его личностными качествами, направленностью профессиональной деятельности. Установление ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки. Ее критерием является сложившийся на основе психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления ее с деятельностью других обобщенный образ. Образы индивидуального педагогического сознания могут совпадать и не совпадать с выработанными и признанными в обществе. Поэтому в изучаемое время профессионально-педагогические ценности учителя (творчество, мастерство) обладали двойственным характером. С одной стороны они носили идеологический окрас, а с другой — подлинно гуманистический.

Гуманистические ценности педагога проявляли себя на протяжении всего исследуемого периода и утверждались в педагогической практике. Их утверждение выдвигает на приоритетные позиции ценность личности учителя, богатство ее духовного мира, проявляющейся в его общей и профессионально-педагогической культуре.

Детям, которые сегодня обучаются в школе, в XXI в. предстоит решать судьбу своей страны, основываясь на принятых ценностях. Это

означает, что образовательный процесс школы должен способствовать беспрепятственному процессу восхождения личности ребенка к ценностям, готовить человека не только для сегодняшнего дня, но и с перспективой на будущее. В этом процессе ведущая роль отводится учителю и его профессионально-педагогическим ценностям. А педагогическая деятельность в данном случае становится условием преемственной связи поколений.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. К каждому ребенку – индивидуальный подход// Воспитание школьников. 1988. № 5. С. 47-49.
3. Арсеньев А.М. Основы коммунистического воспитания. М.: Политическая литература, 1963. 448 с.
4. Бим-Бад Б.М. Василий Александрович Сухомлинский и одичание нашего мира // [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://bim-bad.ru/>
5. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1982. 256 с.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск.: Изд-во ХГПУ, 1997. 315 с.
7. Всемерно развивать творческую активность учителей. Передовица // Советская педагогика. 1960. № 12. С. 1-11.
8. Программа Коммунистической партии Советского Союза. М.: Изд-во политич. литературы, 1976. 143 с.
9. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование. 1967. № 10. С. 4-7.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
11. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 336 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕЙ НЕНАСИЛИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (X—XVII в.в.)

Климова Наталья Игоревна

*канд. пед. наук, доцент КГУ им. К.Э.Циолковского, г. Калуга
e-mail: nat92912@yandex.ru*

На Руси воспитание необходимо рассматривать со времени формирования Древнерусской народности. Исторически и генетически оно связано с характером воспитания у древних славян, обитавших на периферии античного мира.

Особенности древнерусского образования на протяжении семи веков истории русской культуры отражают сложный и противоречивый, полный взлетов и падений процесс всей отечественной истории, события которой разворачивались не так, как в Западной Европе: почти на пятьсот лет позднее большинства народов Европы Русь приняла христианство, и это обусловило своеобразное развитие ее системы образования.

Этапы развития воспитания на Руси целесообразно обозначить двумя основными периодами: киевским (X—XIII вв.) и московским (XIV—XVII вв.), разделенными нашествием монголо-татарского ига.

Древнерусская педагогика была достаточно мудрой, стремилась распространить ко всему в жизни нравственное отношение. Своими корнями она уходила в далекое прошлое, черпала многие идеи из традиций народной педагогики, начало которой было положено древними славянами (VI—IX вв. н.э.).

Идеи ненасилия тогда ярко проявлялись в воспитании детей в духе народных традиций: в обрядах, ритуалах и т. д., с помощью которых закладывались основы нравственного воспитания. Важные педагогические функции выполняли такие средства воспитания, как колыбельные песни, легенды, былины и сказки, пословицы и поговорки, в которых высшими ценностными качествами человека признавались любовь к Родине, уважение к старшим, почитание родителей, трудолюбие, добродетель и нравственность, бережное отношение к природе. В воспитательных методах славян отсутствовало наказание, принуждение, воспитание осуществлялось в соответствии с представлениями о добрых и злых силах, отыскивались средства, побуждающие детей к добру, предостерегающие от злых дел. Большое значение придавалось детской самостоятельности как движущей силе развития ребенка [3, с. 74].

Позже, в Киевской Руси (X—XIII вв.), когда произошло становление древнерусской народности, государственности и из множества религий была принята именно православная концепция христианства, как проповедующая ненасилие, идеи ненасильственной педагогики

проявились в требовании христианской любви к воспитаннику. Надо сказать, что Русь образовалась в период, названный в Европе эпохой Средневековья, однако идеология средневекового русского общества сильно отличалась от европейского, что и сказалось на методах обучения и воспитания. Европейский католицизм насаждал духовные ценности и идеалы, нежели русское православие: оно проповедовало ненасильственные методы вероучения, соответствующие славянскому мироощущению, такому близкому русскому человеку [3, с. 153].

Гуманизм православного христианства очевиден: все люди братья, созданы одним Богом, и тот, кто уверовал в него, приоритет отдает добру, ненасилию. Несомненно, православное христианское учение вобрало в себя лучшие традиции античного воспитания, и, прежде всего, отказ от всякого насилия над ребенком, но в то же время педагогические идеи получили в нем свои специфические черты и особенности. Возвышенное учение о бескорыстной любви и равенстве всех перед Богом как нельзя более соответствовало обстоятельствам того времени и вечным потребностям человеческой природы. Одним из множественных средств достижения этой цели было воспитание подрастающих поколений, следуя примеру божественного учителя и его духовно-нравственным заветам, среди которых основным является — образование свободной личности, стоящей в сознательных и разумных отношениях с Богом, самим собой, людьми и природой. Ориентиром нравственного православного воспитания было Евангелие: «Не убий», «Не укради», «Возлюби ближнего своего» и др. [4, с. 34].

Таким образом, в православии мы находим истоки ненасилия, заключающие в себе идею Христовой любви и заботу о единстве Русской земли, что и отражалось на воспитании детей. Как показывает анализ памятников педагогической литературы Древней Руси, эти произведения глубоко нравственны. Заложенные в них многие правила воспитания не устарели до настоящего времени, и имеют непосредственное отношение к идеям педагогики ненасилия.

В «Поучении Владимира Мономаха детям» (1117) предлагалось любое дело делать ради души, любви к ближнему, осуждались зло и мстительность во всякой форме. «Пчела», памятник того же времени, требовал «учить нравом», т. е. примером, что само по себе исключало наказание. В Азбуковнике содержится обращение к плохо успевающим ученикам, где автор, не угрожая наказанием, просит их не печалиться, а обращаться к Богу с молитвой об оказании помощи в учении.

В качестве новых явлений, получивших свое отражение в педагогической мысли Руси X—XIII вв., можно отнести: 1) выдвижение в центр воспитания отдельной личности; 2) выработку таких методов и форм воспитания, которые соответствовали новым общественным отношениям. В области воспитания прослеживалась борьба двух тенденций: старые обычаи и идеалы уступали место новым. В этих

условиях особое значение приобрела педагогика ненасилия, связанная с задачей «очеловечивания чувств», т.е. воспитание в каждом человеке с ранних лет таких нравственных качеств, как доброта, отзывчивость, чистосердечность. Совершенствование процесса воспитания происходило со стороны гуманизации в соответствии с изменившимися общественными отношениями. Православное воспитание с его ненасильственными идеями помогло превратить Киевскую Русь (в отличие от Европейских государств) в единый народ с общим великим духовным смыслом бытия, обеспечило мирное сосуществование народов, дало возможность нравственно и духовно совершенствоваться и жить в Божьей Правде ради всеобщего спасения людей [2].

Таким образом, начиная с XI века, педагогическая мысль становится важным компонентом идеологии феодального общества Руси, является составной частью православного христианского учения (содержащего ненасильственные воспитательные идеи), нашедшего отражение в различных источниках того времени. С развитием Московского централизованного государства (XIV—XVII вв.), идеи ненасилия в педагогике ослабевают и почти исчезают, насаждаются принципы насилия. Это происходит в связи с тем, что в этот период на Руси почти исчезает само-образование, подорванное монголо-татарским игом, феодальной раздробленностью в стране и княжескими междоусобицами. Представители официальной отечественной педагогики (даже наиболее прогрессивные деятели) были заражены идеей эффективности применения насилия в образовании, как средства действенного управления и воспитания. Так, И. Т. Посошков (1653—1726), сторонник ветхозаветного воспитания, был убежден в том, что в обучении невозможно обойтись без страха и покорности, ибо может возникнуть «вредная мечтательность и слабость». Слова «учить» и «наказывать» постепенно становятся синонимами. Это нашло свое подтверждение в «Домострое» — чисто русском произведении, в котором можно увидеть много ветхозаветных элементов в обсуждении такого чисто семейного вопроса, как домашнее воспитание. «Казни сына своего от юности его, и покоить ты на старость твою». В нем автор отстаивал идеи насилия в педагогической деятельности, считая наиболее эффективными такие способы воспитания, как суровая дисциплина, систематические наказания, в том числе и физические («воспитати во всяком наказании»). (Хотя в »Домострое» есть фраза — «любите детей!») [5].

Вместе с тем, прогрессивные русские просветители XIV—XVII вв. развивали мысль об изначальном равенстве всех людей, о правах человека на свободу, выступали против угнетения. Хотя в ряде сочинений педагогического характера приводятся ветхозаветные поучения «сокрушать ребра» (этот совет счел нужным дать в своей «Азбуке» Иван Федоров), и несомненно, что учителя прибегали к физическим наказаниям, однако большое значение они придавали и

нравственному воздействию: «Насильственное учение не может быть твердым, но то, что происходит с радостью и веселием, закрепляется прочно», «...детей наказывай стыдом, а не грозьбой и бичом» [1, с. 258].

И все-таки, к концу XVII века в Российском государстве прослеживается ориентация на западноевропейскую образованность с ее гуманистическими идеями, которые не остались в стороне от российских мыслителей.

Заметный вклад в развитие идей ненасилия в образование внесли авторы учебных книг И. Федоров, В. Бурцев, К. Истомина и др. Они отстаивали идеи гуманизма, получившие свое отражение в сочинениях европейских ученых, вместе с тем учитывали и русские традиции народной православной педагогики. В их трудах были сформулированы требования, которым должен следовать учитель. Прежде всего, добиваться, чтобы ученики воспринимали изучаемые предметы «разумом и чутьем», а не под угрозой наказаний. Однако требования заботливого и внимательного отношения к детям нередко соседствовали с рекомендациями не забывать об «использовании жезла в воспитательных целях». Так, в педагогических сочинениях XVII в. одна из основных воспитательных идей звучала, как необходимость внушать духовную мудрость детям смолоду: «Подобно воску, сердца юношей всякий нрав удобопринимает. Кто что на том воске напечатает — незлобивою голубя, высокопарного орла, лютого льва, ленивого осла или трудолюбивого вола, — то навсегда до конца жизни своей и останется таковым» [1, с. 36].

Признавая в этом роль педагога, автор советует использовать «вещи, нужные для «благовоспитания»: «Первая вещь есть жезл... Жезл есть злобы искоренитель и насадитель добродетелей...». Достижению идеала способствовало церковно-религиозное образование.

Таким образом, проведенный краткий анализ педагогических воззрений отечественных мыслителей помогает представить особенности развития идей ненасилия в педагогике Древней Руси и Русского государства в X—XVII вв.

Список литературы:

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб.: Алетей, 2004. 560 с.
2. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века. М.: Педагогика, 1983. 480 с.
3. Перевезенцев С. Россия великая судьба. М.: Белый город, 2005. 703 с.
4. Соловьев В. Русская культура с древнейших времен до наших дней. М.: Белый город, 2004. 735 с.
5. Струминский В.Я. О разработке истории педагогики Киевской Руси // Советская педагогика. 1938. № 5. С. 119-129.

РУССКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА — ОДНА ИЗ ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Маяцкая Наталья Константиновна

канд. пед. наук, доцент СтГМА, г. Ставрополь

Болкунова Елена Владимировна

канд. пед. наук, ст. преподаватель СтГМА, г. Ставрополь

E-mail: bolkynova@mail.ru

Поиск сохранивших свою актуальность положений педагогики прошлого чрезвычайно значим в условиях утраты молодежью в силу известных событий долгие годы казавшихся незыблемыми нравственных приоритетов. Как никогда остро стоит задача формирования эффективной воспитательной системы, ведущим звеном которой призвана стать школа, а содержательным основанием — присущий нашему народу гуманизм. Осуществляя такой поиск, важно помнить, что механический перенос ранее действенных педагогических приемов вряд ли даст ожидаемый эффект, что позитивные результаты можно получить, только учитывая условия деятельности современной школы и ведущие тенденции в развитии мировой и отечественной педагогической мысли.

Выявление и изучение воспитательного потенциала русской художественной литературы — важнейшая и интереснейшая исследовательская задача, характеризующаяся ярко выраженной гуманистической направленностью, обличающая пороки современного ей общества, борющаяся за справедливость, наша литература заслуживает внимания не только филологов, но и педагогов-исследователей.

Классическая литература во все времена была и остается вершиной художественного слова, источником воспитательных идей, носителем гуманистических идеалов. На протяжении веков она являлась могучим средством педагогического воздействия на читателя. Рассуждая о пользе воспитания ещё Сумароков А. П. писал: «Премудрым весь мир сделать нельзя, а благовоспитанным можно... Воспитание более власти над нами имеет, нежели сама премудрость» [1. с. 264]

Благодаря литературе люди учились понимать и оценивать происходившие вокруг события, формировать свое поведение, строить жизнь. Сопровождающая человека с детства книга давала ребенку

первые представления о добре и справедливости, воспитывала в нем уважение к историческому прошлому своей Родины, лежала в основе формирования эстетических взглядов. Книга ориентировала юношу в выборе нравственных приоритетов, помогала найти своего героя, была пищей для раздумий. Например, сильной стороной творчества М. Ю. Лермонтова в воспитательном плане является ярко выраженный патриотизм. Любовью к Родине проникнуты стихотворения «Родина» и «Мцыри». Поэт, во многом не принимавший общество, в котором жил, антигерой своего времени, М. Ю. Лермонтов был сыном своей страны и выразил эту противоречивую любовь к Родине следующими словами:

Люблю Отчизну я, но странную любовь!
Не победит её рассудок мой.
Ни слава, купленная кровью,
Ни полной гордости доверчивый покой... [2. с. 70]

Для взрослого читателя книга служила серьезным собеседником, советчиком в сложных вопросах. Обличенное в художественную форму слово было эффективнее других форм педагогического воздействия, и по мере развития литературы, совершенствования её стилей и жанров, языка, его влияние неуклонно возрастало.

История отечественной литературы — часть истории нашей педагогики. Возникнув в сороковых годах XVIII века в русле классицизма и многое заимствовавшая у европейских классиков, русская художественная литература за первое столетие своего существования последовательно осваивала другие основные направления: сентиментализм, романтизм, ранний реализм, обретая в процессе развития национальную самобытность и выйдя на передовые позиции в мире. Переняв у древнерусской литературы её педагогическую направленность, опираясь на богатые воспитательные традиции народного творчества, используя в качестве сюжетов драматические события российской истории, писатели различных направлений и жанров в отсутствие в стране научной педагогики выступили проводниками гуманистических и патриотических идей, способствовали нравственному очищению общества, воспитанию в своих читателях гражданских чувств.

Показ пороков российского общества сочетался с активной защитой писателями национальной самобытности страны, русского языка и культуры; критикуя образование молодёжи «на иностранный манер» и привлечение в качестве гувернеров случайных для педагогики людей, они опосредованно способствовали развитию образовательной системы страны и подготовке национальных учительских кадров, а некоторые из них внесли свой вклад в развитие

науки о воспитании в процессе непосредственной педагогической деятельности.

Возникнув для удовлетворения читательских интересов дворянства, русская художественная литература по мере своего становления и роста образованности населения расширяла кругозор читателей, неся прогрессивные идеи в массы. Знакома читателей с жизнью всех сословий, она вызывала интерес и уважение к народу в целом, формировала основы гуманных отношений в обществе, способствовала воспитанию чувства национального единения.

Не ориентируя свое творчество по возрастному принципу, многие писатели XVIII — первой половины XIX веков создали прекрасные детские художественные произведения, входившие в учебные программы всех дореволюционных учебных заведений и сохранившиеся в них в наше время. Восприятие содержащихся в стихотворениях, рассказах, повестях, романах гуманистических идей, знакомство с жизнью и бытом народа, с его идеалами и стремлениями способствовали нравственному и эстетическому воспитанию подрастающего поколения, формированию гражданских и патриотических качеств.

Несмотря на общность корней и сравнительную молодость, русская художественная литература обладала по сравнению с западноевропейской значительно более высоким воспитательным потенциалом. Условиями, обеспечившими развитие воспитательной направленности нашей литературы на протяжении истории выступали: ограниченность средств массового влияния на людей на начальном этапе развития отечественной литературы; богатство воспитательных традиций народного эпического творчества, явившегося наряду с западноевропейскими канонами базовым основанием ранних художественных произведений; использование литературы в интересах реализации регионально ориентированной культурно-образовательной политики многонациональной российской империи; позитивно-критическое отношение первых писателей к российской действительности; традиционно присущая русским людям готовность к восприятию содержащихся в книгах воспитательных идей, их вера в печатное слово.

Немаловажную роль в обеспечении действенности нравственного влияния художественной литературы сыграло развитое чувство гражданской ответственности авторов, их стремление способствовать позитивным изменениям в обществе. Ставя перед собой самые широкие воспитательные задачи, русские писатели XVIII — первой половины XIX веков старались дать ответы на самые злободневные вопросы современности, вести за собой читателя, дать ему примеры

для подражания. Не меньшее значение имел и высокий уровень художественного творчества, умение лучших авторов показать внутренний мир своих героев, глубокий психологизм литературных произведений. В.О. Ключевский в то время писал: «Русский читатель более прежнего стал любить свой язык, ценить свою словесность, чтить своего писателя, наконец, уважать самого себя и свое отечество...» [3. с. 405].

В развитии литературного творчества находили свое отражение процессы, происходившие в стране и в мире. Свое влияние на него оказали движение Просвещения, Великая французская революция, бурные европейские события начала XIX столетия, Отечественная война 1812 года, восстание декабристов. Указанные и другие события в совокупности с проводимой в стране образовательной политикой накладывали отпечаток на содержащиеся в художественных произведениях педагогические идеи, определяли приоритеты в воспитании.

Реализация воспитательного потенциала русской литературы находилась в прямой зависимости от деятельности педагогов-словесников по совершенствованию её преподавания. Усилиями Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, А.Н. Острогорского, В.П. Острогорского, Н.С. Державина и других представителей педагогической мысли страны отечественная литература вошла в число основных учебных предметов, были разработаны технологии её преподавания, созданы методические рекомендации.

Усиление воспитательного влияния русской художественной литературы в наше время может быть достигнуто: а) пересмотром содержания школьных программ в целях обеспечения соответствия изучаемых произведений особенностям возрастного восприятия; б) комплексированием преподавания литературы и истории в интересах формирования образных представлений о прошлом нашей Родины; развитием литературно-краеведческого направления в деятельности школы; г) разнообразием литературно-краеведческого направления в деятельности школы; разнообразием форм ознакомления школьников с художественными произведениями, широким использованием современных носителей информации.

Список литературы:

1. Сумароков А. П. Сочинения. — Т I — II — М., 1878.
2. Лермонтов М. Ю. Собр. соч. в 4-х т. — Т. 1—4. — М., 1983.
3. Ключевский В. О. Исторические портреты. — М.: Правда, 1991. — 490 с.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Никешина Наталья Ивановна

учитель музыки МОУ СОШ № 55, г. Воронеж

E-mail: natalynei@mail.ru

Изучение музыки в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- формирование музыкальной культуры личности, освоение музыкальной картины мира;
- развитие и углубление интереса к музыке и музыкальной деятельности, развитие музыкальной памяти и слуха, ассоциативного мышления, фантазии и воображения;
- развитие творческих способностей учащихся в различных видах музыкальной деятельности (слушание, пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-пластическое движение, импровизация) [9].

Задачи школьного образования центрируются вокруг человека, способствуют раскрытию его индивидуальной неповторимости, умению найти себя в обществе, быть преобразователем себя и окружающей действительности. В числе приоритетных средств реализации школьного образования признаются такие, которые позволяют непосредственно вовлечь ребенка в процесс открытия новых граней [5].

Урок — специально организованная форма обучения или ситуации, когда человек делает какой-либо важный, значимый для себя вывод, тем самым расширяя свой жизненный опыт [11].

Жизнеспособность личности в современных условиях складывается из двух блоков:

1. усвоенных алгоритмов поведения;
2. готовность к их преобразованию, то есть к творчеству.

Успешность жизнестроительства определяется тем, как человек творит себя, свои отношения с окружающими, природой, как он ориентируется в материальной и духовной жизни, то есть его жизнетворческим потенциалом. Это означает объективную необходимость развития у детей способности к жизнетворчеству.

Педагогически значимые ориентиры воспитания творческой личности сконцентрированы в таких характеристиках, как развитые способности, потребности в преобразующей деятельности, достаточно большой объем усвоенных знаний, умений, сочетание аналитического

и интуитивного мышления, способность и стремление к жизнелюбительству, исследовательскому поиску [2].

Отсутствие в программах по музыке жестко регламентированного деления музыкального материала на учебные темы позволяет учителю творчески подходить к подбору материала в зависимости от художественно-педагогической идеи урока, особенностей и уровня развития класса. Вот почему именно урок музыки предоставляет учителю простор для развития креативности учащихся.

Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов полагают, что процесс творческого становления (креативности) включает несколько этапов:

1. *Пробуждение*, накопление сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта как основы творчества. Важными моментами этого периода являются информационно богатое пространство и импульс побуждения, источники, мотивирующие творческую деятельность.

2. *Подражание, имитация*, освоение эталонов креативного поведения, технологий, средств, способов творческой деятельности. Главное на этом этапе — освоение технологического опыта.

3. *Импlications (связи)*, перенос, применение освоенных приемов в новых лично-значимых условиях, экспериментирование, поиск новых связей и отношений, источник становления Я-концепции в плане собственных возможностей, импульс к развитию позиции творца.

4. *Трансформация*, преобразование опыта в соответствии с индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями.

5. *Гармонизация* психологической структуры креативности, *индивидуализация* творческой деятельности, становление творческой индивидуальности [1].

Предмет музыки, как никакой другой школьный предмет, располагает возможностями для созидания, так как музыка есть предмет сотворчества на уровне личности автора музыкального произведения, личности учителя и личности ученика, где ведущее значение приобретает потенциал личности ученика, его потребность и способность к творчеству, самореализации, совершенствованию.

В процессе становления лично ориентированного образования в преподавании урока музыки произошли некоторые изменения, которые коснулись, в первую очередь, методов музыкального образования. В соответствии с этими изменениями неотъемлемой частью урока в программах Г. С. Ригиной, В. В. Алеева, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак;

Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной; В. О. Усачевой, В. А. Школяр, В. Н. Школяр и др. Развитие креативности возможно при помощи различных типов творческих заданий.

