



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

Часть I

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);
Красовская Наталия Рудольфовна, канд. психол. наук, НП «Сибирская ассоциация консультантов», председатель правления.

Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).

Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).

П24 «Педагогические и психологические науки: Актуальные вопросы»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (31 октября 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 200 с.

ISBN 978-5-4379-0153-3

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогические и психологические науки: Актуальные вопросы» 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 978-5-4379-0153-3

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	9
1.1. Здоровье сберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	9
СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МБДОУ ДСКВ № 27 «ФИЛИППОК») Галандарова Аида Рахмановна	9
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА Ефремова Татьяна Геннадьевна	14
ОРГАНИЗАЦИЯ ПОХОДОВ ВЫХОДНОГО ДНЯ В РАМКАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТУРИЗМА В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Камашева Нафиса Имамовна	21
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ «ЧЕЛОВЕК» Медведева Наталья Владимировна	27
ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ИМЕЮЩИХ СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мельничук Сергей Иванович	32
ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ Просандеев Павел Павлович	37
СТРУКТУРА И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «ЗДОРОВЬЕ» И «ЗОЖ» Тронева Любовь Федоровна	41

1.2. Инновационные процессы в образовании	46
ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИОЛОГИИ И БИОХИМИИ РАСТЕНИЙ НА КАФЕДРЕ АГРОХИМИИ И ФИЗИОЛОГИИ РАСТЕНИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА Алла Анатольевна Беловолова Наталья Викторовна Громова Елена Александровна Устименко	46
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Вильданова Алия Рустамовна	51
ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ — ПРЕДМЕТ СПЕЦИАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ Иванкина Марина Алексеевна	55
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ВСЛУХ О СЕМЬЕ») Казанникова Анна Вячеславовна Старовойтова Елена Николаевна Буйнова Елена Васильевна	61
ДИЗАРТРИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ МЫШЕЧНОГО ТОНУСА И АРТИКУЛЯЦИОННЫХ ДВИЖЕНИЙ Кудрявцева Галина Владимировна	67
СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Малыхина Светлана Алексеевна	74

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ Стеценко Ирина Александровна Занкова Екатерина Юрьевна	79
1.3. Информационные технологии в образовании	86
ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ Коротаева Наталия Сергеевна	86
ИНТЕРАКТИВНОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: НЕДОСТАТКИ И ПРЕИМУЩЕСТВА Пономарева Мария Геннадьевна	90
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ МЕСТОИМЕНИЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Сабилова Гулноза Садиқовна	95
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ Сорокина Ирина Алексеевна Сорокина Людмила Викторовна Сорокина Лариса Викторовна	99
ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ GOOGLE И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ Черний Милослава Михайловна	105
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	111
МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА Е.И. ПАССОВА И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ Афанасьева Оксана Васильевна	111

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ Воробьева Ольга Владимировна	114
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Дуйсебек Адильхан Толегенулы	120
СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ВАРИАТИВНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КОМБИНАТЕ ГОРОДА СУРГУТА Кондрашкина Елена Георгиевна	126
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА Толчева Алла Евгеньевна	131
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	136
ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИИ ЖУРНАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ Владимирова Татьяна Николаевна	136
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Возгова Зинаида Владимировна	143
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИБЛИОТЕКАРЕЙ Маланухина Светлана Владимировна	149
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА — НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ Мачинская Наталья Игоревна	153

К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ Митина Наталья Александровна	158
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В КЛАССЕ ОСНОВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА Павлова Елена Владимировна	164
О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ Зыков Михаил Борисович Сабанина Наталия Рафаэлевна	169
1.6. Педагогическая психология	176
ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ Архипова Ирина Владимировна	176
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Симонова Евгения Геннадьевна	181
1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития.	185
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКУЮ Тюльпанова Ольга Юрьевна	185
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ Филатова Анна Сергеевна	190

**1.8. Профессиональная компетентность:
проблемы, поиски, решения** **195**

ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В АСПЕКТЕ УЧЕТА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНЧЕСТВА
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ
Данилюк Сергей Семенович 195

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МБДОУ ДСКВ № 27 «ФИЛИППОК»)

Галандарова Аида Рахмановна
воспитатель, МБДОУ ДСКВ № 27 «Филиппок»,
г. Нижневартовск
E-mail: aidacka-88@mail.ru

Главная цель в воспитании и образовании детей — это сохранение здоровья. Здоровьесберегающие образовательные технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния их на здоровье.