Все творческие задания С. Казакова, доцент кафедры пения и методики музыкального воспитания УрГПУ, условно распределила на 4 блока [6]:

1. блок умственной ориентировки;
2. блок аудиального развития;
3. блок эмоционального развития;
4. блок творческой направленности.

Первый блок заданий — «Интеллектуальная зарядка» — направлен на развитие умений интегрировать, т.е. связывать воедино, ассоциировать, классифицировать и обобщать информацию; логически мыслить и выделять главное.

Второй блок заданий — «Аудиальный контакт» — развивал внимание и память учащихся, умение прислушаться к себе, к окружающему миру, умение «слушать» и «слышать» музыку.

Согласно статье С. Казаковой, авторы методики ставили задачу научить детей прислушиваться не только к звукам окружающего мира, но и к собственным ощущениям. Постепенно, помимо физиологических ощущений, учащиеся обращали внимание на оттенки своего настроения. В конце исследования учащиеся передавали целые комплексы чувств и эмоций, вызванных жизненными обстоятельствами, музыкальными произведениями, услышанными на уроке, или другими факторами, то есть делились более глубокими внутренними переживаниями.

Третий блок — «Эмоциональный калейдоскоп» — был направлен на развитие эмоционально-чувственной сферы детей: умения дифференцировать собственные эмоциональные состояния; выявлять связь с различными видами искусств; сравнивать жизненные эмоции с художественными.

Для того чтобы учащиеся наиболее тонко смогли прочувствовать образы музыкального произведения, авторы использовали метод пластического интонирования. Реализация метода позволит детям не только описать музыкальные образы, но увидеть и почувствовать, как в процессе развития музыки меняется характер пластического жеста.

В ходе этого задания учащимся предлагалось построить взаимосвязи между словом, жестом и чувством, такое задание так же можно назвать развивающим ассоциативное мышление, хотя С. Казакова не указывает в своей статье на термин «ассоциация».

Четвертый блок заданий — «Творческий марафон» — развивал умственную гибкость учащихся, их поисковую и вербальную активность через умение переключаться с одного вида деятельности на другой; умение выразить в вербальной форме логику развития своей мысли; умение мобилизовать в нужный момент свое внимание и память. В него были включены задания на тембровое, ритмическое, пластическое, мелодическое и вербальное фантазирование.

Любой вид деятельности на уроке направлен на то, чтобы создать условия для самовыражения в слове (рассуждение о содержании музыкального произведения) или в деятельности (пение, игра на детских музыкальных инструментах, пластическое интонирование). Таким образом, главным становится не только способность ученика к созиданию, но и проявление своей индивидуальности и оригинальности, т. е. креативности [4].

С.В. Гиппиус считает что, развитие креативности происходит не через какие-либо специальные упражнения, а через обогащение впечатлений, через умение удивляться и размышлять об увиденном и услышанном. Урок музыки как урок живого общения с музыкальным искусством наилучшим образом подходит для накопления сенсорного эмоционального опыта через различные виды музыкальной деятельности, что содержанием первого этапа развития креативности по мнению Т.А. Барышевой и Ю.А. Жигалова [1].

Использование творческих заданий помогает накопить необходимый сенсорный, эмоциональный, интеллектуальный опыт, необходимый для развития креативности.

Урок музыки как урок искусства — это всегда деятельность, условия для которой создаются учителем. Все виды музыкальной деятельности способствуют «проживанию» музыкального произведения, осознанию композиторского замысла. Воспринимая музыку через призму своего жизненного опыта и кругозора, каждый ребенок придумывает свою, неповторимую историю.

Беседа о содержании прослушанного произведения или работа над выразительностью в песне является неотъемлемой частью урока музыки, которые могут помочь проявиться оригинальности детской фантазии. Личностно ориентированный подход к обучению требует от этих стандартных составляющих формирования у учащихся способности к самовыражению.

В младших классах уместно предложить детям разгадать музыкальную загадку, и при помощи наводящих вопросов постепенно подвести учащихся к осознанию музыкального образа. При этом важно учитывать, что фантазии ребят по поводу услышанной музыки могут быть

бесконечными, а вопросы учителя должны постепенно подводить к отгадке. Личность учителя, его манера общаться должна вести за собой учащихся, бережно направляя детскую фантазию, но, не подавляя её.

Т.Э. Тютюнникова, продолжая традиции «Шульверка» К. Орфа, определяет восприятие музыки как одну из главных задач музыкальной педагогики и видит достижение этой цели через опыт ответных двигательных реакций. Возникновение состояния сопереживания в момент восприятия музыки идентично психическому состоянию эмпатии — интуитивной способности к постижению эмоционального состояния другого человека через воображаемое отождествление с ним. Способность к сопереживанию, распознаванию и пониманию чувств другого человека прямо зависит от способности к выражению эмоций, развитости эмоционального воображения. Импровизационное движение становится живым восприятием музыки, делая видимыми и ощущаемыми скрытые эмоции [12].

Пластическое интонирование, предложенное в методики В. Коэн, тоже может помочь учащимся начальной школы рассказать об инструментальной музыке. Подбирая необходимые прилагательные для характеристики движений, дети учатся давать определения своим ощущениям, приобретают необходимый для креативности эмоциональный и сенсорный опыт [3].

Цветовые ассоциации — распространенный способ восприятия музыки, когда музыкальные впечатления становятся цветовыми через эмоцию, читаемую в произведении. Объясняя причины возникновения взаимосвязи органов чувств в процессе восприятия музыки, Д.К. Кирнарская отмечает роль интонационного слуха. Тембры голосов и инструментов легко ассоциировать с весом и цветом: звук баса будет бархатным, темным и тяжелым, а звук сопрано — легким, хрустальным и светлым [7].

Ш.В. Яньшин указывает на взаимосвязь цвета и эмоции. Приведем значения основных цветов:

- красный — активный, задорный, яркий, теплый, страстный, энергичный;
- оранжевый — активность, теплый;
- желтый — яркий, легкий, веселый, свободный, теплый;
- зеленый — приятный, жизненный, спокойный;
- голубой — нежный, добрый, ласковый, легкий, светлый прохладный;
- синий — спокойный, уверенный сосредоточенный, приятный;
- фиолетовый — красивый, мистический, энергичный;
- коричневый — неприятный, грубый, тоскливый;

- белый — холодный, грустный, безразличие;
- черный — траурный, горестный, трагичный.

Анализ результатов исследований цвета психологами говорит о том, что сознательные интерпретации зачастую бывают противоречивыми. Это связано с индивидуальными особенностями и с установкой на восприятие цвета [13].

Интуитивное рисование, описанное Вальдесом Одриосола, используется в арттерапии при работе с подростками и при развитии творческих способностей. Интуитивное рисование — это техника живописи, которая предполагает использование линий, точек, пятен неопределенной формы для передачи человеческих чувств. Психологи отмечают, что левое полушарие отвечает за аналитическое мышление, в то время как работу правого полушария выдает интуиция или сверхсознание, которые лежат в основе высших проявлений творчества.

В арттерапии интуитивное рисование преследует следующие цели:

- обогащение эмоционального художественного опыта детей,
- совершенствование восприятия и образного видения,
- овладение в доступной форме элементами техники и способами творческого действия [8].

Рисование во время звучания музыкального произведения помогает не только погрузиться в звуковую ткань, но и «опредметить переживания». Рассказ о нарисованной картинке помогает учащимся рассказать о чувствах и оттенках эмоций в музыке, так как составление рассказа по картинке является для детей заметно более легким видом деятельности, с которым они уже встречались.

Подводя итоги, следует отметить, что креативность как лично-созидательная категория — неотъемлемая часть человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности. Интуитивное рисование, пластическое интонирование, подбор цветовых ассоциаций развивает чувствительность человека к музыкальным произведениям, помогая через доступную деятельность выразить свое индивидуальное видение содержания музыкального произведения.

А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский [10] отмечают, что креативности выражается в восприимчивости, чувствительности человека к проблемам, склонности разрушать или изменять стереотипы с целью получения неожиданных и оригинальных решений, вот почему мы предполагаем, что вышеназванные методы развивают креативность.

Список литературы:

1. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб, 2006. с. 285
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов на/Д., Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. С. 58-102.
3. Вендрова Т. Пластическое интонирование» музыки в методике вероники Коэн // Искусство в школе. 1997. № 3. С. 61-63.
4. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств СПб.: Издательство «Речь», 2001.
5. Затымина Т. А. Современный урок музыки: методика конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль: учебно-методическое пособие. М.: Глобус, 2007. — 170 с.
6. Казакова С. Творческие задания на уроке музыки // Искусство в школе. 2006. № 2. С. 14-17.
7. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — М.: Таланты — XXI век, 2004. — 496 с.
8. Вальдес Одрисола М. С. Интуитивное рисование: развитие творческих способностей средствами арттерапии. М.: Институт гуманитарных исследований, 2009. 80 с.
9. Примерные программы основного общего образования. Искусство. М.: Просвещение, 2010. 48 с.
10. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие, 2-е издание исправленное и дополненное. М.: Академический Проспект, 2004. 560 с.
11. Музыка. 1-4 классы: конспекты уроков, рекомендации, планирование: (из опыта работы) / Г. В. Стюхина. Волгоград: Учитель, 2010. 239 с.
12. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. 2-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 264 с.
13. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. СПб.: Речь, 2006. 368 с.

1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА, КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Десяткова Ирина Викторовна

*завуч, ГОУ СПО «Ноябрьский колледж профессиональных
и информационных технологий», ЯНАО
E-mail: Irina-D-J@yandex.ru*

Изменения в социокультурной и экономической жизни общества, происходящие в последние годы, потребовали качественного преобразования деятельности педагогов, постоянной и кропотливой работы по самосовершенствованию и построению индивидуальной траектории профессионального развития. Современные педагоги призваны стать носителями идей обновления образования на основе сохранения и приумножения его лучших отечественных традиций.

Особое внимание уделяется в последнее время способности педагога к личностно-профессиональному развитию, что обусловило изменение приоритетов и повышения компетентности. Это направленность на поддержку преобразующей педагогической деятельности, на личностный и профессиональный рост, на обеспечение условий для самостоятельного решения жизненных и профессиональных проблем. Не случайно важнейшим научным направлением в области образования была и остается дальнейшая разработка проблемы повышения уровня профессиональной компетентности педагогов. Содержание профессиональной компетентности педагога, преподавателя той или иной дисциплины определяется квалификационной характеристикой. Квалификационная характеристика — это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, следует учитывать, что усвоение знаний (накопление информационного фонда) — не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т. е. умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности.

Задача педагога НПО — воспитывать активную, творческую личность, способную вести самостоятельный поиск, делать собственные выводы, решать поставленные задачи, принимать решения и нести за них ответственность.

Именно в начальном профессиональном образовании педагог играет роль не только ориентира, но и формирует личность подростка, помогает его становлению. Социальная картина сегодняшнего контингента, поступающего на НПО, выглядит следующим образом: 25% — сироты, 25% — из неполных семей, 30% — троечники, которых выпустили из школ, чтобы только выпустить, остальные 20% — с проблемами по поведению и т.д. Анализ контингента говорит о том, что это дети в основном из неблагополучных и малообеспеченных семей.

Для таких учащихся личность педагога и его деятельность приобретает особое значение. Его профессионализм должен быть ориентирован на каждого учащегося. Профессиональная компетентность — одно из системообразующих качеств современного специалиста. В нашем случае это сформированность различных составляющих педагогической деятельности и педагогического общения, в которых личность педагога реализуется на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении и развитии учащихся.

Профессиональная компетентность определяется в литературе [2] как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. Развитие личностного потенциала достигается посредством осознанного самовоспитания, профессионального образования, повышения квалификации. Повышение уровня профессиональной компетентности является важным звеном непрерывного профессионального образования.

Самообразование во все времена было основным источником человеческого знания. Основной объем знаний и умений каждый добывает сам. «Кто дорожит жизнью мысли, — писал Д. И. Писарев, — тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий».

Самообразование — это целенаправленный и определенным образом организованный процесс приобретения необходимых в

профессиональной деятельности знаний, формирования умений и навыков путем самостоятельных занятий на рабочем месте и/или вне него [3].

Данное определение имеет следующие признаки: во-первых, самообразование каким-то образом должно быть организовано и в этой связи предстает как некая система. Во-вторых, самообразование может рассматриваться как процесс, в котором ведущее место занимают мотивация (самотивация) и используемые технологии получения знаний, умений и навыков. В-третьих, хотя самообразование — процесс, характеризующийся большой степенью автономности, специалист, занимающийся самообразованием, для того, чтобы сделать этот процесс эффективней, должен активно общаться с другими людьми (коллегами, подчиненными, вышестоящими руководителями и т. д.). И, наконец, в-четвертых, организационно и технологически самообразования могут обеспечить и фактически обеспечивают какой-то уровень знаний, умений и навыков. Самообразование является видом непрерывного образования.

Профессия педагога предполагает непрерывное самообразование. Самообразование педагогов осуществляется не только через курсы повышения квалификации, но и самостоятельное штудирование научно-популярной литературы, работа с периодической печатью, методическая работа, участие в научно-практических конференциях, в профессиональных конкурсах.

Продуктивная форма работы, которая рассчитана на участие группы специалистов — это работа в методических объединениях, творческих группах, методсоветах, педсоветах, на которых проводятся различные тренинги, деловые или методические игры, во время которых учителя знакомятся с различным материалом из области дидактики и методики. На таких занятиях решаются три основные задачи:

- помочь учителям за короткий срок усвоить определенный теоретический материал (степень усвоения информации при этом возрастает, так как в игре учитель непосредственно включается в необходимую деятельность);
- через предлагаемые формы и приемы обучения помочь педагогам овладеть ими и дать понять, что их можно наполнить различным содержанием, использовать и при обучении учащихся;
- способствовать формированию коммуникативной компетентности педагогов.

Активной формой развития профессиональных компетенций преподавателя, как показала практика, считается участие в проведении

предметных декад. В рамках такой декады каждый преподаватель дает открытые уроки, мастер-классы. Учитель делится особенностями методики и формами организации познавательной деятельности, своими приемами и находками. После проведения занятия происходит его коллективное обсуждение с самоанализом преподавателя. Именно благодаря взаимопосещению занятий, их совместному обсуждению, преподаватели приобретают навыки самоанализа, постановки целей и задач урока. Такие недели являются школой мастерства и обмена опытом. Участие в неделях педагогического мастерства особо ценно для молодых-начинающих преподавателей.

Обучение новому нельзя считать полным, если педагог сам не умеет оценить результаты используемого новшества, проанализировать свою деятельность и выявить скрытые причины недостатков. Традиционное самообразование — это чтение специальных статей и книг по профильным предметам, изучение широкого круга тем в области психологии.

Информатизация общества существенно изменила подходы к самообразованию. Развитие профессиональной компетенции педагогов, удовлетворение запросов личности в развитии сегодня неизбежно ведёт к использованию информационно — коммуникационных технологий. Информационные технологии сделали практически общедоступным колоссальный объём информации в самых разных направлениях человеческой деятельности. Информационная культура человека, умение ориентироваться в современных средствах коммуникации, пользоваться информационными ресурсами дают огромные возможности для саморазвития и самосовершенствования [1].

Однако каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт, или нет каких-либо достижений. И в личном плане самообразования учителя обязательно должен быть список результатов, которые должны быть достигнуты за определенный срок. Каковы могут быть результаты самообразования учителя на некотором этапе? Самообразование непрерывно, но планировать его нужно поэтапно:

- повышение качества преподавания предмета (следует указать показатели, по которым будет определяться эффективность и качество);
- разработанные или изданные методические пособия, статьи, учебники, программы, сценарии, исследования;
- разработка новых форм, методов и приемов обучения;
- доклады, выступления;

- разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей;
- разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям
- создание комплектов педагогических разработок;
- проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме.

На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился преподаватель, он никогда не сможет считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной. Пока педагог выполняет свои профессиональные обязанности, он ориентируется на требования, предъявляемые ему обществом, и он не может не заниматься самообразованием.

Список литературы:

1. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей: ИТО, 2003.
2. Гонеев А. Д., Пашков А.Г. и др. Педагогика профессионального образования: учебн. пособие. М.: 2004.
3. Комаров Е. Организация, психология и технологии самообразования человека работающего // Управление персоналом. 2001. № 4.

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Латарцева Елена Егоровна

*музыкальный руководитель МБДОУ № 18 г. Батайск, Ростовской
области*

E-mail: airinmia@mail.ru

Базовая культура человека, фундамент всех видов мышления закладывается в дошкольном возрасте. Именно тогда формируются основы эстетического воспитания, так как в этот период мозг и весь организм человека наиболее восприимчивы к новому (Г. А. Кураев, Т. Н. Маляренко, Ю. Е. Маляренко). Эстетическое воспитание детей стимулирует раннее творческое развитие, гармонизирует растущего человека, помогает развивать психологические функции и личностные качества. Проблемам, связанным с творческим развитием детей на начальном этапе обучения и воспитания в педагогике традиционно уделяется значительное внимание. Важнейшей составляющей в системе эстетического воспитания выступает музыкальное воспитание детей дошкольного возраста. К его главным задачам относятся: пробуждение у детей интереса к музыке, приобщение к различным видам музыкальной деятельности, формирование запаса музыкальных впечатлений и, конечно, развитие музыкальных способностей, системы музыкальности в целом. Центральное место в этой системе по праву занимает музыкальный слух, являющийся, по образному определению Б. В. Асафьева, «мерой вещей» в музыке [1].

Приобщение к музыке идет различным путем. В сфере музыкально-ритмической деятельности оно происходит посредством доступных и интересных упражнений, музыкальных игр и танцев. Они развивают музыкальную память, чувство ритма; игры способствуют совершенствованию и закреплению полученных двигательных умений и навыков в согласовании движений с музыкой, а также помогают лучше воспринимать материал. С помощью музыкально-ритмических движений решаются следующие задачи: воспитание комплекса музыкально-двигательных качеств, обеспечивающих основу для всестороннего физического развития детей; умение выполнять упражнения под музыку; совершенствование и закрепление полученных двигательных умений и навыков в согласовании движений с музыкой [5].

Перспективность направления музыкально-педагогических исследований в сфере музыкально-ритмической культуры требует

своей дальнейшей разработки. Особенно актуальным представляется изучение музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста, так как с психолого-педагогических позиций этот период является наиболее сензитивным в формировании структуры личности и ее культуры (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Г. Ковалев, А. А. Люблинская).

Известно, что музыкально-ритмические движения являются синтетическим видом деятельности, следовательно, любая программа, основанная на движениях под музыку, будет развивать и музыкальный слух, и двигательные способности, а также те психические процессы, которые лежат в их основе. Однако, занимаясь одним и тем же видом деятельности, можно преследовать различные цели, например, акцентировать внимание на развитии чувства ритма у детей, либо двигательных навыков, артистичности и т.д., в зависимости от того, в каком учреждении, в каких условиях и зачем ведется данная работа. На наш взгляд важно, чтобы педагог осознавал приоритетные цели и задачи в своей деятельности, понимал, в чем выражается основной эффект развития [4].

В педагогике с давних пор известно, какие огромные возможности для воспитания души и тела заложены в синтезе музыки и пластики, интеграции различных видов художественной деятельности. Об этом знали еще в Древней Греции, где сформировалось представление о том, что основой прекрасного является Гармония. По мнению Платона, «трудно представить себе лучший метод воспитания, чем тот, который открыт и проверен опытом веков; он может быть выражен в двух положениях: гимнастика для тела и музыка для души. Ввиду этого воспитание в музыке надо считать самым главным: благодаря нему Ритм и Гармония глубоко внедряются в душу, овладевают ею, наполняют ее красотой и делают человека прекрасно мыслящим. Он будет упиваться, и восхищаться прекрасным, с радостью воспринимать его, насыщаться им и согласовывать с ним свой быт» [7].

В Древней Греции музыка для воспитания и образования имела более глубокое значение, чем сейчас, и соединяла не только гармонию звуков, но и поэзию, танец, философию, творчество. Именно эти идеи важны для воспитания и в современном очень непростом и жестоком мире, и, наверное, естественно стремление педагогов к воспитанию детей по «законам красоты», к воплощению в реальность прекрасной формулы Платона: «От красивых образов мы перейдем к красивым мыслям, от красивых мыслей — к красивой жизни и от красивой жизни — к абсолютной красоте».

У философов Древней Греции было немало последователей. Так, идея синтеза музыки и движения была подхвачена швейцарским музыкантом и педагогом Эмилем Жаком Далькрозом (1865-1950), который разработал на ее основе уже в начале XX века систему музыкально-ритмического воспитания детей. Эта система стала известна во многих странах Европы и в России под названием «метода ритмической гимнастики». Современность и актуальность этой методики и по сей день не только в ее названии, столь широко используемом многими специалистами по физическому и музыкальному воспитанию. Заслуга Э.Ж. Далькроза прежде всего в том, что он видел в музыкально-ритмических упражнениях универсальное средство развития у детей музыкального слуха, памяти, внимания, выразительности движений, творческого воображения. По его мнению, «с первых лет жизни ребенка следовало бы начинать воспитание в нем «мышечного чувства», что, в свою очередь, способствует «более живой и успешной работе мозга». При этом Э.Ж. Далькроз считал важным и то, как организован сам процесс занятий с детьми, который должен «приносить детям радость, иначе он теряет половину своей цены» [7].

В комплексе ритмических упражнений швейцарский педагог выделял как основу именно музыку, поскольку в ней имеется идеальный образец организованного движения: музыка регулирует движения и дает четкие представления о соотношении между временем, пространством и движением [6].

Дальнейшее развитие системы Э. Ж. Далькроза получила в работах его учеников и последователей: Н. Г. Александровой, В. А. Гринер, Е. А. Румер и др., которые в 1911 г. окончили Институт музыки и ритма (Хеллерау, недалеко от Дрездена). Российские педагоги-ритмисты понимали важность распространения музыкально-ритмического воспитания для детей и молодежи. Ими была проделана огромная работа по дальнейшей разработке практического материала и пропаганде системы Э. Ж. Далькроза в различных школах. Н. Г. Александрова характеризовала ритмику как одно из средств биосоциального воспитания и ставила ее в центр соприкосновения педагогики, психофизиологии, научной организации труда, физкультуры, художественного развития и т. д. Она пропагандировала систему Э. Ж. Далькроза на многочисленных лекциях, выступлениях, на которых подчеркивала также и лечебное значение занятий ритмикой.

Таким образом, прогрессивная система музыкально-ритмического воспитания Э. Ж. Далькроза была положена в основу работы российских педагогов, которые по инициативе Н. Г. Александровой организовали Московскую ассоциацию ритмис-

тов, где разрабатывали учебные программы (для школ, техникумов, консерватории) и методические указания к занятиям по ритмике для учебных заведений, систематизировали практический материал.