Здоровьесберегающий педагогический процесс в широком смысле — это процесс воспитания и обучения детей в режиме здоровьесбережения и здоровьєобогащения; это процесс, который всецело направлен на обеспечение физического, психического и социального благополучия обучающегося [2, с. 7].

В более узком смысле слова это специально организованное взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьєобогащения в ходе образования, воспитания и обучения [2, с. 8].

Здоровьесберегающие технологии направлены на решение важнейшей задачи — задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса: детей, педагогов и родителей [4, с. 35].

Для реализации здоровьесберегающей деятельности используются различные технологии, среди которых следует выделить социально-педагогические.

Важность социально-педагогических здоровьесберегающих технологий определяется тем, что именно они положены в основу организации здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях любого типа.

Рассмотрим их более подробно.

Под социально-педагогической технологией следует понимать совокупность методов, приемов, средств, направленных на выявление и преумножение педагогического потенциала стихийно и целенаправленно складывающейся среды субъекта (ребенка, семьи и т. д.), решение социально-педагогической проблемы [1, с. 22].

Обращает на себя внимание разнообразие социально-педагогических технологий и подходов к их классификации. Социально-педагогическая технология может реализовываться по-разному в зависимости от опыта работы — педагога, инициативности, творчества, гибкости в социально-педагогической деятельности.

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка — это технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребенка-дошкольника. Основная задача этих технологий — обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении и семье. К ним относятся технологии психологического или психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе.

Основная цель социально-педагогической здоровьесберегающей деятельности — получение ребенком квалифицированной помощи, направленной на индивидуальное развитие для успешной адаптации, реабилитации ребенка в социуме, социально-педагогическое содействие родителям и педагогам.

Основные цели социально-педагогической работы как составляющей части здоровьесберегающей деятельности:

- создание педагогически целесообразной среды, способствующей успешному становлению ребенка как субъекта социальной жизни;
- создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка;
- удовлетворение потребностей ребенка с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов

предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, детском саду, ближайшем окружении и других социумах [7, с. 11].

Для достижения этих целей необходимо решить следующие задачи:

- защита прав личности ребенка, обеспечение его социальной, психологической и физической безопасности, социально-педагогическая поддержка и содействие ребенку в проблемных ситуациях;
- квалифицированная комплексная диагностика возможностей и способностей ребенка;
- реализация программ преодоления трудностей в обучении и общении;
- социально-педагогическая помощь семьям детей групп особого внимания;
- развитие социально-личностных, личностно-адаптивных и психолого-педагогических компетентностей воспитанников, родителей, педагогов.

Таким образом, выделим основные направления социально-педагогической работы: профилактическая деятельность, диагностическая деятельность, консультативная деятельность, коррекционно-развивающая деятельность.

Остановимся подробнее на *профилактической работе*. Задачи данного направления определяются необходимостью формировать у воспитанников потребность в специальных психологических, валеологических знаниях, создавать условия для полноценного психофизического развития на каждом возрастном этапе, своевременно предупреждать возможные нарушения в становлении личности, интеллекта, а также межличностного общения и взаимодействия [6, с.72].

В русле профилактического направления педагоги-воспитатели осуществляют следующие конкретные мероприятия:

1. Проведение работы по адаптации дошкольника к условиям ДООУ, разработка конкретных рекомендаций родителям, педагогам по оказанию помощи детям в адаптационный период.
2. Ведение работы по предупреждению психофизической перегрузки, связанной с условиями жизни детей, их воспитания и обучения.
3. Психолого-социальное сопровождение детей из семей группы риска.
4. Организация медико-психолого-валеологических условий по сохранению здоровья детей.