Музыкально-ритмическое воспитание детей дошкольного возраста в 50—60-е годы также разрабатывалось на основе идей Э. Ж. Далькроза. Н. А. Ветлугина (1958), А. В. Кенеман (1960), а в дальнейшем М. Л. Палавандишвили, А. Н. Зимина, Е. Н. Соковнина и др. разрабатывали программы музыкального воспитания, методику работы с детьми и разнообразный музыкально-ритмический репертуар для детей дошкольного возраста (эти материалы были включены в раздел «Музыкально-ритмическое воспитание детей» типовой программы).

Все перечисленные прогрессивные идеи Эмиля Жака Далькроза и его последователей легли в основу и нашей системы работы по развитию музыкально-ритмических движений у детей.

Основная направленность нашей системы — психологическое раскрепощение ребенка через освоение своего собственного тела как выразительного («музыкального») инструмента.

Работа по развитию музыкально-ритмических движений у детей в нашем дошкольном образовательном учреждении строиться по нескольким направлениям [2]:

1. Развитие музыкальности:

- развитие способности воспринимать музыку, то есть чувствовать ее настроение и характер, понимать ее содержание;
- развитие специальных музыкальных способностей: музыкального слуха (мелодического, гармонического, тембрового), чувства ритма;
- развитие музыкального кругозора и познавательного интереса к искусству звуков;
- развитие музыкальной памяти.

2. Развитие двигательных качеств и умений:

- развитие ловкости, точности, координации движений;
- развитие гибкости и пластичности;
- воспитание выносливости, развитие силы;
- формирование правильной осанки, красивой походки;
- развитие умения ориентироваться в пространстве;
- обогащение двигательного опыта разнообразными видами движений.

3. Развитие творческих способностей, потребности самовыражения в движении под музыку:

- развитие творческого воображения и фантазии;

- -развитие способности к импровизации: в движении, в изобразительной деятельности, в слове.

4. Развитие и тренировка психических процессов:

- развитие эмоциональной сферы и умения выражать эмоции в мимике и пантомимике;

- тренировка подвижности (лабильности) нервных процессов; развитие восприятия, внимания, воли, памяти, мышления.

5. Развитие нравственно-коммуникативных качеств личности:

- воспитание умения сопереживать другим людям и животным;

- воспитание умения вести себя в группе во время движения, формирование чувства такта и культурных привычек в процессе группового общения с детьми и взрослыми.

Эффективность реализации системы работы подтвердилась проведенной педагогической диагностикой, направленной на:

- выявление начального уровня развития музыкальных и двигательных способностей ребенка, состояния его эмоциональной сферы;

- проектирование индивидуальной работы;

- оценку эффекта педагогического воздействия.

Список литературы:

1. Абдульманова Л. В. Развитие основ физической культуры детей 4 – 7 лет в парадигме культуросообразного образования. — Ростов н/Дб Изд – во Рост. ун – та, 2005. — 220 с.
2. Буренина А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей. — СПб, 2000.
3. Брехман И. И. Валеология - наука о здоровье. — М.: «Физ-ра и спорт», 1990. — 206 с.
4. Зимина А. Н. Музыкально-ритмическое воспитание детей 5—6 лет в детском саду. М., 1964
5. Руднева С. Д., Фили Э. М. Ритмика. Музыкальное движение. — М., 1972.
6. Хорошилова Т. Развиваем у детей чувство ритма // Дошкольное воспитание. 1991. № 1
7. Хрестоматия: Из истории музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1990. — С. 152—205.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ

Макарихина Инна Михайловна

*ст. преподаватель, Павлодарский государственный
университет им. С. Торайгырова,
г. Павлодар, Республика Казахстан
E-mail: michmach@mail.ru*

Одним из современных подходов к обучению иностранному языку в современном вузе является коммуникативно-ориентированный подход с междисциплинарной интеграцией, который дает возможность обучаемым получить навыки общения в ситуациях приближенных к реальным. Однако современное развитие технологий позволяет не только эмитировать живое общение но и организовывать конференции или даже дискуссионные клубы с носителями языка с использованием инновационных технологий. Речь идет о возможностях глобальной сети Интернет.

Возможно использование компьютера как тренажера в процессе формирования умений и навыков. Для этой цели нами были подготовлены презентации грамматического материала с применением мультимедийных программ:

Программа Microsoft Word — для упражнений на правильность написания изученных слов, построения предложений, трансформации предложений, выдачи теории и выполнения тренировочных упражнений.

Программа Microsoft Power Point — используя средства этой программы можно создать хорошие тренажеры для введения новой лексики и грамматики. Например: презентация (лексика и \ или грамматики) + серия упражнений (с контролем правильно — неправильно) + озвучивание + контрольный тест или упражнение

Программа Microsoft Excel — средствами этой программы также можно создать аналогичные упражнения с подведением итогов тестирования, количества сделанных ошибок, возвращением к неправильно выполненным предложениям, используется для демонстрации диаграмм, графиков, сводных таблиц.

Для организации контроля и самоконтроля при помощи прикладных программ Microsoft Excel, Microsoft Word были разработаны различные тесты лексические и грамматические (по уровням, открытого \ закрытого вида), карточки, тексты с

пропущенными словами, контрольные работы средствами Microsoft Excel, Microsoft Word с диагностикой правильных \ неправильных ответов, с указанием количества неправильных ответов и т. д.

Аудирование средствами Microsoft Power Point и последующими тестами на понимание прослушанного текста.

При помощи прикладных программ Microsoft Excel, Microsoft Word можно проводить рефлексию учащихся.

Наиболее часто применяются следующие:

1. Вопросно-ответный диалог. Суть работы обучаемого состоит в том, чтобы дать прямые ответы на вопросы компьютера, используя в качестве основы и схемы языковой материал, содержащийся в вопросе;

2. Диалог с выборочным ответом. Для ответа компьютеру обучаемый выбирает один из ряда предлагаемых вариантов;

3. Диалог со свободно конструируемым ответом. Такой диалог обеспечивается программой со всеми возможными вариантами ответов на каждый поставленный компьютером вопрос, с тем, чтобы последний мог «узнать» и оценить правильность ответа;

4. Упражнения на заполнение пропусков. Компьютер предлагает обучаемому текст или набор предложений с пропусками. Необходимо заполнить пропуски, используя подсказку в эквиваленте слов из русского языка;

5. Упражнения для самоконтроля владения словарем. Возможные варианты таких упражнений:

- компьютер предлагает список слов для перевода.
- компьютер предлагает соотнести два списка слов и найти эквивалентные пары этих слов в обоих языках.
- компьютер предлагает соотнести два списка иностранных слов и установить пары синонимов или антонимов.
- компьютер предлагает список иностранных слов и перечень дефиниций этих слов. От обучаемого требуется соединить каждое слово с соответствующей ему дефиницией [3].

Компьютерные программы (из зарубежного опыта компьютерного обучения):

1. Wordstock (программа для работы со словарем).

Программа для самостоятельного составления словаря. Обучаемый может записать до тысячи слов с их определениями и примерами. В любое время он может посмотреть слово или проверить свое знание в лексике: на экране демонстрируется определение слова и следует вопрос о самом слове. Пример с пробелом служит подсказкой. Программа исключительно проста в работе является идеальным для

индивидуального обучения, а также для занятий в группе и обмена информацией.

2. Matchmaster (программа на подбор соответствий).

Универсальная программа, которая пользуется постоянным спросом. Обучаемый должен правильно соединить лексические единицы (от слова до абзаца в три строки) правой и левой колонок. Выбор проводится путем просмотра обеих колонок с использованием стрелочек-индикаторов. Печатающие устройства позволяют размножить упражнения на бумаге для индивидуальной и классной работы.

3. Choice master (программа на выбор вариантов).

Это простая в работе программа для создания упражнения на множественный выбор. Программист может установить 3—5 вариантов выбора или разное количество для каждого примера и при необходимости включить индикаторы ошибок, регистрирующие каждое неверное действие. Вопросы могут демонстрироваться по порядку или вразброс.

В особую категорию мы решили вынести применение веб-квеста как нового средства использования технологий (проектная методика) в целях создания урока ориентированного обучающихся.

Одним из первых веб-квесты стал применять на практике Берни Додж. Он определяет веб-квест как «исследовательски — ориентированную деятельность, в которой вся информация, используемая учеником, добывается из Интернета» [2]. Филипп Бенц описывает веб-квест как конструктивный подход к обучению. Ученики не только собирают и организуют информацию, полученную из Интернета, они направляют свою деятельность на поставленную перед ними задачу» [2, с. 69]. Веб-квесты используются при обучении различным дисциплинам, особенно при обучении иностранным языкам.

Веб-квест способствует [1, с. 13]:

- развитию мышления обучающихся на стадии анализа, обобщения и оценки информации;
- развитию компьютерных навыков обучающихся и повышению их словарного запаса;
- желанию учеников учиться независимо от учителя.

Поэтому преподаватель, создающий веб-квест, должен обладать высоким уровнем предметной, методической и инфокоммуникационной компетенции.

Берни Додж описывает следующие виды заданий для веб-квестов [2]:

Использование веб-квестов и других заданий на основе ресурсов интернета в обучении языку требует от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами интернета.

Обычно квест делится на четыре основных раздела:

1. Первая стадия — *Введение*. На этом этапе проводится подготовительная работа, происходит знакомство с темой, ставится проблема.

2. Раздел *Задания* четко и точно объясняет, что учащиеся должны сделать в процессе работы над квестом. Задание должно давать мотивацию, быть интересным для учащихся и быть привязанным к конкретной жизненной ситуации.

3. Далее следует стадия *Выполнение*. Обучающихся проводят исследовательскую работу, используя заранее определенные веб-ресурсы. Если квест сфокусирован на развитии языковых умений, на этой стадии вводится или повторяется грамматическая структура или необходимая лексика. Стадия предполагает создание одного или нескольких готовых продуктов.

4. Стадия *Оценивание* предполагает самооценку готового продукта, сравнение его с продуктами других групп. Учащиеся не только представляют свою работу, но и делают выводы, чему они научились, чего достигли [2].

Таким образом, использование веб-квест технологий делает учащегося самостоятельным, приспособленным к жизни, умеющим ориентироваться в разнообразных ситуациях, способствует развитию познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве; развитию критического мышления, навыков информационной деятельности.

Список литературы:

1. Герасимов А. М., Логинов И. П. Инновационный подход в построении обучения (концептуально-технологический аспект): учеб. пособие. М.: МАПКиПРО, 2001. 64 с.
2. Маслыко Е. Н., Бабинская П. К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. 6-е изд. Мн.: Вышш.шк., 2000. 522 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М., 1999. 153 с.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА

Овчаренко Елена Рудольфовна

*канд. пед. наук, заместитель начальника управления образования
администрации городского округа,
г. Волжский, Волгоградской области
E-mail: mer.13@mail.ru*

Педагогический процесс подразумевает постоянное взаимодействие учителя и обучающегося (воспитанника). Формой такого взаимодействия педагога и ребенка, в ходе которого ставится и решается проблема — является педагогическое сотрудничество. Для успешного осуществления такого сотрудничества необходимы такт, уважительное отношение к детям, пристальное внимание к их мыслительному процессу, поддержка и одобрение малейшего успеха, проявление эмпатии и умение поставить себя на место ребенка, понять цель и мотивы его деятельности, доброжелательность, рефлексия (самоанализ, оценка собственной деятельности и ее предпосылок, анализ собственных мыслей и переживаний), анализ своих действий, умение быстро вносить поправки в воспитательно-образовательный процесс.

Учитывая непростую социальную ситуацию, особое значение сегодня приобретают проблемы эмоционально-нравственного воспитания.

Формирование у детей умения в соответствии с этическими нормами регулировать свое поведение (забота о младших и старших, оказание помощи, справедливость, радость достижениям другого) происходят в процессе развития эмпатических переживаний. Как особые формы эмпатии выделяют:

- сопереживание — переживания субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой на основе отождествления с ним; и
- сочувствие — переживания субъекта по поводу чувств другого.

Замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта, слабое развитие рефлексивной стороны — вот важная характеристика процессов эмпатии, отличающей ее от других видов понимания. Установлено, что эмпатическая способность индивидов возрастает с увеличением субъективного опыта.

Возраст 5—7 лет является сензитивным в развитии эмпатических переживаний. Поэтому мы предлагаем начинать эту работу с детьми старшего дошкольного возраста. Отмечено, что эмпатия сближает в общении, способствуя его доверительному уровню. Поэтому дети, которые способны сочувствовать, сопереживать, искренне радоваться достижениям другого, легче адаптируются к социуму, свободнее контактируют со сверстниками, их чаще принимают в игру.

Установлено, что эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

Именно поэтому в своем исследовании мы предлагаем начинать работу по развитию эмпатии, рассматривая ее как профессионально значимое личностное качество педагога, как способ совершенствования его профессионального мастерства. Ориентируясь только на знания педагога, не затронув его душу, не заполнив ее переживаниями, мы не сможем добиться эмпатического понимания ребенка педагогом.

Для современной Российской школы требуется не просто педагог-профессионал, но педагог, способный видеть, чувствовать, понимать ребенка. Гуманный педагог умеет не только говорить, но и слушать, слышать другого. Он способен к рефлексии и быстрым изменениям своего поведения с учетом изменений, происходящих в ребенке. Такой педагог может постоянно воспитывать и проявлять определенные гуманные качества личности.

При этом в педагогической литературе отмечается, что даже у многих педагогов с большим педагогическим стажем работы эмпатия в достаточной степени не развита.

Учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бестактность, прибегают к неоправданным наказаниям или морализированию. Они не способны стать на место ребенка, ориентироваться в мире значимых для него переживаний, принять его оценки как свои собственные, а следовательно, не понимают его психологии.

Обычно в общении с ребенком педагог предлагает следующий тип понимания: «Я понимаю, что заставляет тебя так поступать», «У меня тоже были такие неприятности, но я вела себя совершенно по-другому» или «Я понимаю, что у тебя не все в порядке». Это — типы понимания, которые мы обычно предлагаем другим или получаем сами, это — «...оценивающее понимание с внешней позиции. Но когда кто-то понимает, как чувствуется или видится МНЕ, без желания анализировать или судить меня, тогда я смогу «расцвести» и «расти»

в этом климате» — так описывает эмпатическое понимание Карл Р. Роджерс [1. с. 106].

Эмпатия — это одно из важных профессионально значимых личностных качеств педагога. Оно обеспечивается процессом внутренней настроенности педагога на позицию партнера по общению. Источником эмпатии является двойное противоречие в эмоциональном мире человека между собственными переживаниями и воспринятыми переживаниями другого лица.

В педагогической эмпатии преобладает действенное начало, направленность на эмоциональную поддержку ребенка. Эмпатийность педагога — реальное проявление любви, условие понимания и принятия ребенка. В это понятие мы включаем способность педагога ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, быть стратегом своей деятельности, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их, выстраивать планы.

Основываясь на развитии эмпатических переживаний, педагогу важно научиться принимать ребенка таким, каков он есть, с его мыслями и желаниями, его эмоциями и поведенческими реакциями, с его чувствами и переживаниями.

Учитывая, что взаимодействие это двусторонний процесс, важно научиться показывать ребенку, что жизнь взрослого также наполнена эмоциями, чувствами и переживаниями. Поэтому в общении с ребенком главное не только проявлять эмоции, чувства, но и проговаривать то, что в данный момент испытывает взрослый, обогащая тем самым поведенческий и эмоциональный опыт ребенка.

Установлению обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, возникающие в ходе взаимодействия педагога и воспитанников. Эмоциональная обратная связь достигается через умения по поведению детей, их глазам и лицам улавливать общий психологический настрой, чувствовать в процессе общения наступление момента изменения в эмоциональных состояниях детей, их готовность работать, своевременно видеть выключение отдельных детей из общей деятельности.

Развитие эмпатических переживаний связано с безоценочным принятием ребенка педагогом. Под безоценочным принятием нами понимается:

- обращение к ребенку только по имени, т. к. имя собственное является мощным стимулом установления контакта;
- вербализация чувств, т.е. отражение в речи;
- «присоединение» к душе ребенка;

- эмоциональное отражение его состояния, где обязательным компонентом выступает «активное слушание»;
- психологическое «поглаживание»: «Ты — хороший».

Работа с педагогами рассчитана на актуализацию способности не только анализировать, но и чувствовать все, что происходит с ребенком, объяснить, а главное — спрогнозировать поведение ребенка в той или иной конкретной жизненной ситуации. Главным для педагога является вне зависимости от возраста и обстановки способность поставить себя на место ребенка, а затем проанализировать собственную реакцию — чувства, мысли, поведение. «При этом ЧУВСТВА рассматриваются как эмоциональные реакции на ситуацию, МЫСЛИ — как идеи, возникающие в ответ на полученную информацию, ПОВЕДЕНИЕ — как то, что человек делает в соответствии с чувствами и мыслями в конкретных условиях, ситуациях» [2, с. 27].

Особенность поведения ребенка, прежде всего, определяется эмоционально-чувственной сферой. Поэтому мы полагаем, что умение сопереживать детям во всех их радостях и огорчениях, постигать мысли и стимулировать их творческие порывы, понимание чувств и мыслей способны обеспечить успех и установить с детьми доброжелательные отношения.

Наши наблюдения показали, что человек не умеющий жить в гармонии с самим собой, не способен устанавливать и проявлять эмпатические переживания во взаимоотношениях с окружающими. Поэтому одной из ключевых идей нашего положения является способность педагога с внутренним душевным комфортом переносить это состояние и позитивные чувства на взаимоотношения с окружающими коллегами и детьми.

Эмпатию трудно воспитать в себе, но также трудно и разрушить.

Именно поэтому в нашем исследовании мы ставим задачу — моделирование педагогических условий, стимулирующих проявление эмпатии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Данная задача реализуется нами в двух направлениях: одно связано с созданием развивающей среды, другое — с организацией взаимодействия взрослого и ребенка.

Продуктивным, на наш взгляд, является овладение педагогом технологий развития эмпатических переживаний у дошкольников, представленной нами как ряд этапов:

1. освоение ситуации сочувствия — констатации — «язык эмоций», фиксирование на эмоциональных состояниях других и их распознавание;

2. освоение ситуации сочувствия — переживания — «язык чувств»;

3. освоение ситуации сочувствия — действия — оказание действенной помощи;

4. работа над освоением ситуации сорадования — искренняя радость успехам и достижениям другого.

Эмпатия становится профессионально значимым личностным качеством для педагога, определяющим его как субъекта профессиональной деятельности, когда он ощущает чувства и личностные смыслы ребенка в каждый момент времени, когда он может воспринять их как бы изнутри, так, как их ощущает сам ребенок, когда он способен успешно передать свое понимание ребенку.

Такой подход позволяет создать предпосылки саморазвития учителя, побуждает педагогов к поиску индивидуальных способов взаимодействия в полисубъектной образовательной среде, раскрывает ресурсы для преодоления трудностей, возникающих в педагогической практике.

Список литературы:

1. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека.: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 106 с.
2. Шипицына Л. М., Заширинская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения; Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет). М: «ДЕТСТВО — ПРЕСС», 2000. 27 с.

ВОСПИТАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тимощенко Галина Сергеевна

воспитатель МБДОУ № 18 г. Батайск, Ростовской области

E-mail: airinmia@mail.ru

В системе общечеловеческих культурных ценностей высокий уровень здоровья и физической подготовленности человека во многом определяет возможность освоения им всех остальных ценностей и в этом смысле является основой, без которой сам процесс гармоничного развития человека малоэффективен. Проблема укрепления здоровья населения в условиях современного российского общества с присущими ему особенностями социально-экономического, научно-технического развития и с учетом существенной модификации ценностных установок — проблема первостепенного значения. Введение в массовое обращение терминов «валеология» и «экология» вызвано стремлением людей к сохранению своего здоровья в условиях безответственно разрушаемой природной среды, снижением доступности квалифицированной медицинской помощи широким слоям населения, ростом статистических показателей заболеваемости, негативными тенденциями демографического состояния России, низкой культуры здоровья.

Основы здорового образа жизни человека закладываются еще в детстве, так как именно в этот период дети интенсивно впитывают информацию, а, следовательно, легче образуются культурные привычки. Переход ребенка в систему общественного воспитания сопровождается усилением влияния социальных институтов на его развитие и формирование образа жизни. Кроме этого в дошкольном возрасте отмечается тесная связь ребенка с семьей. Поэтому появляется возможность воздействовать через воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения не только на ребенка, но и на членов его семьи.

Главными причинами снижения эффективности общественной системы дошкольных учреждений являются: не достаточность внедрения в практику разработанных образовательных технологий, направленных на формирование культуры здоровья всех участников педагогического взаимодействия; и несистемный характер оздоровительно-воспитательного процесса, направленного на развитие ребенка и укрепление его здоровья.

Здоровье детей в процессе их развития способно не только сохраняться или наращиваться, но определенным образом строиться и перестраиваться. Поэтому в рамках валеологии детства наиболее актуальной является задача развития у детей осознанной потребности в здоровье и становлении практических навыков ведения здорового образа жизни. В связи с этим актуальной становится проблема формирования валеологической образованности дошкольников.

Необходимость становления валеологической образованности дошкольников обусловлена формированием мотивационной сферы детей (мотивации здорового образа жизни), которая к старшему дошкольному возрасту все более приобретает осознанный познавательный характер. Физическая подготовленность, валеологическая образованность, творческая направленность являются основными компонентами физической культуры личности, благодаря которым человек может вести здоровый и социально активный образ жизни. Устойчивая мотивация на физкультурную деятельность и формирование здоровья дошкольников рассматривается сегодня как одно из приоритетных направлений гуманизации образования.

Научно-технический прогресс, возрастающий объем информации, ранняя компьютеризация образования предъявляют повышенные требования к психофизиологическому состоянию детей. На фоне роста и развития ребенка это приводит к утомлению, переутомлению, нарушению здоровья и возникновению различных патологических состояний (Б. Б. Егоров, В. Т. Кудрявцев, Ю. П. Лисицын и др.)

Всемирной организацией здравоохранения «здоровье» определяется как состояние полного физического, психического и социального благополучия, которое зависит от различных факторов: социокультурных (благополучие общества, низкий уровень культуры здоровья у населения, семейные условия жизни и воспитания и др.); экологических (нарушение экологического равновесия окружающей среды, экологические катастрофы и др.); педагогических (содержание и технологии образования; санитарно-гигиенические условия среды; двигательный режим, психологический микроклимат и др.).

Идеи сохранения здоровья детей представлены в работах Е. А. Аркина, В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Е. Н. Водовозовой, П. Ф. Лесгафта, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского и др., где авторами обращается внимание на необходимость сохранения и укрепления здоровья ребенка с раннего возраста, на создание условий для воспитания у ребенка «бодрости духа», активности, выносливости.

В настоящее время анализ педагогических исследований позволил выявить оптимальные условия сохранения здоровья детей дошкольного возраста:

- совершенствование оздоровительного процесса (Ю. Ф. Змановский, А. В. Кенеман, В. Т. Кудрявцев, М. Л. Лазарев, М. Д. Маханева, Т. И. Осокина, Э. Я. Степаненкова и др.);
- сохранение здоровья в процессе физического воспитания (В. И. Бондин, Ю. А. Янсон и др.);
- валеологизация образовательной среды и учебного процесса (Т. И. Бабенко, А. Г. Дрижика, Г. К. Зайцев, В. П. Казначеев, Г. А. Кураев, С.К. Сергеев, Н.К. Смирнов, Ю.В. Шленов и др.);
- создание оптимального двигательного режима в образовательном учреждении (Р. А. Ахундов, М. А. Рунова, Г. В. Сендек, Л. В. Карманова и др.);
- формирование здорового образа жизни детей (Н.М. Амосов, И. И. Брехман, П. К. Зайцев, Л. Г. Татарникова и др.).

Период дошкольного детства определяется основополагающим в развитии личности ребенка: формируются начальные формы осознания смысла окружающих ребенка явлений, социально приемлемые мотивы его поведения (Л. И. Божович, А. А. Люблинская, С. А. Козлова и др.); складывается опыт самопознания, самосохранения, самоуправления поведением (Н. А. Авдеева, Т. С. Грядкина, О. Л. Князева, С. В. Петерина, Р. Б. Стеркина, Р. М. Чумичева и др.), формируется двигательный опыт (А. В. Кенеман, Т. И. Осокина, Э. Я. Степаненкова и др.), формируется осознанная мотивация двигательной деятельности, направленная на развитие физического и нравственного потенциала ребенка.

В нашем дошкольном образовательном учреждении ведется работа по приобщению детей к здоровому образу жизни через бережное отношение к своему здоровью.

Критериями и показателями бережного отношения детей к своему здоровью выступили:

- когнитивный компонент, отражающий представления детей о здоровье как ценности в жизни человека; о роли природы в сохранении здоровья; о способах бережного отношения к здоровью (людей, мира природы); о признаках состояния здоровья другого человека; способах оказания помощи другому;

Для выявления бережного отношения использовались беседы с детьми: о строение организма; об отношении к своему здоровью; об отношении к близким людям; детям предлагалось решение

проблемных ситуаций на основе рассказов о реальных случаях из жизни.

- эмоционально — чувственный компонент, проявляющийся в интересе к своему состоянию и состоянию здоровья близких ему людей; в положительных эмоциях к процессу оздоровления; заботе о своем здоровье и здоровье близких ему людей; сопереживании и сочувствии состоянию здоровья других людей; готовности сохранять здоровье.

Изучался методом тестирования, наблюдения за самостоятельной деятельностью детей, и анализом продуктов детской деятельности.

- поведенческий компонент, отражающий накопление способов сохранения собственного здоровья; использование природных средств оздоровления; регулирование своего поведения правилами, направленными на сохранение своего здоровья и окружающих его людей и природы.

Изучался посредством наблюдениями за детьми в процессе самостоятельной и совместной деятельности.

Полученные данные показали, что в практике работы нашего учреждения, к сожалению, уделялось недостаточное внимание методам, стимулирующим накопление у детей способов проявления отношения к своему здоровью.

Также в ходе исследования было проведено анкетирование родителей детей. Анализ ответов анкетирования родителей позволил сделать вывод о том, что они оказывают не достаточное внимание воспитанию здорового ребенка, в основном обращаются за медицинской помощью и только в случае острого заболевания.

На основе полученных диагностических данных был разработан комплекс мероприятий для решения следующих задач:

- формирование у дошкольников представлений о здоровье как высшей ценности жизни человека;
- формирование умений, навыков, способов проявления бережного отношения детей к личному здоровью, здоровью близких им людей;
- развитие у детей потребности в освоении опыта сохранения здоровья.

В ходе решения поставленных задач были разработаны и апробированы целевые программы: «Здравушка», развивающая представления о здоровье как ценности жизни человека; «Природа — мой друг и здоровье», способствующая накоплению способов проявления отношения к своему здоровью в природной среде; «Папа, мама, я — здоровая семья», формирующая опыт сохранения здоровья.

В ходе экспериментальной работы были реализованы диалогово — игровые, познавательные — игровые, оздоровительно — игровые виды деятельности, доступные ребенку дошкольного возраста, которые обеспечивали ему активность и самостоятельность в способах проявления бережного отношения к своему здоровью и здоровью близких.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа показала эффективность разработанного и апробированного комплекса мероприятий по воспитанию бережного отношения к своему здоровью у детей дошкольного возраста. У детей сформировались такие показатели как: интерес к состоянию здоровья близких ему людей, проявление положительных эмоций к процессу оздоровления, чувство сопереживания и сочувствия к состоянию здоровья других людей, забота о своем здоровье и здоровье близких ему людей, готовность к сохранению собственного здоровья.

Список литературы:

1. Адашкявичене Э. И. Методика физического воспитания детей в дошкольных учреждениях / Э. И. Адашкявичене. — Минск: Ушверсггэцкас, 1998.
2. Безносилов И. Я. Физкультурно-оздоровительная работа с детьми дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. / И. Я. Безносилов. — Минск: «Четыре четверти», 1998. — 66 с.
3. Безруких М. М. Возрастная физиология (Физиология развития ребенка) / М. М. Безруких. — М.: ИЦ «Академия», 2009. — С. 360
4. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 12-14.
5. Вайнер Э. Н. Общая валеология: Учебник / Э. Н. Вайнер. — Липецк: Липецкое издательство, 1988. — 183 с.
6. Иовва О. А. Воспитание бережного отношения к своему здоровью у детей санаторных групп дошкольного образовательного учреждения / Известия ЮФУ. Педагогические науки. Ростов н/Д, 2010. № 11. — 0,6 п.л.

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ушаков Алексей Антонинович

*канд. пед. наук, Адыгейский государственный университет, г. Майкоп
E-mail: radbelmedkol@mail.ru*

Переосмысление приоритетов образования в соответствии с запросами общества, смена парадигмы подготовки специалистов определяют актуальность проблемы обеспечения качества профессионального образования. Понятие качества активно осмысливается и используется в различных областях знаний, рассматривается как фундаментальная социально-экономическая, педагогическая и экзистенциальная категория, в гуманитарной науке складывается концепция новой цивилизации — цивилизации качества [3, с. 54]. При многообразных аспектах решения проблемы обеспечения качества профессионального образования, необходимо учитывать, что развитие компетенций будущих специалистов, а также формирование личности студента определяются личностью самого педагога и уровнем его профессионализма. В связи с этим актуализируются вопросы определения сущности и саморазвития профессионализма педагога системы профессионального образования, оценки уровня его компетентности и перспектив профессионального роста.

Профессионализм в различных видах трудовой деятельности как многомерное явление является предметом исследования в философии, психологии, педагогике, социологии, культурологии, экономике, этике. Профессионализм как социальная характеристика личности и качества человеческой трудовой деятельности, является не только психолого-педагогической, но и социально-философской, этической проблемой. Понимание профессиональной деятельности как одной из форм практически-преобразовательного отношения человека к действительности является логическим следствием диалектики сознания и деятельности, раскрываемой в трудах Б.Г. Ананьева, Д.И. Дубровского, А.Н. Леонтьева. С позиций социальной философии, призванной выявить единый закон существования человеческого общества, познание феномена профессионализма определяется динамикой социальной жизни общества и реальными потребностями в поиске современных мировоззренческих ориентиров, регулирующих человеческую деятельность, профессионализм как полиструктурный феномен рассматривается в культурно-личностном и социально-функциональном аспекте. В профессионально-этических исследова-

ниях в различных сферах трудовой и профессиональной деятельности раскрываются понятия о профессиональной этике, анализируются профессионально-этические категории (В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов, В.А. Цвык и др.). С этической точки зрения, профессионализм состоит в способности личности обеспечить гармонию профессиональной деятельности и ее нравственной мотивации и оценки, готовность к достойным поступкам в любых профессиональных ситуациях.

В психолого-педагогических исследованиях, а также в рамках активно развивающейся в последние годы акмеологии различные вопросы профессионализма педагога достаточно глубоко и всесторонне изучены и отражены в работах А. А. Деркача, С. А. Дружилова, В. Г. Зазыкина, Э. Ф. Зеера, И. Ф. Исаева, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова и других ученых. Рассматривая сущность профессионализма педагога, необходимо уточнить соотношение данного понятия с категориями «квалификация» и «профессиональная компетентность». Квалификация (англ. qualification) — готовность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности, и во втором значении, официальное признание (в виде диплома/сертификата) освоения определенного вида профессиональной деятельности [2, с. 8]. Квалифицированный специалист должен не только обладать знаниями, умениями, навыками в области своих профессиональных интересов, но и иметь широкий кругозор, активную жизненную позицию, потребность в самообразовании, психологическую готовность к принятию решений в сложных производственных ситуациях, иметь организованные навыки, быть коммуникабельным. Профессиональная компетентность является необходимой составляющей профессионализма педагога. Анализ работ по проблемам профессиональной компетентности показывает, что существуют различные определения данного понятия. Профессиональная компетентность педагога определяется Н. В. Кузьминой как способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучающегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется. С точки зрения Ю. В. Сенько, профессиональная компетентность — это интегральная характеристика педагога, отражающая уровень развития его готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего его интересам и запросам обучающихся. Т. В. Добудько считает профессиональную компетентность единством теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической

деятельности. Основу компетентности составляют знания как ее когнитивный компонент. В качестве одной из составляющих профессиональной компетентности А. К. Марковой рассматривается способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности. Таким образом, профессиональную компетентность педагога как готовность к осуществлению педагогической деятельности определяют знания, умения, опыт, формирование профессиональной компетентности педагога представляет процесс целостного развития личности. В понимании В. А. Бодрова, профессионализм можно представить в виде вершины пирамиды, в основании которой находятся профессиональные знания, на них «надстраивается» профессиональный опыт, профессиональная компетентность и профессиональная пригодность.

Профессионализм в широком смысле определяется как качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы. В этом же контексте о профессионализме иногда говорят как о высокой марке, качестве какого-либо специалиста, как о профессиональном качестве, высоком статусе специалиста. Профессионализм трактуется как комплексное явление, выражающееся в способности человека не только к творческому выполнению профессиональных обязанностей, но и в реализации собственных сущностных сил в профессиональной деятельности, в гармоничном сочетании высокопрофессиональных умений и навыков с широким мировоззренческим подходом к анализу и решению проблем. Понятие «профессионализм» употребляется в двух смысловых значениях: как «профессионализм деятельности» и «профессионализм личности». Профессионализм деятельности — это качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие профессиональных умений и навыков, владение способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью. Профессионализм личности — это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных качеств, личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на развитие педагога. В. И. Бакштановский считает, что профессионализм пронизан нравственным смыслом — пониманием долга, чувства ответственности, осознанием высокого социального назначения профессиональной деятельности. С точки зрения С. А. Дружилова, «личность человека-профессионала, прошедшего достаточно длительный период теоретического обучения и последующей адаптации к практической деятельности,

приобретшего необходимый профессиональный опыт, следует рассматривать как профессионально обусловленную», профессионализм не сводится к совокупности признаков и представляет собой некоторое системное свойство личности, систему определенным образом организованных компонентов [1, с. 4].

Профессионализм — акмеологическая категория (греч. «акме» — точка, расцвет, зрелость, лучшая пора). В развитии профессионализма специалиста С. А. Дружилов выделяет стадию суперпрофессионализма, или мастерства, соответствующую приближению к «акме» — вершине профессиональных достижений. Становление профессионализма педагога системы профессионального образования должно быть основано на закономерностях самореализации творческого потенциала в процессе созидательной деятельности на пути к высшим достижениям, с учетом объективных и субъективных факторов, содействующих и препятствующих саморазвитию. Данное положение согласуется с идеями личностно ориентированного образования, цель которого Т. И. Шамовой трактуется как поддержка, развитие человека в человеке, «включение» и «запуск» механизмов его самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимых для становления самобытной личности и достойной человеческой жизни, для диалогичного общения с людьми, взаимодействия с природой, культурой, цивилизацией. Исходя из данной трактовки личностно ориентированного образования, определяется его основная человекообразующая функция — гуманитарная, суть которой состоит в признании самоценности человека, осознания смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средствами реализации гуманитарной функции являются понимание, взаимопонимание, общение и сотрудничество, являющиеся основой профессионально важных качеств педагога системы профессионального образования.

Список литературы:

1. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк, 2005. С. 26-44.
2. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. М.: ФИРО, 2010. 19 с.
3. Факторович А. А. Субъектно-педагогический менеджмент качества образовательного процесса в вузе // Педагогика. 2008. № 10. С. 54—61.

ЛОКАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ, ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ягодина Елизавета Викторовна

*учитель начальных классов МОУ «Крест – Хальджейская средней
общеобразовательной школы им. Героя Советского Союза
Ф.М.Охлопкова»
с. Крест-Хальджей, Томпонский район, Республика Саха (Якутия)
E-mail: eliza-yagotka@mail.ru*

Умение решать текстовые задачи является одним из основных показателей уровня математического развития ребенка, глубины усвоения им учебного материала.

Как известно, работа над задачей начинается со знакомства с ее текстом. Уже при этом первичном знакомстве происходит анализ, цель которого выделение «ведущего» отношения среди множества других, установление связей между тем, что дано, и тем, что требуется найти. На первый взгляд в этом нет ничего сложного, но действительность убеждает в обратном: нередко у учащихся формируется привычка выделения, выхватывания отдельного слова из контекста задачи как опорного, без осознания конкретного содержания, что и приводит к ошибочным решениям. Для устранения этого используются различные методические приемы, способствующие осмыслению текста задачи: представление жизненной ситуации, которая описана в задаче, мысленное участие в ней, разбиение текста задачи на смысловые части, отбрасывание несущественных слов в условии задачи но, чтобы каждый ученик мог выделить все отношения при первичном анализе задачи, их нужно увидеть [2, с. 78].

Поэтому одним из основных приемов в анализе задачи является графическое моделирование, которое помогает ученику не только понять задачу, но самому найти рациональный способ ее решения.

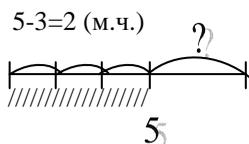
Использование графическое моделирование позволяет построить процесс знакомства с задачей на основе частично-поискового метода: при таком подходе после решения простой задачи достаточно задать еще один вопрос, и схема приобретает новый вид, моделируя ситуации текстовой задачи [7 с. 56].

Мы попытаемся подробно изложить технологию использования графического моделирования как педагогического инструмента развития логического мышления при ознакомлении с решением задач.

Технология 1. Обучение детей преобразованию предметных действий в работающую модель.

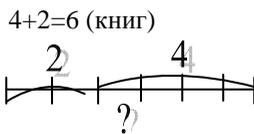
Задачи на нахождение суммы и остатка являются первыми задачами, с которыми встречаются дети, и важно, чтобы каждый ребенок понял, каким действием решается задача и почему.

Задача 1. Уйгулаана вымыла 3 большие чашки и несколько маленьких. Всего она вымыла 5 чашек. Сколько маленьких чашек вымыла Уйгулаана?



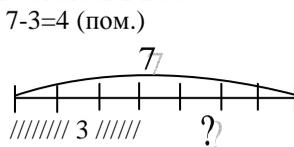
Отв: Уйгулаана вымыла 2 маленькие чашки.

Задача 2. Когда с полки сняли 2 книги, там осталось 4. Сколько книг лежало на полке сначала?



Отв: На полке было 6 книг.

Задача 3. В вазе лежало 7 помидоров, за обедом съели 3 помидора. Сколько помидоров осталось в вазе?



Отв: В вазе осталось 4 помидора.

Технология 2. Обучение детей составлению обратных задач к данной основе работы с графической моделью.

При обучении детей составлению обратных задач к данной основе с моделью желательно ознакомить их сразу с группой задач, которые разбиваются на 3 блока:

1. блок. Основная задача — на конкретный смысл действия сложения; обратные — на нахождение неизвестного слагаемого.

2. блок. Основная задача — на конкретный смысл вычитания; обратные — на нахождение неизвестного уменьшаемого или вычитаемого.

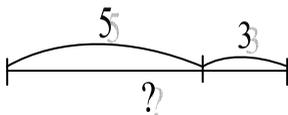
3. блок. Основная задача — на увеличение числа на несколько единиц в прямой форме; обратные — на уменьшение числа на несколько единиц в косвенной форме и на разностное сравнение [5, с. 109]

Рассмотрим работу над основной задачей первого блока.

Задача 4. Сардаана нарисовала 5 красных яблок и 3 зеленых яблока. Сколько яблок нарисовала Сардаана?

На конкретный смысл действия сложения

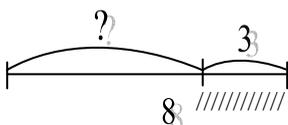
а) $5+3=8$ (ябл.)



Отв: Сардаана нарисовала 8 яблок.

На нахождение неизвестного слагаемого

б) $8-3=5$ (красн. ябл.)



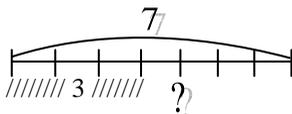
Отв: Сардаана нарисовала 5 красных яблок.

Рассмотрим пример основной задачи второго блока.

Задача 5. В кытйе лежало 7 лепешек, за обедом съели 3 лепешки. Сколько осталось лепешек в кытйе?

На конкретный смысл вычитания

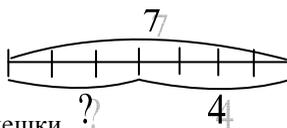
а) $7-3=4$ (леп.)



Отв: В кытйе осталось 4 лепешки.

На нахождение неизвестного уменьшаемого или вычитаемого

б) $7-4=3$ (леп.)



Отв: За обедом съели 3 лепешки.

Рассмотрим пример основной задачи третьего блока.

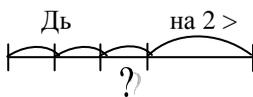
Задача 6. Дайаана посадила 3 куста смородины, а Дьулус на 2 куста больше, чем Дайаана. Сколько кустов смородины посадил Дьулус?

а) На увеличение числа на несколько единиц.

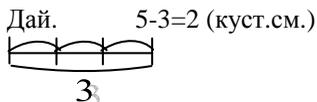


$$3+2=5 \text{ (куст. см.)}$$

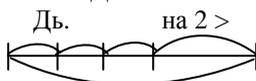
Отв: Дьулус посадил 5 кустов смородины.



б) На уменьшение числа на несколько единиц в косвенной форме и на разностное сравнение.



Отв: Дьулус посадил больше Дайааны на 2 куста смородины.



Технология 3. Задачи, раскрывающие на конкретный смысл действий умножения и деления.

При ознакомлении с решением задач на нахождение произведения учащиеся усваивают то, что если мы при решении задачи получаем сумму одинаковых слагаемых, то задачу можно решить умножением. И здесь моделирование поможет им понять выбор действия. Например, предлагается задача:

Задача 7. 4 ученика сделали по 2 кубика каждый. Сколько кубиков сделали ученики?

Задача иллюстрируется предметным моделированием: вызванный ученик берет по 2 кубика 4 раза и складывает в коробку, сопровождая свои действия словами: «Эти кубики сделал первый ученик, эти кубики сделал второй ученик...»

Учитель с классом проводит беседу, задавая следующие вопросы — обсуждения:

У. По сколько кубиков он брал за один раз?

Д. По два.

У. Сколько раз он брал по два кубика?

Д. Четыре раза.

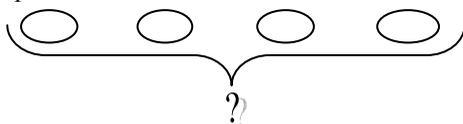
У. Как мы изобразим кубики в тетради?

Д. Квадратами.

У. Нарисуйте два квадрата и обведите их. Эти кубики он взял первым. Он брал еще три раза по столько же. Мы не будем рисовать еще три раза все квадраты, а покажем овалом, что он брал по столько же, а сверху напишем, что он брал четыре раза. Внизу изобразим скобку и вопросительный знак, так как в задаче спрашивается, сколько кубиков сделали ребята [6, с. 217].

В результате в тетрадях получается модель задачи в виде схематического рисунка.

4 раза



На вопрос учителя: «Как можно решить эту задачу?», дети рассуждают: «Чтобы узнать, сколько кубиков надо прибавит два, еще прибавит два и еще прибавит два, получится восемь. Но здесь четыре одинаковых слагаемых, значит, задачу можно решить умножением: по два взять, четыре раза, или два умножит на четыре, получится восемь».

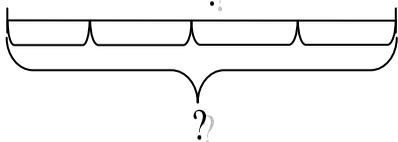
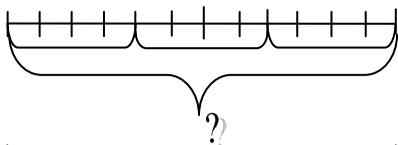
Решение задач на первых порах записываем сложением и умножением, чтобы учащиеся лучше усвоили смысл каждого компонента. Переходим к записи решения только умножением тогда, когда сами дети предлагают ее минуя запись в идее суммы [4, с. 94].

С целью предупреждения ошибок на перестановку множителей в записи решения задачи, можно предложить задания: составить модель задачи к выражению 3×4 .

Выбери схему к задаче и реши ее:

В 4 кучках по 3 морковки. Сколько всего морковок?

┌─ 1 морковка



Подготовительная работа к решению задач на деление по содержанию начинается в 1 классе. На этом этапе можно применить практикой выполнение упражнений вида:

а. Возьмите 8 кружков и разложите их по 2 сколько раз по 2 кружка получилось?

б. 12 карандашей разложили в коробки по 6 карандашей в каждую. Сколько потребовалось коробок?

Учащиеся выполняют соответствующие операции и находят результат: сосчитай, сколько раз по 2 кружка получилось или сколько потребовалось коробок. При этом следует обратить внимание детей, что карандашей в коробках получается поровну.

Последним процесс построения схематических рисунков на примерах задач:

Задача8. 12морковок связали в пучки, по 4 морковки в каждом. Сколько пучков получилось?

У. Сколько всего морковок нужно связать в пучки?

Д. Двенадцать.

У. Нарисуем их в виде квадратиков.