5. Организация работы по сохранению благоприятного психологического климата в образовательном учреждении.

Диагностическая работа определяется ориентацией службы на углубленное психологическое, физическое изучение ребенка на протяжении всего периода пребывания в образовательном учреждении, выявление индивидуальных особенностей, определение причин нарушений в обучении, воспитании, развитии. Диагностическая работа может проводиться с отдельными детьми и группами детей.

В русле диагностического направления педагоги и воспитатели решают следующие конкретные задачи:

1. Изучение медико-психологических и возрастных особенностей, выявление позитивного и негативного влияния условий жизни на обучение и воспитание детей.

2. Диагностический мониторинг физического состояния, гармоничности развития, физической подготовленности и работоспособности детей. Отслеживание влияния инновационных программ на развитие воспитанников.

3. Выявление актуальных для образовательного учреждения запросов по психологическому, социальному, валеологическому сопровождению.

4. Мониторинговые исследования «Формирование психологической культуры воспитанников и педагогов», «Влияние образовательно-воспитательной среды на социализацию дошкольников» [3, с. 77].

Консультативная работа предполагает индивидуально-ориентированный подход психолога, социального педагога, валеолога, медработника к личности ребенка. Задачи определяются ориентацией на обеспечение соответствия развития ребенка возрастным нормативам, помощь воспитателям в индивидуализации обучения и воспитания детей, развитии их способностей, склонностей, становлении личности.

В русле консультативного направления педагоги и психологи решают следующие конкретные задачи:

1. Формировать ответственность за соблюдение в ДОУ условий, необходимых для полноценного психологического, физического и личностного развития детей, посредством проведения консультаций, участия в педсоветах, международных объединениях, родительских собраниях.

2. Проведение индивидуальных и коллективных занятий с детьми и родителями по вопросам здорового образа жизни.

3. Проведение индивидуального и группового консультирования родителей по проблемам развития ребенка.

4. Проведение консультирования сотрудников ДОУ по вопросам обучения, воспитания, оказания первой медицинской помощи детям [3, с. 79].

Коррекционно-развивающая работа предполагает индивидуально-ориентированный подход психолога и социального педагога к развитию личности ребенка, активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте, сохранение ее индивидуальности.

В русле коррекционно-развивающего направления специалисты решают следующие конкретные задачи:

1. Активное развитие интеллектуальных способностей воспитанников, формирование мотивации к той или иной деятельности.

2. Коррекция нестабильности эмоциональной сферы, межличностных отношений и социальных контактов, связанных с межличностными и внутриличностными отношениями.

3. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам, педагогам и родителям [3, с. 82].

Ожидаемые результаты осуществления описанной социально-педагогической деятельности:

- повышение социально-психологической, медико-валеологической культуры детей и родителей;
- снижение общего уровня заболеваемости воспитанников;
- приобщение воспитанников к здоровому образу жизни;
- совершенствование системы сопровождения детей, требующих особого педагогического внимания;
- психолого-социальное сопровождение дошкольников в период адаптации;
- создание эмоционально комфортной атмосферы в ДОУ;
- корректировка системы социально-психологической деятельности по результатам мониторинговых исследований.

Список литературы:

1. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 160 с.
2. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / Авт.-сост. С.А. Цабыбин. — Волгоград: Учитель, 2009. — 172 с.

3. Каменская В.Г., Котова С.А. Концептуальные основы здоровьесберегающих технологий развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. — СПб.: Книжный дом, 2008. — 325 с.
4. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // Начальная школа. — 2005. — № 11. С. 35—37.
5. Сивцова А.М. Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях // Методист. — 2007 — № 2. — С. 65 — 68.
6. Сивцова А.М. Влияние комплексного использования здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольном образовательном учреждении на последующую адаптацию ребенка к школе // Аспирантские тетради РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — С. 70—73.
7. Сивцова А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии в дошкольном образовательном учреждении: выбор, внедрение и рациональное использование: Методические рекомендации. — СПб.: СПбАППО, 2008. — 84 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ефремова Татьяна Геннадьевна