Дети выполняют рисунок

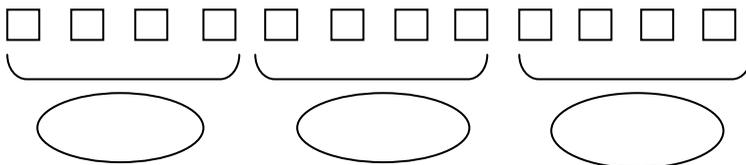


У. По сколько морковок брали в один пучок?

Д. По четыре.

У. Давайте отделим четыре морковки и т.д.

Дети выполняют рисунок.



Такая модель дает возможность детям уяснить путем конкретного действия смысл деления по содержанию, когда заранее неизвестно число частей (кучек, пучков, и т.д.), которые должны получиться в результате деления.

Отделяя по 4 морковки в каждый пучок, дети убеждаются, что получаются три таких пучка, и записывают решение: $12:4=3$ (п.) и ответ (3 пучка).

Приведенный выше материал показывает, что рисунки и чертежи используются не только иллюстрации условия задачи, но и как средство их графического решения.

Необходимость в таком использовании рисунков и чертежей отпадает тогда, когда дети могут решать задачи по представлению. В дальнейшем графический способ решения таких задач может выступать как средство проверки правильности решения задачи арифметическим способом [5, с. 119].

В начальном курсе математики под понятием «задача» понимается текстовая задача, которая формируется в идее текста, в котором находят количественные отношения между реальными объектами. Эти задачи являются тем конкретным материалом, с помощью которого формируются у детей новые знания и закрепляются в процессе уже имеющиеся знания.

Научить детей решать задачи — значит, научить их устанавливать связи между данными и искомыми, и в соответствии с этим выбирать, а затем и выполнять арифметические действия [7, с. 105].

Процесс графического моделирования задачи повышает мыслительную активность детей, способствует вариативность логического мышления, значит, делает решение задач более приятным и интересным.

Список литературы:

1. Александрова Э. И. Математика: учеб. пособие. М.: Дом педагогики, 2000.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М: Педагогика, 1991.
3. Гальперин П. Я. Учебная деятельность и моделирование. М.: Просвещение, 1995.
4. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1982.
5. Зайцева С. А. Моделирование текстовых задач // Начальная школа 2005. № 4.
6. Сигал Л. М. Развитие логического мышления учащихся в процессе выполнения ими учебно-логических заданий. М.: Просвещение, 1979.
7. Тихомирова А. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. Яр., 1997.

АВТОРИТЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Якушева Светлана Дмитриевна

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики МГПИ, г. Москва

E-mail: jawa57@mail.ru

Благородные идеи, объективные закономерности, выверенные педагогические принципы и правила, далеко не всегда помогают в повседневной, сложной, столь многогранной реальности ежедневного педагогического труда.

Педагогика — не только наука, но и величайшее Мастерство и Искусство, доминантой которой является личность Учителя.

Все начинается со школы, а в школе все начинается с учителя. Быть учителем — великая честь, но и столь же великая ответственность. Самоотверженность, самоотдача — наиболее характерные его качества.

Искусство Учителя, как утверждает В.Г. Рындак, в том и заключается, чтобы с высоты своей образованности, жизненной мудрости, опираясь на выводы психологии и педагогики, творчески используя их в своей повседневной работе, чутко понимать этот мир, побуждать, а не принуждать своих учеников на овладение новыми знаниями, на добрые дела и поступки [3, с. 5].

Л. Кассиль писал в свое время, что если бы взрослые чаще вспоминали, какие они были маленькими, а дети больше бы задумывались, какими они будут большими, старость не торопилась бы к людям, а мудрость не опаздывала бы.

Мастерство педагога, являясь составляющей авторитета, находится с ним в неразрывном единстве. Эффективность влияния педагога на обучающихся, всегда находится в центре внимания преподавателей. Один из возможных путей решения данного вопроса — построение авторитетных отношений, поскольку авторитетная личность более эффективно и убедительно воздействует на других.

Проблемой авторитета педагога (учителя, воспитателя) занимались И. П. Андриади, М. Ю. Кондратьев, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Н. А. Морева, Д. Ф. Самуйленков, М. И. Станкин, В. А. Сухомлинский, М. В. Корепанова и др.

Итак, становления авторитета в практическом плане всегда остается актуальной для педагогов, работающих в разных типах учебных заведений.

Современная интерпретация авторитета позволяет рассматривать его как социальное отношение, выраженное в сознательном подчинении массы людей своему руководителю на основе доверия к нему, разумности, справедливости его требований.

Авторитет рассматривается в научной литературе в широком и узком смысле: в первом случае это форма существования общественных отношений; во втором — общественная значимость какого-либо лица.

Авторитет (от лат. *auctoritas*) — достоинство, сила, власть, влияние. В педагогическом энциклопедическом словаре под ред. Б.М. Бим-Бада авторитет, трактуется как добровольно принимаемое индивидом влияние какого-либо лица, основанного на признании его достоинств. Происхождение этого термина связано с историей Древнего Рима, где авторитетом называлась власть сената в отличие от власти других органов управления. В работах Цицерона неоднократно упоминается об «*auctoritas senates*». Положение об авторитете можно найти в учениях Платона, Аристотеля, Демокрита, Антифона, Гиппия. Концепция о политической целесообразности авторитета выдвинуты Гоббсом, Спинозой, Локком, Гольбахом, Гегелем.

Начиная с XVI в. до начала XX в рамках данного направления (Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Ф. Герbart и др.) проблема авторитета связывается, помимо эффективной возможности влиять на развитие и воспитание воспитанников, прежде всего со строгостью, почтительностью, угрозой, принуждением, подчинением воле наставников, силе.

Рождение авторитета опирается не на силу и устрашение, слепое подчинение, а на уважение и доверие, одним из первых обратил внимание польский педагог-гуманист Януш Корчак (первая половина XX в.). Должное отношение детей к воспитателю, по его мнению, можно завоевать прежде всего конкретными действиями и поступками. Сухие приказы, нравоучения, запреты и ограничения принесут лишь вред. Необходим контакт с детьми. Они должны чувствовать и понимать, что о них заботятся.

Позиция Я. Корчака нашла свое отражение во взглядах педагогов XX столетия. Так, русский философ и педагог В.В. Зеньковский считает, что педагогическая ценность авторитета заключается в стимуляции творческих сил, создании условий для более плодотворного педагогического взаимодействия, окрыляющего учеников. А.С. Макаренко отмечал, что смысл авторитета состоит в том, что он не требует никаких доказательств и принимается как несомненное достоинство старшего, как его ценность.

И. П. Андриади отмечает, что *авторитет* выражается в способности направлять (не прибегая к принуждению) поступки и логику мышления другого человека (или людей) по желательному пути. Авторитет связан с ценностной ориентацией и особенностями деятельности группы и определяет степень внушаемого действия данного человека.

Н. А. Морева, утверждает, что *авторитет* — общепризнанное значение лица или организации в различных сферах общественной жизни, основанное на глубоких знаниях, компетенции, достижениях в своей области, а также само лицо, пользующееся влиянием или признанием.

К *специфическим особенностям авторитета педагога*, определяемого как авторитет знаний, общения, личности, внешности, она относит:

- нравственную сущность личности педагога (открытость, искренность, настойчивость, отсутствие давления и т. п.);
- нравственное самосовершенствование (требовательность к себе, принципиальность, идейная позиция, гражданская убежденность);
- интеллектуальную развитость, духовность, независимость суждений и образованность;
- уважение личности воспитанника, создающее благоприятную атмосферу взаимодействия обучающихся и педагога, нравственно-эстетическое взаимодействие [2, с. 157].

Н.Д. Левитов отмечает, что отношение обучаемых к педагогу, пользующемуся у них авторитетом, характеризуют эмоциональная окрашенность, эмоциональная насыщенность.

М.Ю. Кондратьев, исследуя роль авторитета в педагогической деятельности, выделил три стадии его становления. На первой стадии (педагог — источник информации) авторитет определяется ценностью информации, которая передается преподавателем. Особенно значимым выступает его профессиональный уровень. На второй стадии (педагог — референтное лицо) важной становится его оценка информации, его личностное видение. Кондратьев считает, что на этой стадии педагог выступает в качестве референтного лица, с помощью которого учащиеся определяют свое отношение к предмету. И только на третьей стадии (педагог — авторитетное лицо) формируется подлинный авторитет, когда преподавателю авансируется доверие со стороны студентов, его мнение признается изначально верным, воспринимается как руководство к действию.

По утверждению Г.Р. Амирян, авторитет учителя-воспитателя — это важнейшее средство воспитательного воздействия. Авторитет учителя —

особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решение, выражать оценку, давать советы. Подлинный авторитет учителя-воспитателя опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества: демократический стиль сотрудничества с воспитанниками, способность к открытому общению, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость, доброту, общую культуру и т. п.

И. И. Рыданова рассматривает авторитет как власть педагога — отражение его ответственности за судьбу ребенка. Однако, как утверждает ученый, эта власть не должна быть разрушающей, а созидающей, способствующей самоутверждению, реализации творческих потенциалов ребенка, иначе она вырождается в орудие авторитарности.

Б. Г. Корнетов утверждает, что педагогика авторитета не предполагает какого-нибудь изначального принуждения по отношению к воспитанникам, подавления их инициативы и самостоятельности. Наоборот, она в своем позитивном варианте ориентирована на то, чтобы наставник как более зрелый, опытный, знающий человек, опираясь на свой авторитет, добивался превращения воспитанника в своего единомышленника, союзника, сотрудника по реализации педагогических целей.

В связи с этим вспомним слова А. С. Макаренко заявлявшего, что педагог, не имеющий авторитета, не может быть педагогом.

Не малую роль в становление авторитета играет успешность самого учителя. Г.М. Коджаспирова отмечает, что авторитет напрямую соответствует и успешности самого учителя. К критериям успешности она относит: отношение педагога к людям, себе, работе, а также его креативность и гибкость (рис.1).

Итак, современные исследователи отмечают положительное влияние авторитета на эффективность образовательного процесса, заявляя о том, что авторитет в образовании является реальностью педагогического процесса и представляет собой способ его саморегуляции.

Н.А. Морева, в свою очередь, отмечает, что:

- авторитет оптимизирует образовательную деятельность, так как обращение к авторитетам в ходе изложения учебного материала экономит время, усилия и ускоряет темп обучения;
- обозначение авторитетных ученых, занимающихся изучаемой научной проблемой, обеспечивает эффективный поиск информации;

- авторитет тормозит поспешность в отрицании старого и помогает понять недостаточную доказательность, поверхностность нового;
- обращение к авторитету позволяет компенсировать объективную ограниченность возможностей педагога, не позволяющую ему быть одинаково компетентным во всех областях предметного знания;
- плюралистичность авторитета препятствует появлению авторитаризма, безраздельному господству какой-либо личности или теории.

Отношение к людям	Доброжелателен помогает другим умеет слушать и слышать других и иные мнения независтлив не стесняется скрашивать и учиться у других старается всё объяснять
Отношение к себе	чувствует себя достаточно сильным и уверенным старается возникающие проблемы решать, а не избегать берет на себя обязательства и ответственность самокритичен
Отношение к работе	трудопособен и организован, на все хватает время ищет решения и возможности их реализации испытывает ответственность за всю работу в целом, а не только за свой участок
Креативность. гибкость	знает, где и когда нужно бороться, а когда отступить сам себе задаст темп работы использует время рационально не боится ошибиться в поисках лучшего занимается самообразованием

**Рисунок 1. Критерии успешности педагога
(по Г. М. Коджаспировой)**

При этом автор отмечает, что позитивной роли авторитета в образовании препятствуют чрезмерная его централизация, недостаточность критики, а также некритичное следование авторитетам.

Авторитет преподавателя складывается из двух составляющих: *авторитета роли и авторитета личности*. Исследователь данной

проблемы И. П. Андриади отмечает, что авторитет в большей мере окрашен лично, нежели профессионально. Педагогический авторитет органически связан со всей личностью преподавателя в целом, во всем разнообразии ее проявлений.

В след за М. Ю. Кондратьевым, в более поздних исследованиях, ученые И. П. Андриади, И. И. Ефремов и Н. А. Морева в структуру авторитета педагога включают следующие составляющие (рис.2):



Рисунок 2. Структура авторитета
(И. П. Андриади, И. И. Ефремов, Н. А. Морева)

- **профессиональный компонент** (специальная эрудиция, методическое мастерство, педагогическая техника, технологическое разнообразие и др.);
- **личный компонент** (характерологическая составляющая — черты характера, создающие предпосылки для формирования авторитета: чуткость, отзывчивость, уверенность, привлекательность и др.);
- **ценностный компонент** (нравственные, философские, эстетические ценности, носителем которых является педагог);
- **культурологический компонент** (культура поведения, общая эрудиция, круг интересов, стиль общения, культура педагога в самом широком ее понимании и др.);
- **социальный компонент** (социальная перцепция, социальная значимость профессии; социальный престиж профессии; социальные (профессиональные) стереотипы и др.);

- **ролевой компонент** (занимаемая должность, права и обязанности и др.).

Условия становления авторитета можно выделить, опираясь на анализ принципов его построения, предложенных И. П. Андриади.

1. *Необходимое условие* в построении авторитетных отношений — успех в совместной деятельности. По мнению И. П. Андриади, это обусловлено тем фактом, что успех личности является одной из самых важных предпосылок ее влияния на других. Кроме того, также важно в построении авторитетных отношений создание атмосферы эмоционального благополучия и сопричастности к успеху.

2. *Соответствие личностных качеств педагога содержанию и условиям совместной деятельности.* Это связано с тем, что авторитет образуется синтезом свойств личности. Если свойства руководителя отвечают требованиям деятельности, то он является авторитетным для коллектива, и наоборот, несоответствие свойств личности требованиям ведет к неавторитетности руководителя.

3. Есть общие свойства личности педагога как руководителя, способствующие построению авторитетных отношений. К ним относятся профессиональная компетентность; обязательность; умение слушать, слышать; деловитость, организаторская активность и ряд других. Особую роль в построении авторитета педагога играют нравственно-психологические качества: открытость, терпение, обаятельность, отзывчивость и др.

4. *Учет ценностных ориентации, мотивации и потребностей всех воспитуемых и каждого в отдельности.* Это связано с тем обстоятельством, что востребованность конкретных личностных качеств педагога зависит также от ценностных ориентации конкретного коллектива. Одни и те же личностные качества педагога принципиально по-разному проявляются и воспринимаются в группах разного уровня развития. Такие качества, как строгость, взыскательность, в высокоразвитом коллективе могут выступать одним из оснований для построения авторитетных отношений. В то же время в группах с низким уровнем развития коллектива и социально-психологической зрелости эти же качества могут быть расценены как негативные и препятствовать их формированию. Этим можно объяснить тот факт, что один человек может быть неавторитетным для одних и авторитетным для других. Речь фактически идет о субъект-субъектном характере построения авторитета, так как ценностные ориентации, мотивация и потребности присущи конкретному субъекту.

5. Условие, связанное с *необходимостью учитывать возрастные особенности обучаемых*. Чем младше воспитанники, тем более они признают авторитет педагога в первую очередь в силу авторитетности его ролевой позиции, в силу его властных полномочий. По мере взросления обучаемых происходит усиление личностной избирательности. Если в младшем возрасте наблюдается иррадиация авторитета педагога, то в процессе взросления проявляется его спецификация за счет уменьшения ориентации обучаемых на роль педагога.

6. *Необходимость сбалансированности педагогических задач со спецификой и уровнем авторитета педагога*. Необходимо соизмерять учебно-воспитательные задачи и возможности их решения с учетом не только субъективных возможностей педагога, но и объективных реалий, так как в реальной жизни не может быть ситуации, когда педагог всецелен во всех аспектах воспитательных проблем. Но в то же время предвосхищение возможных трудностей характеризует его профессионализм.

7. *Наличие нравственного авторитета педагога*, являющегося определяющим в решении задач нравственного воспитания. Это связано с тем, что в профессиональной деятельности педагога приоритетной является проблема эффективного формирования нравственных качеств, что обуславливает важность в учебно-воспитательном процессе его нравственного авторитета. Этот аспект педагогической деятельности не может быть проигнорирован. Если нравственные качества педагога оцениваются обучаемым как неприемлемые, то эффективное решение задач воспитания невозможно.

8. Условие, связанное с *необходимостью предъявлять требования только в сочетании с проявлением взаимного уважения, доверия и значимости*. Процесс воздействия педагога на обучаемых всегда сопряжен с выдвижением определенных требований. Корректность и тактичность выдвижения требований педагогом в сочетании с уважением личности своих воспитанников во многом будут определять характер взаимоотношений. Важнейшим слагаемым уважения, отношений доверия между людьми является взаимная значимость, которая и позволяет создать необходимую атмосферу подлинного сотрудничества и сопричастности педагога к проблемам обучаемых.

9. *Подкрепление авторитетных отношений*. Приобретенный авторитет требует постоянного подтверждения, что особенно актуально при работе с подростками и юношеством в силу отмеченных ранее возрастных особенностей.

10. *Активная личностная позиция педагога* в процессе формирования и поддержания авторитетных отношений.

11. *Социальная перцепция*. Статус учителя в государстве, статус образовательного учреждения, в котором педагог работает, статус предмета — все это сказывается на мере аванса доверия, который изначально дается педагогу и является условием становления его авторитета.

12. Среди психолого-педагогических характеристик личности и деятельности педагога основное значение для формирования его авторитета среди обучающихся, по мнению большинства исследователей, имеют *социально значимые нравственные качества личности педагога*, его коммуникативные способности и умения, его общая и профессиональная компетентность, эрудиция [1].

Итак, знание особенностей осуществления педагогом профессиональной деятельности помогает понять, что и как он должен делать, чтобы добиться авторитета у обучающихся.

Феномен авторитет педагога отражает диалектическое единство объективных и субъективных и субъективных сторон, общего и различного, единого и особенного. В нем фиксируются как общего закономерности педагогической деятельности, так и индивидуальные особенности конкретных ее участников.

В связи с этим, на наш взгляд, *авторитет личности педагога — неповторимая его индивидуальность, оказывающая интенсивное педагогическое, психологическое и эмоциональное воздействие на обучаемых*.

Таким образом, авторитет педагога напрямую зависит от его успешности, профессиональной и общекультурной подготовки, развития творческого потенциала личности и педагогического мастерства. Ибо оно в свою очередь не мыслится без вдохновения, а вдохновение, как говорил П.И. Чайковский, «это такая гостья, которая не любит посещать ленивых».

Список литературы:

1. Андриади И. П. Авторитет учителя и процесс его становления: Монография. М., МПГУ, 1997. 205 с.
2. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов. — М.: Просвещение, 2006. 320 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие / В. Г. Рындак, Н. В. Алехина, И. В. Власюк, и др.; Под ред. проф. В.Г. Рындак. М.: Высшая школа, 2006. 495 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Якушева Светлана Дмитриевна

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики МГПИ, г. Москва

E-mail: jawa57@mail.ru

В связи с переходом на новые стандарты особое внимание уделяется профессионализму личности, достижение ею высокого статуса, развитию информационной и личностной культуры, инновационного творческого мышления.

Инновационное творческое мышление, на наш взгляд, это ориентированность педагога на саморазвитие и самообразование, объединение логического и образного, интеграция понятийного и наглядного, нахождение новых, оригинальных решений профессиональных задач, формирование интеллектуальной образности и чувственного моделирования.

Сегодня, когда образование воспринимается обществом как одна из высоких ценностей жизни, возрастает значимость профессиональной деятельности, а также имидж самого педагога.

Современные отечественные исследователи говорят о значимости личностного имиджа педагога. Они считают необходимым понимание педагогом того, что его положительный образ играет важную роль в педагогическом процессе (Л. М. Митина, М. Н. Котлярова, В. А. Кан-Калик, С. Я. Ромашина, Е. Русская и др.).

Введение в педагогический словарь понятия «имидж» не дань моде. Педагог, выстраивающий индивидуальную траекторию личностного роста, выходит на лидерские позиции, обеспечивая эффективность и качество своей профессиональной деятельности.

В середине 90-х годов появились первые серьезные отечественные разработки по имиджированию, посвященные *психологическим аспектам формирования имиджа* (Р. Ф. Ромашкина, Е. В. Гришункина, П. С. Гуревич, В. М. Шепель и др.). *Имидж будущего педагога* исследовали М. А. Апраксина, Н. А. Тарасенков, В. Н. Черепанова, Е. В. Емельянова и др.; *государственного деятеля* — И. В. Веретенникова, Н. А. Кузнецова, Е. А. Орлова, В. В. Шуваева и др.; факторы эффективности *политического имиджа* — Т. Г. Анистратенко, И. Э. Белоусовой, Л. В. Постниковой и др.; *руководителя* — Ю. Андреевой, С. А. Амантаевой, А. А. Бирюковой и др.; *имидж персональный* — Е. В. Емельяновой, О. А. Пикуневой, Э. Б. Теймуровой и др.; *профессиональный имидж* изучали Ю. В. Андреева, Л. Г. Попова,

Н. В. Тарасенко, А. А. Бирюкова; *имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия* — Е. Б. Перельгиной.

Имидж сегодня является важным аргументом для принятия множества социальных решений. При этом основная часть взаимодействий строится, по мнению Е.А. Петровой, не на сущностном познании другого, а на основе имиджа, акцентируя на публичном взаимодействии. Ибо владение имиджевым механизмом важно, прежде всего, для людей публичных профессий: политиков, журналистов, телеведущих, но главным образом педагогам поскольку занятие (лекция, урок) является источником информации, поставщиком культурных кодов, а также социализацией личности, как преподавателя, так и обучающегося.

В связи с этим целью развития имиджевой выразительности индивида, как считает В.Г. Горчакова, является окончательный синтез сознательного и бессознательного, личного и коллективного, внешнего и внутреннего, что обеспечивает консолидацию личности, переход от персоны (маски) к высшей самости, становлению творческой личности имени себя самого [6, с. 12].

Краткий словарь современных понятий и терминов (сост. и общ. ред. В. А. Макаренко) трактует *имидж*, как (образ, фасадная часть личности, ее внешний эффект) — целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п. [7].

Имидж - это рассказ о себе, символ, который без слов говорит окружающим о том, на какой ступени общественной лестницы вы стоите, к какому кругу профессий принадлежите, каков ваш характер, темперамент, вкус, ваши финансовые возможности [8].

Имидж — это динамическая система, поскольку она является результатом постоянной работы человека над собой. На него влияют природные качества, жизненный и профессиональный опыт, воспитание и образование личности.

Основу имиджа составляет личное обаяние. Это понятие, по утверждению В.М. Шепель, собирательное. Оно аккумулирует в себе лучшие человеческие качества, информационный потенциал личности [11].