*канд. пед. наук, кафедра «Физическая культура и спорт»
Южно-Российского государственного университета
экономики и сервиса,
г. Шахты*

E-mail: gennchmelev@rambler.ru

Определяя роль физической культуры в формировании здоровьесберегающего образовательного пространства, мы, прежде всего, обратились к осмыслению семантики данного понятия. Термины «здоровьеразвивающее», «здоровьеформирующее», «здоровьесберегающее» образовательное пространство, появившиеся в научно-педагогических текстах относительно недавно, характеризуют новые тенденции развития современного образования. В его основе — идея приоритетности здоровья субъектов образовательного процесса как основополагающего компонента личности.

Здоровьесберегающее пространство обосновывается как многоуровневая образовательная система и социально организуемая воспитательная среда, в которой приоритетами выступают здоровый образ жизни, культура здоровья, прогнозирование здоровьесберегающей деятельности [4, с. 7]. Иными словами, это совокупность материальных и социальных условий и факторов, содержания, форм и методов функционирования образовательного учреждения, направленных:

- на всестороннее развитие личности субъекта образовательного процесса в гармонии трех ее начал — духовного, нравственного и физического [3, с. 14];

- на культивирование всеми субъектами образовательного процесса здорового образа жизни, выступающего интегративным условием личностного развития каждого индивида [1, с. 38].

Таким образом, в педагогическом преломлении феномен здоровьесбережения представляется полифункциональной социально-образовательной системой, объединяющей на гуманистической основе просветительские, побудительные, аксиологические и инструментальные факторы [2, с. 165]. Целью формирования здоровьесберегающего образовательного пространства учебного заведения является создание среды, способствующей обучению и воспитанию личности специалиста, обладающего потребностью в здоровом образе жизни, сосуществующего в гармонии с самим собой, обществом, природным и техногенным окружением, а также способного научить других людей сохранять, укреплять и восстанавливать здоровье [3, с. 15].

В реализации этой цели важная роль отводится физической культуре как обязательной дисциплине общего гуманитарного и социально-экономического цикла образовательной программы в учебных заведениях. Предметное поле изучения данной дисциплины не ограничивается лишь достижением определенного уровня двигательной подготовленности, но охватывает общеобразовательные, интеллектуальные, методические аспекты физической культуры в контексте формирования основ здоровьесбережения: развитие ценностного отношения к здоровью, воспитание важнейших социальных качеств личности, повышение работоспособности, формирование потребности в двигательной активности, способности осуществлять самостоятельную физкультурно-оздоровительную деятельность. Изменение парадигмы физического воспитания молодежи предполагает формирование ценностных ориентаций на основе знаний в области физической культуры, приоритета образовательной направленности данного процесса. Именно активная

познавательная деятельность позволит решить одну из главных функций физического воспитания — творческое применение знаний для развития и укрепления здоровья, работоспособности, самовоспитание и самосовершенствование на протяжении жизни.

Выделяют основные уровни сформированности культуры здоровья у обучающихся: информационно-ориентировочный — способность ориентироваться в мире здоровья и готовность к оздоровительной деятельности; мотивационный — наличие интереса и потребности к здоровью, здоровому образу жизни; операциональный — готовность к оздоровительной деятельности; праксиологический — здоровый образ жизни, различные элементы самостоятельного поведения; результирующий — состояние здоровья, обусловленное образом жизни и воздействием других социальных факторов [5, с. 6].

Очевидно, что с этих позиций физическое воспитание как педагогический процесс должно базироваться на следующих положениях:

- укрепление здоровья студентов, профилактика заболеваемости средствами физической культуры и спорта;
- медицинский контроль за организацией физического воспитания;
- дифференцированный подход при планировании физических нагрузок с учетом индивидуальных особенностей и состояния здоровья;
- мониторинг физического развития и физической подготовленности студентов;
- увеличение двигательной активности студентов;
- пропаганда физической культуры и спорта как компонента здорового образа жизни;
- улучшение качества физкультурного образования.