Имидж личности, как считает Е.В. Андриенко, — это ее воспринимаемый и передаваемый образ. Имидж возникает тогда, когда наблюдатель получает относительно устойчивое впечатление о другом человеке, его наблюдаемом поведении, внешнем виде, высказываниях и т. д.

Имидж имеет две стороны: субъективную, т. е. передаваемый образ того человека, которого воспринимают, чей образ создается, и

объективную, т. е. воспринимаемую тем, кто наблюдает. Передаваемый и воспринимаемый образы могут не совпадать. Кроме того, передаваемый образ не всегда отражает сущность личности. Существует так называемый разрыв достоверности образа, когда есть вышеназванное несовпадение. Имидж может быть принимаемым или не принимаемым, вызывая к себе соответствующее положительное или отрицательное отношение [2, с. 222].

Обаяние человека, как утверждает Н. А. Морева, — это его коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречивость, а также внешняя привлекательность, легкая адаптация к новым условиям, умение сохранять уверенность в кругу незнакомых людей, терпимость к инакомыслию.

В идеале личное обаяние — это искусная подача всех личностно-деловых качеств и умений, т. е. самопрезентация. Умение подать себя с наилучшей стороны, вызвать у другого определенное представление о себе — это своеобразное искусство, овладение которым требует постоянной работы над собой.

Имидж, с одной стороны, является результатом определенных психологических процессов проявления личности, а с другой — служит внешним источником формирования впечатления о данном человеке у партнеров по общению. Поэтому все стратегии самопрезентации имеют целью установить, уточнить или поддержать свой образ в глазах других.

Самоконструирующая стратегия направлена на поддержание и укрепление «Я-идеального». В связи с этим весьма актуальными для создания имиджа личности являются следующие характеристики человека:

- *социальные*, отвечающие требованиям того общества, в котором живет человек. На восприятие имиджа влияют время, место, статус, модели его ролевого поведения и т. д.;
- *символические*, определяемые традиционной культурой;
- *персональные*, выражающие индивидуальность предьявителя имиджа [9, с. 93].

Восприятие всегда избирательно, благодаря этому, по утверждению В.А. Баранова происходит отбор, фильтрация, группировка информации о личности, чей имидж воспринимается. Процесс восприятия подразделяется на процессы понимания и суждения.

Процесс понимания определяется особенностями коммуникативной системы отношений в социальной группе, представленных в виде системы ценностей, представлений, установок, механизмов социального приписывания.

Процесс суждения реализуется через факторы, характеризующие мотивационно-потребительскую сферу воспринимающих имидж лиц.

Все факторы восприятия разделяются на фоновые, которые зависят от культуры общества, социально-экономической обстановки в стране, национальных особенностей воспринимающих, и ситуативные, к которым относятся случайные явления, индивидуальные особенности восприятия имиджа тем или иным человеком.

Существуют три уровня воспринимаемого имиджа:

- биологический, когда существенную роль оказывает пол, возраст, состояние здоровья, темперамент, физические данные;
- психологический, когда на принятие имиджа влияют те качества или черты характера, которые приписываются или могут быть приписаны предьявителю имиджа: воля, память, мышление, характер, способности. Приписываемые качества могут быть объяснены или не объяснены. Важность этого уровня восприятия состоит в том, что благодаря ему учитываются цели, ценности, интересы социальной группы, а система отношений выстраивается в соответствии с провозглашенными требованиями;
- социальный, который представляет собой систему фактов, слухов, сплетен, легенд, формирующих в целом готовность воспринимающего к принятию или отвержению предлагаемого имиджа [3, с. 4].

Л.К. Аверченко выделяет три возможных подхода к имиджу, которые являются основанием для классификаций имиджа:

- *функциональный*, когда имиджи классифицируют по их функционированию;
- *сопоставительный*, когда проводят сравнение близких имиджей;
- *контекстуальный*, когда имиджи подразделяют в зависимости от контекста [1].

Итак, индивидуальный имидж педагога, представленный как совокупность внешних и внутренних, личностных и профессиональных качеств, является способностью к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса.

В глазах студенческой аудитории имидж педагога зависит от восприятия специфических деталей его образа в определенных ситуациях.

Формирование индивидуального имиджа педагога довольно сложная процедура. Рассмотрим типологию имиджа.

Современная наука выделяет несколько возможных вариантов имиджа, которые присущи *функциональному* подходу: *зеркальный, текущий, желаемый, корпоративный и множественный*.

1. *Зеркальный*. Это имидж, свойственный нашему представлению о себе. Мы как бы смотримся в зеркало и рассуждаем, каковы же мы. Обычно этот вариант имиджа оказывается более привлекательным, ибо психологически мы всегда выдвигаем на первое место позитив по отношению к себе, а слабая сторона - минимальный учет мнения посторонних.

2. *Текущий*. Этот вариант имиджа отражает оценку человека со стороны тех людей, которые имеют о нем информацию, как непосредственную, полученную при общении, так и опосредованную, полученную через другие источники информации. Слабой стороной такого варианта имиджа является, то, что при недостаточной или искаженной информации о реальных поступках человека могут возникнуть непонимание или предубеждение по отношению к личности, которые будут влиять на формирование имиджа.

3. *Желаемый*. Этот тип имиджа отражает то, к какому образу, идеалу мы стремимся.

4. *Корпоративный*. Это имидж организации в целом, а не каких-то отдельных подразделений или результатов ее работы.

5. *Множественный*. Это имидж, который образуется при наличии ряда независимых структур вместо единой корпорации. Активно укрепляется единый (а не множественный) имидж.

В.В. Бойко отмечает сложность структуры имиджа и предлагает рассматривать имидж как целостность, в которую входят следующие компоненты:

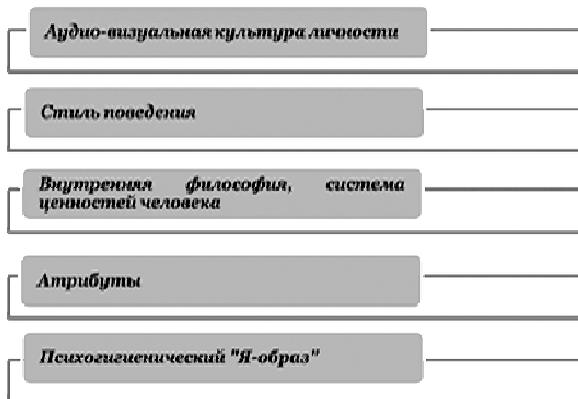
1. *Аудио-визуальная культура личности*: насколько грамотна и приятна речь, какова манера держаться, во что и как одет человек, какая у него прическа и т.д. Но напомним, что внешний облик должен соответствовать ожиданиям большинства или определенной группы людей.

2. *Стиль поведения*, т.е. разные аспекты поведения личности: профессиональный, интеллектуальный, эмоциональный, нравственный, коммуникативный, этический, эстетический.

3. *Внутренняя философия, система ценностей человека*: что он думает о жизни, о выполняемом деле, о людях, с которыми имеет дело, каковы его нравственные принципы.

4. *Атрибуты*, подчеркивающие статус и притязания личности — мебель в офисе, машина, домашние животные и т. п.

5. *Психогигиенический «Я-образ»*: притягательный психогигиенический образ партнера, то есть человек внешне и внутренне спокоен, активен, в хорошем настроении, доброжелателен, оптимистичен, миролюбив (рис.1).



**Рисунок 1. Структура имиджа
(по В.В.Бойко)**

Признаком эмоционального здоровья личности является то, что ее психогигиенический «Я-образ» меняется адекватно внешним и внутренним воздействиям и при этом сохраняется в коммуникабельных диапазонах [5].

В.Н. Черепанова заявляет, что имидж, как явление средовое можно представить в виде модели. Она состоит из двух взаимосвязанных компонентов: ядра, сравнительно статичной, но способной к изменениям составляющей, т.е. «Я-концепции», и переменной, представленной аудиальной, визуальной, ольфакторной, кинестетической системами, которые достаточно оперативно изменяются в зависимости от условий среды [10, с. 14].

В.А. Баранова утверждает, что работа над имиджем может включать четыре этапа:

1. Выявление того, каков образ данного человека на настоящий момент и насколько он соответствует представлениям о нем со стороны окружающих. Создающему имидж важно решить вопрос о привлекательности/непривлекательности образа в целом: внешний вид, действия, слова, манера говорить, двигаться, общаться.

Поскольку имидж необходим соответствовать ожиданиям окружающих, то его создателю нужно обратить внимание на то, что ядро имиджа образуют три базовых элемента: внешняя (поведенческая) направленность личности; внутренняя ориентация личности; иерархия временных «Я» личности.

Внешняя направленность личности бывает трех типов: на конкретные результаты в сфере предметной деятельности; на общение; на завоевывание авторитета.

Внутренняя ориентация личности опирается на доминирующие способности, посредством которых конкретный человек достигает поставленных перед собой целей: одни люди достигают их благодаря преимущественно интеллектуальным способностям, Другие — эмоциональным, третьи — волевым.

Иерархия временных «Я» личности отражает взаимоотношение образов «Я-прошлое», «Я-реальное», «Я-будущее». В зависимости от доминирования того или иного образа «Я» в сознании личности ее поведение будет направлено из настоящего в будущее или из настоящего в прошлое.

2. Собственно создание образа. Здесь работа идет в направлении поиска «публики», т. е. той группы (социальной, учебной), которой будут предназначаться имидж, отработка способов привлечения внимания и факторов привлекательности, выбора приемов формирования имиджа. Весьма эффективными оказываются приемы:

- многократного повторения: хорошо запоминается то, что часто повторяется;
- непрерывного усиления воздействия, т. е. наращивание логических или эмоциональных аргументов; постепенное их наращивание воспринимается более благоприятно, чем взрывное, так как человеческий сенсорный аппарат противится всплескам информации.

3. Поиск девиза (лозунга), под которым будет проходить создание имиджа. Девиз дает возможность человеку утвердиться в целевых ориентирах и кратко, лаконично их сформулировать в плане «громкой речи».

4. Создание легенд. Суть ее выражается в том, что в предлагаемом образе человек, его несущий, выделяясь среди окружающих, тем не менее остается одним из них [3, с. 8].

Более подробно рассмотрим технологию создания имиджа П. Берда и Ф. Дейвиса, в основе которой лежит механизм презентации.

Начальным моментом в создании и осознании необходимости изменения имиджа является *самоанализ*.

Следующий момент — это определение, *для кого предназначается измененный имидж*. Здесь важны два момента: 1) определение того, как оценивают вас коллеги и соответственно на какую группу коллег следует произвести наилучшее впечатление; 2) в создании имиджа действует принцип «качелей имиджа»: его нельзя создать в каком-то одном направлении, он создается сразу во многих направлениях. Создаваемый имидж необходимо приспособлять и к ситуации, и к участвующим в ней людям.

Еще одним шагом в создании имиджа станет *работа по достижению его убедительности*. Это осуществляется с помощью

приемов-правил. К ним относится создание в общении с другими людьми положительных моментов; способность найти точки соприкосновения; выявлять в людях существующие различия; уважать ожидания людей.

Технологическим приемом разработки имиджа является *определение финансовых затрат на создание имиджа*. Определение возможных потребностей поможет изменить имидж.

Важным моментом, завершающим создание имиджа, является его *презентация*.

Все технологии презентации направлены на встречу с аудиторией, а также произвести на нее впечатление обаянием собственной личности, энтузиазмом и способностями. Такая встреча дает возможность создателю имиджа сформировать собственную позицию и выяснить насколько он заслуживает доверия коллег.

Центральным моментом презентации является создание первого впечатления. Между имиджем и обыденным сознанием существует своеобразная связь: имидж выступает как символ, набор сигналов (зрительных и слуховых), вызывая простейшие эмоции.

Создавая имидж, необходимо помнить и о таком феномене, как эмоциональная память.

Имидж состоит как бы из трех частей: собственного воображаемого имиджа; проецируемого, т.е. такого, который соответствует тому, как вас воспринимают окружающие; получаемого имиджа, который, выражая представления о том, как вас видят на самом деле другие, не должен расходиться с проецируемым.

В связи с этим для подачи имиджа и создания благоприятного первого впечатления от него особую значимость приобретают:

- *концепция ясности при общении*. Она реализуется через чистоту, ясность, понятность речи, хорошую речевую грамматику, искренность, юмор, энтузиазм. Манера публичного выступления очень важна, поскольку речь является средством межличностных отношений и показателем того, насколько предьявитель имиджа знает свой предмет;

- *умение одеться соответственно случаю*;
- *язык тела*. Бытует мнение, что наше тело является выразителем нашего ума. Величина экспрессии находится в прямой зависимости от потребности отождествления себя с другими людьми и отстаивания своей индивидуальности. Она также является показателем того, в какой степени вы хотите получить ответную реакцию других людей или дистанцироваться от них;

- *голос* как второе лицо человека — весьма важное средство презентации, так как он может рассказать о самочувствии,

образовании, о степени напряжения, т. е. нарисует своеобразную психологическую картину вашего «Я»;

- *владение техникой активного слушания.*

Создание имиджа — дело тонкое. Можно говорить, что имидж — это произведение искусства очаровывать. Поэтому одна из основных технологий создания имиджа основана на технике создания *личного обаяния* [4].

Логика внедрения технологии личного обаяния, как заявляет В.М. Шепель, — это отработка системообразующих блоков качеств, составляющих имидж: визуального эффекта, коммуникативной механики, флюидного излучения (рис.2).

Визуальный эффект. Этот блок качеств достигается за счет строительства внешности; расширения знаний и умений в области фэйсбилдинга (умение строить лицо), физиогномики (умение читать лицо), кинесики (постановка манер и жестов).

Коммуникативная механика. Овладение коммуникативной механикой строится на развитии эмпатии, интуиции, а также на знании речевого этикета. Основу контактов с людьми составляет формула «не жечь мосты!», а девизом может стать абхазская поговорка «Кто владеет словом, тот владеет общиной!».

Флюидное излучение. Это своеобразная биоэнергетика коммуникативного воздействия. Выделяются такие приемы флюидного излучения, как: эффект нимба, т. е. биоточечное свечение людям, передача им своей эмоциональной и умственной энергии посредством Улыбки, манеры двигаться или говорить, позы, жестов, модуляции голосом; риторические приемы: логика изложения; сила аргументации; вызов ассоциаций; эффект пауз, акцента, интонаций; эмоциональность; литературная выразительность; техника флирта, понимаемая как развитие в себе и в других самоуважения путем установления теплых, доверительных и искренних взаимоотношений [11].

Итак, цель коммуникативной механики и флюидного излучения — помочь настроить воспринимающего на позитивное принятие имиджа и установить положительные отношения между людьми.



Рисунок 2. Технология личного обаяния (по В.М. Шепелю)

Все перечисленные выше имидж-технологии смыкаются, по утверждению Н.А. Моревой, на *интеллигентности*, которая является собирательной характеристикой педагога и выражается в его духовности и благородной мотивации поступков. В слагаемые интеллигентности входят всесторонняя образованность, человеколюбие, разумность поведения. База интеллигентности — гуманитарная культура личности [9].

Таким образом, на наш взгляд, *имидж педагога — это интегративное качество личности, синтез интеллектуальной, габитарной, кинетической, речевой, средовой и артистической культуры* (рис.3).



**Рисунок 3. Слагаемые имиджа педагога
(по С.Д. Якушевой)**

Итак, слагаемыми имиджа педагога являются:

- **интеллектуальная культура** — это гибкость мышления, рефлексия и самосознание, связанная с развитием творческого начала и ростом профессионального мастерства личности педагога;
- **габитарная** (лат. *habitus* — внешность) **культура** — это культура личности, включающая в себя *индивидуальность*, которая определяет цветовую гамму, физические и психофизиологические особенности; *стиль* (романтический, спортивный, драматический), устанавливающий индивидуальную креативную характеристику в соответствии с требованиями профессии; *моду*, отражающую тенденции развития и помогающую педагогу быть современным и признанным в среде коллег и обучающихся.
- **кинетическая** (греч. *kinesis* — движение) **культура**, обусловленная мимикой и пантомимикой (жесты, выражение глаз, поза, телодвижение, походка и осанка);
- **речевая культура** — личностная культура, развивающаяся на основе принципа объективно существующих связей между языком и познавательными процессами, предполагающая чувство стиля, развитый вкус и эрудицию;
- **средовая культура** — материальная и социальная (окружение и аксессуары);
- **артистическая культура** — интегрированное качество личности, осуществляющая единство общей культуры и артистизма, аксиологического и эстетико-этического начала в разнообразных видах профессиональной деятельности и общения.

Значит, имидж, представляя собой многоуровневую многофункциональную систему, является важнейшим компонентом педагогического мастерства. Он обеспечивает процесс профессиональной социализации через образ как представление о себе — к образному представлению себя обществу; от понимания и самопознания себя — к сущностной самоидентификации, далее чрез процесс самосовершенствования и развития — к самопредъявлению себя обществу.

Итак, образ личности педагога многократно усиливает ее воздействие как на самого имидженосителя, повышая ватерпас педагога-мастера, так и на его потребителя (студента, коллегу, родителей), значительно повышая тем самым эффективность взаимодействия.

В заключение следует отметить, что формирование профессионального имиджа, в конечном счете, поможет преподавателю понять значимость педагогического мастерства.

Список литературы:

1. Аверченко Л. К. Имидж и личностный рост: учеб. пособие. — Новосибирск, 1999. — 146 с.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с. — С. 222.
3. Баранова В. А. Имидж личности как социально – психологическое явление // Магистр. —1994. —№ 2. — С. 2-9.
4. Берд П. Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа. — Мн.: Амалфея, 1997. — 208 с.; Дейвис Ф. Ваш абсолютный имидж. — М.: Внешсигма, 1997. — 320 с.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. — 472 с.
6. Горчакова В. Г. Прикладная имиджология: учеб. пособие. — М.: Академический Проект, 2007. — 400 с.-С. 12.
7. Краткий словарь современных понятий и терминов / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова и др. / Сост. и общ. ред. В. А. Макаренко. — 3-е изд., дораб. и доп. — М.: Республика, 2000. — 670 с.
8. Криксунова И. Создай свой имидж. — СПб.: Лань, 1997. — 315 с.
9. Морева Н. А. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов. — М: Просвещение, 2006. — 320 с. —С. 93.
10. Черепанова В. Н. Курс лекций по имиджологии: Учеб. пособие. Ч. 1. — Тюмень: ТюмГНГУ, 2002. — 186 с. —С. 6.
11. Шепель В. М. Имиджология. Как нравиться людям. — М.: Народное образование, 2002. — 576 с.

1.3. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Василенко Юлия Юрьевна

учитель-логопед, МДОУ детский сад № 28, г. Ревда

E-mail: julia77.75@mail.ru

На сегодняшний день в области дошкольного образования имеется ряд проблем, одной из которых является проблема поиска наиболее эффективных форм организации интегрированного обучения и воспитания детей-инвалидов. В настоящее время огромное значение имеет оперативное оказание комплексной систематической помощи нуждающимся детям, осуществление поддержки и сопровождения детей и их родителей, создание таких средовых условий, которые обеспечили бы успешную адаптацию ребенка с особыми образовательными потребностями в социуме.

Наш детский сад решает следующие задачи:

- создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- качественное получение образования ребенком, независимо от состояния его здоровья;
- комплексная медико-психолого-педагогическая коррекционная помощь;
- обеспечение родителей всей полнотой информации о методах и приемах в работе с ребенком, методическая и консультативная помощь;
- включение ребенка-инвалида в пространство общения с детьми, посещающими МДОУ.

Исходя из задач разрабатываются индивидуальные программы с целью организации образования детей-инвалидов по программе дошкольного образования МДОУ детский сад.

Особое внимание в работе с детьми уделяем совершенствованию навыков самообслуживания во всех режимных моментах с учетом индивидуальных двигательных возможностей ребенка. Важной задачей при развитии навыков самообслуживания является обучение самостоятельному приему пищи, обучение ребенка действиям, которые требуется выполнять во время раздевания и одевания. Учим детей

пользоваться предметами домашнего обихода, овладевать различными действиями с ними: открывать и закрывать дверь, пользоваться дверной ручкой, ключом, задвижкой; выдвигать и задвигать ящики; открывать и закрывать кран; пользоваться осветительными приборами; включать и выключать телевизор, радио, регулировать силу звука; снимать телефонную трубку, вести разговор по телефону, правильно набирать номер.

При формировании навыков самообслуживания используются особые приспособления: специальные стенды для обучения детей, шнуровки, вкладыши.

Овладение навыками самообслуживания делает ребенка более независимым в домашней и общественной среде, снижает степень его инвалидности, что очень важно для социальной адаптации ребенка.

Формирование изобразительных навыков можно рассматривать как средство коррекции нарушенной познавательной деятельности, как средство интеллектуального развития, как метод обучения и, наконец, как средство эмоционально-эстетического воспитания.

Специфика методов обучения состоит в применении средств, отвечающих клинико-психологическим особенностям детей-инвалидов. Мы используем следующие виды деятельности, которые наиболее способствуют решению коррекционных задач: аппликация, лепка, трафарет, тренировочное рисование.

Занятия аппликацией способствуют развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о цвете и форме. Достоинством этого вида является его доступность.

Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, точности движений, корригирует нарушение мышечно-суставного чувства.

Использование трафарета способствует воспитанию правильного движения, расширению графических возможностей ребенка с пораженными руками.

Тренировочное рисование — система графических упражнений для развития манипулятивной деятельности кисти рук.

Испытываемые детьми затруднения в конструировании связаны с нарушением пространственного восприятия. Обучение начинаем с конструирования по образцу, составленному из частей, и только после этого переходим к конструированию по нерасчлененному образцу.

В ходе ознакомления с окружающим миром мы учим ребенка выделять в предметах и явлениях существенные и несущественные признаки, сравнивать, объединять предметы и явления по различным признакам, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы и заключения, расширять наполняемость родовых, видовых и обобщающих понятий.

Развитие пространственно-временных представлений включает в себя способность различать и выделять пространственные и временные признаки в окружающих объектах и явлениях, в отношениях друг к другу и субъекту; использовать имеющиеся знания о пространстве и времени, а также усвоение словесных обозначений пространственных и временных отношений, их понимание и включение в экспрессивную речь.

Основой для формирования элементарных математических представлений являются развитие операций сравнения и группировки предметов по определенному признаку, накопление представлений о количестве, величине, геометрической форме, образование множеств, установление равенства и неравенства множеств, их соотношение с заданным образцом, проведение измерений с помощью условной мерки и на глаз, развитие глазомера.

Для ребенка-инвалида игра имеет огромное значение, поскольку ее можно использовать для тренировки двигательных, речевых, познавательных навыков.

Выбор содержания игры, ее тематика и форм проведения определяются степенью сформированности психофизически предпосылок.

Значительное место в коррекционно-педагогической работе отводится логопедической коррекции. Ее основная *цель* — развитие и облегчение речевого общения, улучшение разборчивости речевого высказывания для того, чтобы обеспечить ребенку лучшее понимание его речи окружающим.

Важность подобной работы определяется не только тяжестью нарушений звукопроизношения при оральной диспраксии, но и тем, что ее проявления неблагоприятно влияют на развитие лексической стороны речи. Сущность ощущения «двигательного образа» слова приводит к нестойкой связи между звуковой и смысловой его характеристикой, что проявляется в недоразвитии лексики.

Нарушения артикуляционной моторики не только затрудняют формирование произносительной речи, но и вторично вызывают нарушение фонематического восприятия. Это вызывает у ребенка трудности звукового анализа слов и искажения их звуко-слоговой структуры.

Основной целью коррекционно-развивающего воздействия на речевые нарушения является формирование всей системы полноценной речевой деятельности: развитие понимания обращенной речи, расширение пассивного и активного словаря, формирование грамматического строя речи и связных высказываний, улучшение произносительной стороны речи. Очень важно развитие у детей полноценного речевого общения.

Важным этапом является обучение первоначальным навыкам чтения и письма, для овладения которыми, кроме общего и речевого развития

необходима достаточная зрелость психофизических функций: фонематического восприятия, зрительного восприятия, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации, внимания, памяти.

Формируя у ребенка первоначальные навыки письма, мы решаем задачу обучения удержанию ручки или карандаша и формирования графомоторных функций. Но если в силу тяжести двигательных нарушений эта задача не решается, то мы все равно не отказываемся от обучения. Для этой цели мы компьютеризировали процесс обучения. Различные компьютерные программы помогают совершенствовать навыки письменной речи, тренируют память, создают положительный эмоциональный настрой, дают возможность полноценного обучения.

Система коррекционно-педагогической работы с ребенком-инвалидом предусматривает работу с семьей. Семье, в которой есть больной ребенок, мы прежде всего помогаем овладеть ситуацией, раскрыть нравственные, психологические ресурсы, которые есть у каждого из ее членов. С этой целью специалисты и педагоги пользуются системой, апробированной нами в течении многих лет консультативной помощи. Затем помогаем семье выработать правильные отношения к реакции окружающих на внешние проявления двигательного и речевого дефекта у ребенка-инвалида. Формируем у родителей оптимистические установки в отношении возможностей ребенка и обучаем их доступным приемам коррекционной работы.

Таким образом, внедрение индивидуальных программ по осуществлению работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья способствовало всестороннему системному диагностическому изучению уровня развития дошкольников, организация и проведение комплексной коррекционной работы; сочетание лечебных мероприятий с психолого-педагогическими, включающими коррекцию речевых и двигательных нарушений, развитие познавательной деятельности, целенаправленное коррекционное воздействие на воспитанников через систему семейного воспитания.

Список литературы:

1. Боровая Л. П. Социально-психологическая помощь семьям, имеющих тяжело больных детей // Социально-педагогическая работа. 1998. № 6. С. 59-63.
2. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 280 с.
3. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. СПб.: Педагогика, 1996. 153 с.
4. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. №11/2007. Электронная версия.

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Воробьева Дарья Владимировна

младший научный сотрудник

*Московский городской психолого-педагогический университет,
г. Москва*

E-mail: dariashch@mail.ru

Для России *инклюзивное образование* является педагогической инновацией. Любая инновация проходит несколько этапов и на данный момент это этап внедрения, который, с одной стороны, характеризуется стихийностью, а с другой, попытками с научной точки зрения оценить условия готовности к принятию того нового, что несет любое нововведение.

В образовательной практике центральная роль отводится педагогу, от деятельности которого зависит эффективность проводимых реформ, что обуславливает необходимость качественного изменения подготовки будущих специалистов в области инклюзивного образования. Переход от традиционной принятой системы обучения к расширению спектра и улучшению качества образовательных услуг, в частности, в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), предъявляет повышенные требования к педагогу. При этом подчеркиваем социальную значимость его профессии и важность проблемы формирования у него понятия готовности к управлению процессом обучения детей с ОВЗ и повышению его профессиональной компетентности в данном направлении деятельности.

Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является *сформировавшаяся готовность* педагогов к новым образовательным пространствам, в частности, к инклюзивной практике. Поэтому рассмотрение понятия готовности педагогов актуально на этапе внедрения и развития инклюзивного образования, как основного фактора успешности в управлении процессом обучения детей с ОВЗ.

Содержание психологической основы *готовности к деятельности* определяется особенностями этой деятельности и включает деятельностно-важные качества, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях [3].

Несмотря на различие подходов к определению психологической готовности, большинство авторов исходят из общей позиции, что она является «сложным синтетическим образованием», состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов.

Готовность в прямом смысле означает два значения. Первое — это согласие сделать что-нибудь, как добровольное и осознанное решение, направленное на деятельность; второе — как описание состояния, при котором все готово для чего-нибудь и которое обеспечит выполнение решения.

Ведущей составляющей готовности является *психологическая готовность*, которая понимается как комплексное образование, как сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), осознанных оценках ситуации и поведения, обусловленных предшествующим опытом.
- в виде мотивационной готовности (возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается именно особенностями психологической готовности специалиста. Психологическая готовность — это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества специалиста-педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Это некая внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность деятельности. Одновременно психологическая готовность — это есть условие эффективности профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность педагога к инклюзивной практике в образовательной среде — это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально

важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и так же выступает регулятором успешности профессиональной деятельности.

Готовность — это системный процесс, который нужно рассматривать с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие *личностные характеристики*, как:

- осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития;
- организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества;
- умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности.

Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя. *Критериями готовности* педагога к инклюзивной педагогической практике могут служить:

- осознание необходимости инновационной деятельности
- уверенность в том, что принятое к внедрению новшество принесет позитивный результат
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью
- готовность к преодолению неудач
- технологическая оснащенность
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности
- способность к профессиональной рефлексии
- вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками
- гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации
- склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия.

Структура готовности может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами:

- *мотивационный компонент*, который выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации

инклюзивного образования; указывает на сформированное качество личности, что выражается в интересе к деятельности, стремлению добиться успеха; обнаруживает готовность специалиста актуализировать и обеспечить необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и успешно выполнить поставленную задачу;

- *когнитивный компонент* интегрирует и фиксирует необходимые знания о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления (исследовательская, проблемно-поисковая, творческая, проектная), педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения);

- *операционно-деятельностный компонент* основывается на совокупности освоенных умений по организации учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения, фиксируя опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимой деятельности в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики;

- *ценностно-смысловой компонент* фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности, осуществляемой в разных типах обучения, отражает личностную значимость выполняемой деятельности.

Интегрирующим звеном перечисленных компонентов, является *эмоционально-волевая саморегуляция*, понимаемая как способность человека реагировать адекватно ситуации и регулировать выполнение профессиональной деятельности. Это чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление и управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, преодоление страха и сомнений перед неизвестным.

Целенаправленное формирование готовности педагога к инклюзивной практике создает условия для развития у человека позитивной ценностно-смысловой основы осуществления профессиональной деятельности.

Кроме перечисленных, к основным условиям становления готовности относится так же насыщение образовательного процесса прогрессивными обучающими технологиями, средствами обучения, позволяющими моделировать и имитировать разнообразные учебные ситуации. Построение образовательного процесса не представляется возможным без создания условий, ориентированных на потребности детей с ОВЗ.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит *мотивационному компоненту*, который является своего рода «стержневым, направляющим образованием», т. к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже

самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [6]. Правда, наличие мотивационной готовности «еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но существование последней невозможно без первой». Именно в мотивационной сфере отражаются и проявляются наиболее значимые характеристики психологической готовности к инклюзивной практике, которые характеризуются личностно-педагогической направленностью, и проявляются в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности (доказано, что эмоциональное принятие ребенка с ОВЗ влияет на эффективность деятельности учителя), а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения.

Инклюзивная деятельность во многом обусловлена неповторимостью личности учителя и ученика, особенностями класса, школы и т. д. Задача педагога в данных условиях состоит в использовании современных психолого-педагогических знаний для разработки собственной траектории образовательной деятельности. Решению этой задачи будет способствовать изменение в подходе педагога к содержанию образования.

Готовность к реализации инновационной деятельности может быть сформирована только в контексте целостности ее основных структурных компонентов — мотивационного, креативного, технологического и рефлексивного. Данная проблема требует решения *двуединой задачи* - формирования у педагога готовности к восприятию нового и развития умений действовать по-новому.

Инклюзия — особая образовательная среда, во многом изменяющая роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с детьми с ОВЗ, больше узнавая о каждом из них, и меняясь вместе с ним, а также активнее вступая в контакты с общественностью вне школы [1].

Оптимальный процесс формирования профессиональной готовности педагога к интеграции детей может быть построен на основе включения в учебный план программы использования инновационных мониторинговых и образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе, что способствует повышению интереса педагогов к инклюзивной практике, формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний и применения их при организации работы с детьми с ОВЗ.

В одном из пилотных мониторинговых проектов по г. Москва была проанализирована готовность педагогов к реализации инклюзивного подхода в своей педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса учителей общеобразовательных школ, в котором приняли участие 429 педагогов (из них 143 чел. —

педагоги начальной школы, 195 чел. — педагоги основной ступени, 83 учителя старшей ступени) из 11 средних общеобразовательных школ г. Москвы [1]. Результаты исследования показывают, что уровень эмоционального принятия более высок, чем уровень готовности включать ребёнка с ОВЗ в образовательный процесс; необходимость повышения квалификации в области коррекционных методов обучения может заметно изменить установки учителей к инклюзивной практике образования; им необходима информационная, методическая поддержка и психологическое сопровождение специалистов. Непрерывные мониторинговые исследования, основываясь на объективные данные, способны отслеживать информацию о динамике и развитии инклюзивного образования в системе образования в целом и прогнозировать изменения и результаты тех или иных образовательных программ [2].

Состояние сформированной готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, навыки, умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении барьеров и препятствий.

Исходя из положения, что современная школа — это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется разумно изменяясь, необходимо осознать, что процесс перемен в школе — это процесс перемен в учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и т. д. Перемены начинаются с личности, а уже потом приобретают общий характер.

Список литературы:

1. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.
2. Алехина С. В., Битянова М. Р., Метелькова Е. И. Психологическая служба в образовании: перспективы развития. // Психология образования: национальный опыт. Материалы 2-й науч.-прак. конференции (тезисы). — Москва, 2005.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1992
4. Майерс Д. Дж. Социальная психология, 7-е изд., 2002.
5. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. — 2010. — № 1.
6. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности. Дис. к-ра психол. наук. — Новосибирск, 1997.

1.4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЕЛЬСКОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Пустовалова Юлия Егоровна

*ст. воспитатель, МАДОУ «Детский сад комбинированного
вида № 2 «Сказка»*

п. Троицкий, Белгородская обл.

E-mail: лана0678@mail.ru

Деркачева Елена Олеговна

*заведующий, МАДОУ «Детский сад комбинированного
вида № 2 «Сказка»*

п. Троицкий, Белгородская обл.

E-mail: romzes44@mail.ru

В настоящее время происходит модернизация материально технической базы дошкольного образовательного учреждения, идет оснащение ДОУ персональными компьютерами, интерактивными досками, новым программным обеспечением. Внедрение компьютерных технологий открывает новые перспективы для высокопроизводительного документационного сопровождения. Если в школьном образовательном пространстве уже на протяжении нескольких лет применяют и используют информационные технологии, то система дошкольного образования в сельских детских садах существенно отстает от процессов, происходящих в школе и в обществе в целом, где наиболее важным и значительным товаром становится информация, способы ее хранения и использования.

Человек, умело и эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, организации своей деятельности. Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура пользования персональным компьютером, как средством решения различных задач, необходимы каждому человеку независимо от профессии. Бесспорно, что внедрение информационно — коммуникативных технологий в

образовательное пространство дошкольного учреждения облегчает работу персонала, улучшает качество образовательного процесса.

Проблемами сельского детского сада являются: недостаточное использование новых информационных технологий, не владение методическими знаниями, позволяющими грамотно организовать образовательный процесс с применением элементов компьютерного обучения, не ориентирование в содержании программного обеспечения, не умение оценить его развивающий потенциал и возможность вариативного использования в развитии дошкольников.

Необходимо, чтобы специалист, работающий с детьми, не только сам владел и знал ИКТ, но гармонично сочетал психолого-педагогические знания и технические навыки работы на ПК, а также ориентировался в постоянно развивающемся обеспечении образовательного процесса.

В результате этого одной из главных задач нашего педагогического коллектива стало внедрение информационных технологий в ДОУ. Педагоги осознают, что с детьми должны работать специалисты, знающие технические возможности компьютера, имеющие навыки работы с ним, четко выполняющие санитарные нормы и правила пользования компьютером, владеющие методикой приобщения дошкольников к новым информационным технологиям. Учитывая это, первоочередной задачей в настоящее время стало повышение компьютерной грамотности педагогов, освоение работы с программными образовательными комплексами, ресурсами глобальной компьютерной сети Интернет для того, чтобы каждый мог использовать современные компьютерные технологии для подготовки и проведения непосредственно образовательной деятельности с дошкольниками на качественно новом уровне.

В результате этого в ДОУ была организована работа по данному направлению. Были приобретены компьютеры, сканеры, принтеры, интерактивная техника (проектор, интерактивная доска, проекционный экран), множество дисков с обучающими программами и играми. В рамках сотрудничества и преемственности со школой участники образовательного процесса повышали свою информационно — компьютерную компетентность, овладевали компьютером.

Повышение качества образования через активное внедрение в воспитательно-образовательный процесс информационных технологий позволило систематизировать, обновить и пополнить информационные ресурсы образовательного процесса, апробировать технологии мультимедийного сопровождения, расширить использование информационно — компьютерных технологий в воспитательно-образовательном процессе, разработать систему организации консультативной методической поддержки в области повышения

информационной компетентности педагогов, создать банк дидактических и методических материалов по использованию информационных технологий в ДОУ.

Некоторые сотрудники образовательного процесса скептически отнеслись к возможностям применять информационно — компьютерные технологии в своей деятельности, в результате этого формой управления было выбрано педагогическое и административное воздействие. В результате этого, на данном этапе в ДОУ применяются следующие формы работы, направленные на повышение ИКТ — компетентности педагогов: недели педагогического мастерства, мастер — классы, обучающие семинары, семинары — практикумы, педагогические мастерские и наставничество, открытый показ, беседы — консультации с программистом школы, тематические семинары.

Мастер-классы проводятся с целью обучения педагогов методам и приемам работы с детьми с использованием информационных технологий. Открытый показ дает возможность установить непосредственный контакт с педагогом во время обучения, получить ответы на интересующие вопросы, помогает проникнуть в своего рода творческую лабораторию воспитателя, стать свидетелем педагогического творчества.

Преодоление трудностей и выход на новый качественный уровень профессионализма малопродуктивны в «автономном режиме». Поэтому нужно постоянное взаимодействие «обучающихся» педагогов с теми, кто может оказать содействие в освоении и применении новых технологий. С этой целью в педагогическом коллективе использовались педагогические мастерские и наставничество. Работа в парах оказалась очень эффективным средством обучения, так как педагог владеющий информационно-компьютерными технологиями, в индивидуальном подходе наиболее доступно донесет информацию до педагога с нулевым уровнем работы на компьютере.

Важную роль в повышении теоретического уровня педагогов и совершенствования их информационной компетентности играли обучающие семинары. К проведению семинаров подключались приглашенные из школы учителя информатики, которые раз в неделю консультировали, давали практические задания «обучающимся» педагогам и отслеживали их выполнение. Данная работа продолжается и в настоящее время.

Тематические семинары, проводимые старшим воспитателем, позволили более углубленно погрузиться и усовершенствовать умения и навыки в пользовании Mikrosoft Office, в создании мультимедийных презентаций (Power Point), создании клипов (Windows Movie Maker) и др.

В помощь педагогам была создана творческая группа, которая разработала обучающие занятия с использованием цифровых образовательных ресурсов, методические рекомендации по использованию информационно-компьютерных технологий в своей образовательной деятельности. Следует отметить, что информационно-компьютерные технологии используются не только в воспитательно — образовательной деятельности педагога, но и в методической работе (педагогических советах, семинарах, консультациях, при аттестации педагогов, на родительских собраниях, в конкурсных мероприятиях различного уровня).

Разработанная система повышения информационной компетентности педагогических работников дала свои результаты: научились создавать графические и текстовые документы, электронные дидактические и педагогические программные средства, активно используют информационные технологии в образовательном процессе, овладевают навыками поиска информации в Интернете, владеют программой Power Point, Windows Movie Maker, разрабатывают непосредственно образовательную деятельность с использованием информационных технологий, владеют способами и методами применения компьютерных технологий в работе с детьми и родителями.

В настоящее время в детские сельские сады внедряется новая автоматизированная информационно-аналитическая система «АВЕРС» для дошкольных образовательных учреждений. Данная программа ориентирована на формирование единой информационной инфраструктуры сельского детского сада. Эта система предназначена для унификации делопроизводства, планирования ресурсов и контроля эффективности их использования, автоматизации административной и финансово-хозяйственной деятельности.

Программа характеризуется многофункциональностью, доступностью пользователя, гибкостью, высоким сервисным свойством. Реализация управленческих функций на базе «АВЕРС» позволяет хранить большие объемы данных, экономить время и силы при организации поисках тех или иных сведений. На данном этапе в нашем детском саду идет апробация данной программы.

Осознание места и роли информационно — коммуникативных технологий в организации дошкольного образования, овладение механизмом их использования позволяет обеспечить оптимальное функционирование и развитие системы дошкольного образования в сельском детском саду. Компьютерные технологии являются эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить воспитание и всестороннее развитие ребенка.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ

Туйбаева Лена Ильясовна

канд. пед. наук, доцент КубГУ, г. Краснодар

E-mail: tyibaeva.lena@rambler.ru

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Возрастает роль и значимость информации как важнейшего фактора, определяющего характер и направленность развития педагогического процесса. Это сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Широкое применение современных информационно-коммуникационных технологий в сфере образования должно обеспечивать повышение качества подготовки специалистов [2].

Традиционные способы информации — устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь уступили место компьютерным средствам обучения, интерактивным технологиям. Интерактивное обучение предполагает взаимодействие ученика с учебным окружением, когда обучаемый становится полноправным участником учебного процесса.

Интерактивность средств информатизации образования означает, что пользователям, как правило, школьникам и учителям, предоставляется возможность активного взаимодействия с этими средствами. Интерактивность означает наличие условий для учебного диалога, одним из участников которого является средство информатизации образования.

Предоставление интерактивности является одним из наиболее значимых преимуществ мультимедиа-средств. Технологии мультимедиа позволяют осмысленно и гармонично интегрировать многие виды информации. Это позволяет с помощью компьютера представлять информацию в различных формах, часто используемых в обучении, таких как:

- изображения, включая отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды;
- звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка;
- видео, сложные видеоэффекты;
- анимации и анимационное имитирование.

Важным отличием от используемых ранее средств наглядности является то, что интерактивные средства обучения — средство, при

котором возникает диалог, то есть активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени.

Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явление, процессов.

Интерактивные устройства позволяют получить компьютерный монитор размером со школьную доску или больше. И это не просто монитор, а интерактивный монитор: не отходя от доски, учитель управляет компьютером, печатает текст, рисует. Стоя у электронной доски, учитель использует вместо мыши электронный маркер, вместо обычной клавиатуры — экранную клавиатуру. Изображение обеспечивает цифровой проектор.

В моем учебном опыте преподавания математики интерактивная доска играет далеко не последнюю роль. К лекционным занятиям мною составлены мультимедийные презентации, рассчитанные на использование интерактивной доски, где содержатся формулы, построение графиков функций и т. д. С ее помощью легче объясняется учебный материал, рисуются схемы, таблицы, также легко они изменяются при моделировании различных математических законов с изменяющимися исходными данными.

Наглядность и интерактивность (возможность активно работать с компьютером прямо на доске) — вот основное преимущество интерактивной доски. Интерактивные доски соответствуют тому способу восприятия информации, которым отличается новое поколение школьников, выросшее на ТВ, компьютерах и мобильных телефонах, у которого гораздо выше потребность в темпераментной визуальной информации и зрительной стимуляции.

Работая с интерактивной доской, учитель имеет возможность создавать нестандартные наглядные образы, необходимые для каждого этапа на конкретном уроке, которых нет ни в каком другом источнике. Преимущество доски перед обычной проекционной системой состоит в том, что управление компьютером (например, выход в Интернет, работа в любой программе) происходит непосредственно с поверхности доски, и ученикам не нужно напрягаться, отслеживая на большом экране маленький курсор и теряя из виду учителя.

К компьютеру и к интерактивной доске могут быть подключены микроскоп, камера, цифровой фотоаппарат или видеокамера. И со всеми отображенными материалами можно продуктивно работать прямо во

время урока. Для учителя запас изобразительного и видеоматериала при подготовке к уроку с помощью этого технического средства безграничен, так как существует множество обучающих ресурсов по любой теме, а в различных on-line библиотеках можно найти конкретные наглядные материалы и использовать их многократно.

Всю проведенную в ходе урока работу со всеми сделанными на доске записями и пометками можно сохранить в компьютере для последующего просмотра и анализа, в том числе и в виде видеозаписи.

Наибольший эффект может получить учитель, использующий все возможности доски. Интерактивная доска с помощью специального маркера позволяет перемещать по своей поверхности рисунки, фотографии и тексты, копировать их, вращать, изменять размер и форму. С помощью такого маркера можно не только рисовать на поверхности доски, но и управлять компьютерными программами, нажимать кнопки, выделять и перетаскивать объекты. Эта особенность позволяет использовать с интерактивной доской многие компьютерные программы, в том числе большую часть существующих мультимедийных компьютерных образовательных программ.

Дистанционно же, управляя презентацией, учитель имеет больше возможностей оказывать индивидуальную помощь учащимся, потому что все построения, схемы, которые он должен был выполнить на доске во время урока, уже есть на слайдах презентации.

Учитель, работающий с интерактивной доской, может повысить уровень восприятия материала за счет комбинации различных форм передачи информации — визуальной и звуковой. В процессе занятия он может использовать яркие, многоцветные схемы и графики, анимацию в сопровождении звука, интерактивные элементы, которые откликаются на действия учителя или ученика. При необходимости, если в группе есть учащиеся со слабым зрением, учитель может увеличить тот или иной элемент, нарисованный на поверхности доски. Грамотная работа с интерактивной доской на уроке позволяет также добиться оптимизации учебного процесса. Использование учителем качественных образовательных электронных ресурсов делает реальным для учащихся получение адекватного современным запросам образования.