Необходимость реализации данных направлений привела к разработке комплекса мер физкультурно-оздоровительной направленности в рамках формирования здоровьесберегающего образовательного пространства. Результаты исследования внедрены в практику работы ГБОУ СПО РО «Шахтинский медицинский колледж им. Г.В. Кузнецовой».

Приоритет сохранения и укрепления здоровья предполагает, что деятельность студентов по физическому воспитанию должна оцениваться с позиций влияния данного процесса на функциональное состояние организма. Тем не менее, в настоящее время критерии оценки по данной дисциплине обоснованы в основном соответствием

возрастным контрольным нормативам физической подготовленности без учета уровня физического развития, индивидуальных особенностей и возможностей.

Выявление лиц, имеющих низкий уровень физических и функциональных возможностей, коррективная тренировочная нагрузка на учебных занятиях с учетом состояния здоровья, обучение студентов навыкам самоконтроля и самостоятельной организации двигательной активности — основные задачи мониторинга физического развития и функционального состояния студентов, проводимого в колледже. Исследование физического развития включает в себя ряд основных антропометрических и функциональных показателей: измерение длины, массы тела, спирометрия, динамометрия. Оценку функционального состояния организма рекомендуется проводить в процессе медицинского обследования, а практические умения и навыки самоконтроля формировать на методико-практических занятиях по физической культуре. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы оценивается при помощи одномоментной функциональной пробы с физической нагрузкой (пробы Летунова), характеризующей степень реакции организма на физическую нагрузку и длительность процесса восстановления. Результаты пробы Розенталя оценивают выносливость дыхательной мускулатуры, функциональные возможности системы внешнего дыхания. Гарвардский степ-тест оценивает физическую работоспособность, в значительной степени отражающую функционирование организма в целом. Данный комплекс тестов прост и доступен для выполнения и характеризует уровень развития и резервные возможности основных систем жизнеобеспечения.

Для оценки физической подготовленности студентов, часто не отвечающей нормативным требованиям, ее динамики, выработки положительной мотивации к занятиям нами были разработаны центильные таблицы физической подготовленности студентов (табл. 1). С их помощью можно построить индивидуальный профиль физической подготовленности, оценить лимитирующие факторы и резервы организма, планировать и конкретизировать задачи, прогнозировать реально достижимые результаты выполнения индивидуальной программы физического самовоспитания.

Таблица 1.

**Физическая подготовленность студентов
медицинского колледжа г. Шахты**

Показатели \ Центили	3	10	25	50	75	90	97
Бег на 100 м (с)	21,43	19,80	18,70	17,80	17,00	16,40	15,80
Бег на 2000 м (мин. с)	14.16	13.40	12.50	11,42	11.05	10.38	10.13
Прыжок в длину с места (см)	125	135	147	160	170	175	190
Подн-е туловища из пол. лежа на спине за 1 мин (кол-во раз)	15	20	25	30	35	40	44
Подн-е туловища из пол. лежа на животе (кол-во раз)	14	16	20	24	27	31	40
Наклон вперед из положения стоя (см)	-5	4	9	12	15	19	23
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол- во раз)	2	5	7	12	16	20	26

Индивидуальная оценка темпов прироста отдельных двигательных качеств и способностей выполнялась на основе использования формулы S. Brody (П.З. Сирис, 1973):

$$T_{np.} = \frac{V_1 - V_2}{(V_1 + V_2) \times 0,5} \times 100\%, \quad (1)$$

где: V_1 — исходный уровень развития показателя;

V_2 — итоговый уровень развития показателя.

Таким образом, критерием эффективности физического воспитания и самовоспитания являются следующие показатели:

- наступление оздоровительного эффекта, оценивающееся посредством выполнения функциональных проб, характеризующих

возможности основных систем жизнеобеспечения и уровень общей физической работоспособности организма;

- соответствие прогнозируемых и полученных результатов, их положительная динамика, оцениваемая при помощи центильных таблиц и формул;

- выполнение контрольных нормативов, предусмотренных действующей примерной программой по физическому воспитанию.

Разработанные нами критерии оценки способствуют созданию ситуации успеха на занятиях, формированию внутренней мотивации на самосовершенствование, улучшение собственных физических кондиций.