Информационные технологии обучения при их грамотном использовании позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся, который:

- базируется на широком общении, сближении; на свободном обмене мнениями, идеями, информацией участников совместного проекта, на вполне естественном желании познать новое, расширить свой кругозор;

- имеет в своей основе реальные исследовательские методы, позволяющие познавать законы природы, социальные явления в их динамике, в процессе решения жизненно важных проблем, а также особенности разнообразных видов творчества в процессе совместной деятельности учащихся;
- естественным образом инициирует развитие естественного образования, акцентирует внимание на нравственных аспектах жизни и деятельности человека;
- стимулируют развитие, как родной речи учащихся, так и овладение иностранными языками;
- способствуют приобретению учениками и учителями разнообразных сопутствующих навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни.

Эффективность такого подхода обуславливается не только вышеперечисленными его характеристиками, но и повышенным интересом к использованию на уроке компьютерных средств обучения.

Интерактивные элементы обучающих программ позволяют перейти от пассивного усвоения к активному, так как ученики получают возможность самостоятельно моделировать явления и процессы, воспринимать информацию не линейно, с возвратом, при необходимости, к какому-либо фрагменту, с повторением виртуального эксперимента с теми же или другими начальными параметрами.

В последнее время всё больше и больше педагогов-практиков понимают, что использование информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала. И актуальность применения интерактивных средств будет только возрастать с увеличением ассортимента разрабатываемых информационных средств обучения, так как это позволяет сделать уроки нетрадиционными, яркими, насыщенными, наполняя их содержание знаниями из других предметных областей, превращающих предмет из объекта изучения в средство получения новых знаний. Об уровне информатизации любого учебного заведения уже судят не по числу компьютерных классов, а по числу интерактивных досок. Отечественному образованию сегодня уже необходимы интерактивные кабинеты [1].

Список литературы:

1. Вострокнутов И. Е. Создание интерактивного кабинета // Сб. научных трудов VI Всероссийского научно-методического симпозиума «Информатизация сельской школы и жизнедеятельности молодежи». — М., 2009. — С. 90—91.
2. Мукушев С. Б. Психолого-педагогические аспекты создания и использования информационных средств обучения // Сб. научных трудов VI Всероссийского научно-методического симпозиума «Информатизация сельской школы и жизнедеятельности молодежи». — М., 2009. — С. 18—19.

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Хуторянская Алла Дмитриевна

канд. филол. наук, доцент НФИ КемГУ, г. Новокузнецк

E-mail: aldx@inbox.ru

Современный этап развития общества с его огромной информационной насыщенностью и быстрой сменой технологий особенно усилил значимость таких форм образования, которые дают возможность каждому человеку овладеть знаниями в самых различных областях жизни и тем самым легче адаптироваться к быстро меняющимся условиям современной реальности. Именно это и делает непрерывное профессиональное образование, реализуемое в системе высшего профессионального образования в настоящее время, не просто значимым и актуальным, но жизненно необходимым [1; 2; 3]. Базовая подготовка, а затем профессиональная переподготовка и повышение квалификации, обновление знаний и умений на протяжении всей жизни — ключевой вопрос конкурентоспособности специалиста и организации.

В Новокузнецком институте (филиале) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» реализуется *многоуровневая система непрерывного профессионального образования в области информационных технологий*. Особенностью подобной системы является логическое единство и последовательность подготовки специалистов, ориентированных на конкретные требования конкретных предприятий и организаций, а также постоянный учет современных требований к уровню знаний.

Первый этап непрерывного образования — высшее профессиональное образование в сфере информационных технологий и информационных систем.

Второй этап непрерывного образования — дополнительное профессиональное образование в области информационных технологий в форме повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Специфика системы ДПО в области информационных технологий института заключается в том, что возможность получения дополнительного профессионального образования предоставляется различным категориям заказчиков и потребителей образовательных услуг. В институте сформировались следующие уровни ДПО в области ИКТ в соответствии с базовой подготовкой слушателей (таблица 1).

Таблица 1.

**Уровни дополнительного профессионального образования
в области ИКТ**

Вид дополнительного профессионального образования	Программы ДПО
1 уровень	
повышение квалификации специалистов и бакалавров любого профиля в области информационных технологий по образовательным программам базового уровня	«Работа с приложением Windows XP: создание текстовых документов и таблиц, оформление презентаций»
2 уровень	
повышение квалификации специалистов с базовой подготовкой неинформационного профиля по образовательным программам в области ИКТ, требующим предварительной подготовки	«Компьютерный дизайн в маркетинге»; «Работа с приложением Linux OpenOffice: создание текстовых документов, электронных таблиц, презентаций, работа с базами данных»
3 уровень	
повышение квалификации преподавателей образовательных учреждений различного типа и вида в области применения информационных технологий в учебном процессе	«Традиции и инновации в методике преподавания вузовских дисциплин (информационный профиль)»; «Основы информационных технологий в деятельности преподавателя вуза»; «Совершенствование информационной культуры педагога: проектирование учебного процесса на основе современных информационных технологий»; «Создание электронных учебников»
4 уровень	
периодическое повышение квалификации выпускников института, получивших базовую подготовку в области информационных технологий, по актуальным проблемам профессиональной деятельности	«Компьютерный дизайн в маркетинге»; «Работа с приложением Linux OpenOffice: создание текстовых документов, электронных таблиц, презентаций, работа с базами данных»
5 уровень	
профессиональная переподготовка специалистов с неинформационных профилем базового образования, испытывающих потребность в дополнительных знаниях в сфере информационных технологий, которые позволяли бы овладеть новым видом профессиональной деятельности	«Информационные системы в управлении персоналом»; «Обеспечение экономической и информационной безопасности»; «Основы автоматизации управления и обработки информации»

6 уровень	
профессиональная переподготовка по смежной специальности выпускников института, получивших базовую подготовку в области информационных технологий	«Информационные системы в управлении персоналом»; «Обеспечение экономической и информационной безопасности»; «Основы автоматизации управления и обработки информации»

С целью совершенствования деятельности института в области дополнительного профессионального образования разработана Рабочая целевая программа «Развитие системы дополнительного профессионального образования в НФИ КемГУ (2010—2011 годы)», которая стала инструментом проведения последовательной политики института в сфере ДПО.

Основными задачами института по развитию системы ДПО являются:

- удовлетворение потребности организаций и предприятий города в высококвалифицированных специалистах в современных экономических условиях;
- разработка и реализация конкурентоспособных, востребованных на региональном рынке труда дополнительных профессиональных образовательных программ;
- продвижение дополнительных профессиональных образовательных программ на интеллектуальном рынке Кузбасса.

Заслуживает внимания своим разнообразием, ориентацией на удовлетворение образовательных потребностей специалистов различных областей экономики и социальной сферы **программное обеспечение системы ДПО**. Большинство дополнительных профессиональных образовательных программ в области информационных технологий отражают актуальные потребности рынка труда в специалистах с новыми компетенциями, носят модульный характер и не имеют аналогов, предоставляют возможность непрерывного образования в течение всей жизни нашим выпускникам.

Информационное обеспечение деятельности системы непрерывного образования института рассматривается как одно из важнейших направлений его развития [4]. В институте проводится работа по созданию **единой информационно-образовательной среды**.

Для более удобного и своевременного доступа к информации в процессе обучения используются возможности **Портала заочного обучения** института. **Сайт** института является важным средством формирования имиджа вуза, распространения педагогических технологий и учебно-методических материалов, разработанных в вузе,

предоставления достоверной информации для абитуриентов, студентов, слушателей курсов, преподавателей, общественных, коммерческих и правительственных организаций, а также всем заинтересованным лицам.

Создана и постоянно пополняется *электронная библиотека* на сайте института, насчитывающая более 2,5 тысяч наименований.

Уникален опыт экономического факультета в реализации программы повышения квалификации «Компьютерный дизайн в маркетинге». В ходе реализации проекта создан собственный информационный ресурс — *сайт программы*.

Приведенное описание системы дополнительного профессионального образования института в области ИКТ дает представление об уровне ее сформированности и ее возможностях. Дополнительное профессиональное образование выступает как средство самореализации взрослого человека в социально-профессиональной сфере, расширяет возможности профессионального и карьерного роста специалиста, способного самостоятельно решать проблемы все более высокого уровня сложности.

Список литературы:

1. Антонова И. Инновационные процессы в дополнительном образовании // Высшее образование в России. — 2007. — № 9. — С. 78-81.
2. Дополнительное образование: проблемы и новые задачи российской высшей школы // Высшее образование в России. — 2007. — № 3. — С. 63-69.
3. Осипов П. Н., Кадырова Х. Р. Реализация идеи непрерывного профессионального образования в условиях малого города // Высшее образование в России. — 2009. — № 5. — С. 157-160.
4. Крюков Д. Информационно-образовательная среда современного вуза // Высшее образование в России. — 2008. — № 11. — С. 79-83.

ВИРТУАЛЬНЫЙ КАБИНЕТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Шаталова Любовь Ивановна

*ассистент кафедры педагогики и физической культуры
ФГОАУ ВПО СОФ НИУ «БелГУ», г. Старый Оскол
E mail: shatalovali@yandex.ru*

В последние несколько лет все возрастающий интерес вызывает качество формального и неформального дистанционного образования, особенно в вопросах: *что такое качество в дистанционном образовании и как его измерить и управлять им.*

Согласно исследованиям А. Короткова, Д. Нунана, А.Д. Хуторского, исследования качества в дистанционном образовании фокусируется на мнениях разработчиков, менеджеров и консультантов, которые относятся к системе дистанционного образования как к предприятию. В традиционных исследованиях качества дистанционного образования нет оценки потребителей, в том числе таких важных потребителей как *учитель, учащийся, родители как заказчики образования* и их представления о качестве обучающих ИКТ-продуктов [2, с. 296].

Сегодняшние студенты СОФ НИУ «БелГУ» более сведущи в системах дистанционного образования и информационных технологиях, они обеспечены ИКТ-продуктами различного качества, уровня и сфер применения. В их распоряжении не только ИКТ-продукты, но также осязаемые и неосязаемые услуги, такие, как маркетинг, консалтинг и тому подобное в сфере информационных технологий. Их компетенции в вопросах качества не только индивидуальны и субъективны, основаны на их личных нуждах, потребностях, желаниях и опыте, но и, прежде всего, формируются университетским образованием.

Обнаружена актуальная потребность в создании и разработке виртуального кабинета для дистанционного обучения в рамках учебной дисциплины. Сегодняшние студенты СОФ НИУ «БелГУ» наряду с традиционными формами предоставления образования, имеют возможность в соответствии с территориальным распределением обучающихся, учебных заведений, точек доступа к услугам дистанционного обучения получать дополнительные дистанционные образовательные услуги и бесплатные консультации, методическую поддержку по типу *геоинформационных технологий*.

Виртуальный кабинет позволяет знания, накапливающийся опыт, результаты исследований, эксперименты, обобщения актуального педагогического опыта известных учителей Белгородчины, концепции

ученых-методистов, специфику технологий и учебных программ, рекомендации по различным вопросам методики преподавания русского языка и литературы в начальных классах осваивать посредством возможностей Интернет-технологий, что было акцентировано в Инициативном президентском проекте «*Наша новая школа*».

В ходе теоретического этапа исследования был определен механизм организации в образовательном учреждении информационно-методической поддержки учебной дисциплины, понимаемого как способ изменения сопровождения содержания, обновления методов и внедрения новых организационных форм в интеграционный образовательный процесс с целью подготовки выпускников к качественным условиям новой школы в мобильном информационном обществе.

Задачи проекта: инициировать профессиональный интерес к методике обучения русскому языку и литературе через интерактивные и интегративные обучающие технологии; определить уровень ожиданий информационной поддержки по дисциплине «Теоретические основы и технологии начального языкового образования»; проанализировать существующие информационные продукты по дисциплине «Теоретические основы и технологии начального языкового образования»; на предмет соответствия современным требованиям; разработать комплект современных информационных продуктов с возможностями дистанционной и персональной работы с ними.

В современном понимании виртуальный кабинет представляет собой сложную дидактическую систему, функционирование которой поддерживает учебно-воспитательный процесс при изучении дисциплины «Теоретические основы и технологии начального языкового образования». В целях мониторинга и необходимой коррекции процесса обучения в рамках виртуального кабинета были сформированы базы данных для хранения текущей и обобщающей информации о результатах работы [1, с. 25].

Э.Г. Скрибицкий считает, что в законченном виде система включает в себя функциональные блоки: информационно-содержательный, контрольно-коммуникативный, коррекционно-обобщающий [4, с. 22].

Информационно-содержательный блок в свою очередь включает два блока.

1. Информационный блок:

- общие сведения о дисциплине «Теоретические основы и технологии начального языкового образования»;
- сроки изучения данной дисциплины;
- учебный план по направлению, в котором указаны семестры, отведенные на ознакомление с методикой обучения русскому языку и

литературе, в том числе с методикой обучения грамоте; количество недель, количество часов в неделю на проведение лекционных, практических и лабораторных занятий, самостоятельной работы.

- график прохождения тем и разделов по дисциплине «Теоретические основы и технологии начального языкового образования»;

- формы и время отчетности;
- график проведения практических и семинарских занятий;
- график консультаций.

2. Содержательный блок:

- учебный план, учебные и рабочие программы;
- электронные учебники, сборник методических задач, методические рекомендации, глоссарий, справочник;
- развернутые планы семинаров;
- список основной и дополнительной литературы, включающий гиперссылки на источники в Internet;
- список тем творческих работ по дисциплине.

По мнению И.Г. Захаровой, практика работы с электронными материалами показывает, что единица учебной информации, усваиваемая обучающимися при самостоятельной работе, определяется контекстом — это может быть и один, и пять экранов. Однако порция информации вполне естественному требованию — ее содержание должно иметь логически целостный характер (постановка проблемы, отдельный логически заверченный вопрос темы или целиком вся тема, разбор решения задачи) [3, с. 85].

Контрольно-коммуникационный блок включает в себя:

- систему тестирования с реализацией обратной связи для определения уровня начальной подготовки обучаемого, текущего, промежуточного и итогового контроля;
- вопросы для зачета и экзамена;
- критерии оценивания.

Программно-информационная составляющая в контрольно-коммуникативном блоке обеспечивает несколько видов контроля: текущий, рубежный и итоговый.

В виртуальном кабинете представлена реализация нескольких подходов к организации работы систем тестирования. Так, для самоконтроля и текущего контроля используются контролирующие программы, интегрированные в основной теоретический и практический материал и доступные обучаемому в любое удобное время, в том числе и при работе в локальной сети. В этом случае интеграция обеспечивает

реализацию индивидуальной образовательной траектории в зависимости от результатов текущего контроля качества обучения.

Для работы педагога наиболее приемлем сетевой вариант контролирующих систем, при котором механизмы оценивания обеспечивают оптимальную обратную связь между обучаемым и преподавателем. Итоговое тестирование основывается на базах, данных с вопросами и заданиями, размещенных в локальной сети учебного заведения.

В коррекционно-обобщающий блок (результаты педагогического мониторинга образовательного процесса) входят: итоговые результаты учебной работы обучающегося; анализ результатов различных видов контроля. Из этих данных в образовательном учреждении может быть сформирована база данных, включающая информацию о каждом обучаемом. Право доступа к этому блоку имеет только администрация вуза, преподаватель по дисциплине «Теоретические основы и технологии начального языкового образования».

Оценка экспертов совпадает с показателями проведенного опроса: значимость реализации разработанного и адаптированного на практике проекта для студентов направления Педагогическое образование профиль Начального образование заключается в возможности мобильного использования продуктов разработанного инновационного комплекта, что стало содержательно-методической основой для осуществления процесса информатизации в СОФ НИУ «БелГУ». «Виртуальный кабинет по дисциплине «Теоретические основы и технологии начального языкового образования» обеспечивает информационное сопровождение методической работы многих образовательных учреждений, является персональным средством коммуникации педагогов.

Список литературы:

1. Баканова Л.И. Учитель начальной школы в эпоху информационной цивилизации // Аналитико-синтезирующее пособие/ Автор-составитель — Л.И. Баканова. Старый Оскол: СОФ БелГУ, 2009. 142 с.
2. Бурая Л.В. Стратегия непрерывного педагогического образования и самореализация обучающегося учителя / Коллективная монография. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры учителя в непрерывном образовании. Белгород-Старый Оскол: СОФ БелГУ, 2008. 359 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.
4. Скрибичский Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование. 2000. № 1. С. 21—24.

1.5. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

УПОР ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЯХ КИТАЙСКОЙ СЕМЕЙНОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Сунь Ди (Китай)

аспирант КФ(П)У, г. Казань

E-mail: xuanxusky2007@rambler.ru

Национальная традиционная культура не прерывается. Новые этические нормы могут выжить и развиваться только в условиях соединения с традиционной этикой, существующей в подсознании человека. Сегодня, работая под вопросом воспитания детей, мы обязаны найти точку золотого сечения прекрасной китайско-национальной традиционной культуры и модернизма, духа новой эпохи, основу этической морали детей в условиях социалистической рыночной экономики. Поэтому, о вопросе воспитания детей, следует действовать следующим принципам:

1. Распространение идеи единства нации, патриотизма и коллективизма.

Китайская нация потому и смогла выстоять гигантом в современном мире. Не расколется, пережив ухабы и потрясения на дорогах несколько длинного тысяч лет, что всегда придерживалось идей народности, рожденных в недрах: «каждый китаец следует заветам государства, призывающим к самосовершенствованию, гармонизации духа и тела, почитанию родителей и старших, любви к братьям и сестрам, сохранению единодушия и согласия в семье, от чего зависит и сохранение семейной популяции и единство страны». В определенном смысле, именно эти идеи на протяжении нескольких тысяч лет обеспечили китайскому народу мир, государственную стабильность и процветание. В условиях социализма, так или иначе, существуют противоречия между личностным и государственным интересами. Поэтому необходимо найти их точки соприкосновения в целях построения социализма с китайской спецификой.

Дети, в силу возрастных психологических особенностей, стремятся к абсолютной свободе, и подсознательно ставят свои выгоды на первое место, когда возникают противоречия между личностными и коллективными интересами. Поэтому надо усилить воспитание патриотизма и коллективизма. Исходя из традиционной идеи народности,

подведение к высокому сознанию, что любить партию, родину и социализм выгодно для себя.

2. *Принцип развития духа гуманизма, воспитание горячей любви к народу и уважения к учителю.*

Конфуций расширил понятие «гуманизм», которое до него в исторический период понималось только как «любовь к родственникам». Он определил его как «любовь к человечеству» и расширил его как «вся мировая любовь», до такого как «национальная любовь». Мао Цзэ Дун понимал под «гуманизмом» любовь и дружелюбие. Действительно, во вселенной между людьми должно преобладать такие отношения, как взаимные забота, помощь, понимание, дружба и честность. Такие духовные качества, поощряющиеся общими положениями гуманизма, как церемонность, любовь к народу, уважение к старшим, дружелюбие, помощь друг другу, скромность, отзывчивость и т. п. являются необходимыми отличительными качествами для современных молодых поколений, сегодняшних детей.

В настоящее время «модернизацию» люди чаще всего ассоциируют с конкуренцией, стрессом, высокими темпами развития науки и технологии, растущим потреблением, а редко связывают с человеческим чувством. В некотором смысле, современная цивилизация дает нам материальные выгоды, одновременно также причиняя моральный ущерб. Чтобы соответствовать времени, дети должны заниматься саморазвитием и самопланированием, но часто за этим стоит только один критерий: «деньги — мера всех жизненных ценностей». Поэтому необходимо спланированное, целенаправленное гуманное воспитание детей для того, чтобы они обладали такими качествами, как любовь к народу, уважение к учителям и старшим, дружелюбие к товарищам, и крепко усвоили норму общения, что «чего себе не хочешь, того и другому не желай».

3. *Принцип семейного воспитания этико-нравственных качеств в условиях социализма.*

Семья является до сих пор все еще развивающейся социальной малой группой, которая возникла в процессе родового разрушения первобытного общества, пережила рабовладельческое, феодальное и буржуазное общества. В течение всех тысячелетий китайской культуры семейная этика является ядром этической и правовой нормы. «Согласие в семье», «добродушие отца и почтительность сына», «дружба братьев и сестер», «уважение супругов», «мир с соседям» и т. п. — эти традиционные семейно-этические идеалы все еще играют полноценную активную роль в современном социалистическом модернизированном обществе. Человек в подростковом возрасте как раз находится в период формирования мировоззрения, создания морального облика. Но подростки часто имеют слабые способности отличать положительное и

отрицательное. Поэтому семейно-этическое воспитание подростков является актуальным и сегодня.

4. *Пословице «Большие дела — меньше слов» может стать принципом развития духа, отношения к работе и жизни по-деловому с неуклонным стремлением вперед.*

Китайская традиционная культура выступает за то, чтобы «меньше говорить, больше действовать» в решении вопроса о связи между говорением и действием. Данный нравственный постулат крайне ценен для нормального роста и личностного совершенства. Молодое поколение богато мечтами, бедно жизненным опытом. Часто обещаний бывает больше, чем действий. Молодые в погоне за большим счастьем ставят себе непосильные задачи, отходят от действительности. Сейчас, при высоком темпе развития социалистической экономики, воспитание в детях добросовестное отношение к делу, трудолюбие, упорство в учебе, неуклонное стремление вперед, несомненно, имеет большое значение для их карьеры в будущем.

5. *Принцип создания новой социалистической личности, обладающей четырьмя качествами «нравственность, образованность, дисциплинированность, идейность».*

Для того чтобы воспитать ребенка таким человеком, нужно соединить многовековые философию и традиции, а также реальные жизненные условия в современных детях.

Итак, следует воспитывать у детей следующие качества:

1. умение думать сначала об обществе, а потом о себе;
2. стремление к знаниям и истине;
3. самостоятельность и принципиальность в соблюдении законов;
4. выносливость и трудолюбие, любовь к работе;
5. доброжелательность и приветливость;
6. преданность и обязательность в выполнении обещаний;
7. скромность.

Список литературы:

1. Илюшечкин В. П. Сословно-классовое общество в истории Китая. М., 1986.
2. Лебедева Г. А., Русинова О. А. Изучение воспитательного потенциала среды: Учебно-методическое пособие для учителей, студентов пед. вузов / СГПИ. Соликамск СГПИ, 2003. с. 134.
3. 黄济岩 教育哲学通论(精选本) — 上海教育出版社, 2000 — 337页.
4. 张岱年 中国文化概论 — 人民教育出版社 1987 — 300页
5. Воспитание невест в древнем Китае [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://asiapacific.boom.ru/culture/001/nevest.htm>
6. Право древнего Китая [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://bestboy.narod.ru/318.html>

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»

Часть I

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

23 ноября 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 30.11.11. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630082, г. Новосибирск, ул. Дачная, 21/1
E-mail: mail@sibac.info

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