Изучение процессов, характеризующих эффективность физического воспитания, в большинстве исследований осуществляется в основном путем анализа динамики физической подготовленности, функционального состояния организма студентов, изменения мотивационно-потребностной сферы. Парадоксально, но знания о том, как приобретать, сохранять и укреплять здоровье, организовывать соответствующий образ жизни, выпадают из поля зрения при оценке эффективности образовательного процесса или имеют второстепенное значение.

По нашему мнению, решение этой проблемы невозможно без интенсификации самостоятельной работы студентов в сфере саморазвития, самосовершенствования, самообучения как сути педагогического процесса. Овладение знаниями как системой научных представлений о способах рациональной организации двигательной активности является основой успешного формирования ценностного отношения к здоровью и физической культуре.

В рамках учебного процесса физкультурное образование прежде всего предусматривает:

- создание целостного представления о физической культуре как социальном феномене, владение основными терминами и понятиями, понимание закономерностей и механизмов двигательной деятельности, являющихся интеллектуальной базой формирования физической культуры личности;

- овладение методическими и практическими умениями организации собственной двигательной активности, повышение двигательного потенциала, участие в организованной и самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности.

Тематика разделов учебной программы отличается целостностью содержания и взаимосвязана с изучением профессиональных дисциплин: оценка морфофункциональной типологии, методы

контроля и самоконтроля за физическим развитием и состоянием здоровья, выявление основных нарушений осанки, методика проведения корригирующей гимнастики, методика проведения закаливающих процедур, изучение различных систем дыхательной гимнастики, составление профессиограммы специалиста и подбор физических упражнений для производственной гимнастики, составление индивидуальной оздоровительной программы занятий физическими упражнениями и ее коррекция.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс медицинского колледжа указанных выше направлений здоровьесберегающей деятельности позволяет констатировать их эффективность, что подтверждается достоверным повышением результатов по всем базовым критериям оценки: уровню освоения теоретических знаний, успеваемости по дисциплине «Физическая культура», мотивации к физкультурно-спортивной деятельности, повышению активности и сформированности двигательных характеристик, включая физическое развитие, физическую и функциональную подготовленность.

Таким образом, это позволяет использовать теоретический, методический, научно-исследовательский и практический потенциал физической культуры, определяющий ее комплексное воздействие на основные компоненты культуры здоровья студентов. Мы считаем, что деятельность педагогов физического воспитания может и должна являться фактором, способствующим реализации цели здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения — обучению компетентного специалиста.

Список литературы:

1. Золотухина И.П. К вопросу о сущности и содержании понятия здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения //
2. Международный журнал экспериментального образования. — 2011. № 6. С. 37—38.
3. Крыжановская Л.Г. Здоровьесберегающее образовательное пространство как фактор оптимизации личностного развития студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Крыжановская. — Оренбург, 2006. — 215 с.
4. Мавзютова И.П. Здоровьесберегающее образовательное пространство медицинского колледжа как условие подготовки конкурентоспособных специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.П. Мавзютова. — Казань, 2003. — 211 с.

5. Подгорная О.Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Е. Подгорная. — Тирасполь, 2005. — 211 с.
6. Черкасова И.В. Педагогические условия формирования культуры здоровья старших подростков общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.В. Черкасова. — Карачаевск, 2006. — 197 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОХОДОВ ВЫХОДНОГО ДНЯ В РАМКАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТУРИЗМА В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Камашева Нафиса Имамовна

*инструктор по физическому воспитанию первой квалификационной категории МБДОУ комбинированного вида Детский сад «Росинка»,
г. Надым*

E-mail: nafisa013@mail.ru

Современные условия жизни и образования предъявляют высокие требования к уровню психофизического состояния дошкольников, к их общекультурной готовности при переходе из детского сада в общеобразовательную школу. В связи с этим активизируется поиск таких подходов к оздоровлению, воспитанию и развитию детей средствами физической культуры, которые могли бы не только повышать их физическую подготовленность, но и одновременно развивать их умственные, познавательные способности и готовить их к жизни. Анализ специальной литературы, изучение практического опыта показали, что одним из таких подходов является применение средств туризма в работе с дошкольниками как в дошкольных образовательных учреждениях, так и в семейном досуге [1, с. 40—50].

Говоря о средствах туризма, имеет смысл уточнить понятие «средство» на специально-педагогическом уровне. По определению И.И. Сулейманова, средство физкультурного образования есть предметы, отношения и виды деятельности, которые используются в процессе взаимодействия субъекта и объекта образования с целью достижения последним физического совершенства. При этом выявлено, что доступные формы туризма используются в детских

садах и дома в основном в познавательных и воспитательных целях. Вопросы активизации двигательного режима с использованием средств туризма, позволяющих не только совершенствовать двигательную сферу ребенка, но и формировать его личностные качества, а также расширять информацию об окружающей жизни, не заняли еще должного места в физическом воспитании детей. Мы полагаем, что это связано с тем, что не разработана методика использования средств туризма, отсутствуют организационно-методические подходы, позволяющие педагогам применять их в работе с детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения, а также недостаточно пристальное внимание уделяется привлечению семьи к туризму.

Согласно статистике, у детей на пороге перехода в школу уровень развития некоторых показателей (уровень благополучия взаимоотношений и дружеских отношений, уровень знаний в области физической культуры и правил поведения на природе) не отвечает требованиям современной жизни и обосновывает необходимость применения новых подходов к использованию средств физической культуры, в частности, средств туризма. Для повышения теоретической подготовки родителей и педагогов в ДООУ недостаточно ведется работа по изучению литературы по физическому воспитанию и ознакомлению с ней, обсуждению интересных для родителей вопросов по организации туристических походов, освещению интересного опыта.

С учетом вышесказанного выдвинута гипотеза о том, что применение средств туризма в разных формах организации взаимодействия с семьей будет способствовать более эффективному развитию физических качеств и координационных способностей детей, повышению уровня благополучия семейных взаимоотношений, усвоению знаний в области физической культуры и правил поведения на природе по сравнению с детьми, не занимающимися семейным туризмом.

Учет предполагаемой гипотезы дает возможность выработать исходные позиции для внедрения походов выходного дня в рамках использования туризма в практику дошкольного образовательного учреждения с использованием средств туризма в работе с родителями и в физическом воспитании дошкольников 6—7 лет.

Неоспорим факт: туристские семьи крепче обычных. Даже когда походами увлекается один из супругов. А уж если оба — тогда прочность семейных уз почти гарантирована. Собственно, удивляться тут нечему. Ведь что необходимо для сплочения семьи? Не только

любовь, но и атмосфера товарищества, заботы друг о друге, общие интересы. То есть как раз то, к чему приучают походы, без чего там не обойтись. Социологи еще в советские времена провели исследование бюджета времени любителей странствий, регулярно совершающих категорийные (не менее шести дней) самостоятельные путешествия. Оказалось, почти 70 % мужей-туристов выполняют домашних дел не меньше, а то и больше, чем жены. (Видимо, тут сказываются походные традиции не смотреть со стороны, когда товарищ трудится, и не делить работу на «мужскую» и «женскую».) Поэтому времени на ведение домашнего хозяйства в таких семьях уходит значительно меньше, чем в других. А на общение с детьми — значительно больше. «Проблема поколений» у туристов менее острая, чему способствует совместный семейный отдых. Отец, который всегда готов перенести детей через речку, приготовить ужин под дождем, взять вещи у более слабых, который рассказывает у костра увлекательные истории из прошлых путешествий, вызывает, несомненно, гораздо больше уважения, чем тот, кто знает лишь «три Т» — тахту, тапочки, телевизор [5, с. 61—89].

Но главное, на взгляд исследователей, что укрепляет семью, — жены-туристки не столь капризны, привередливы и сварливы. Иначе их в походы бы не брали! (Конечно, и тут — увы! — бывают исключения.) Походы позволяют не только хорошо, интересно отдохнуть, но и увидеть новые места, завести надежных друзей, многому научиться — не только туристским премудростям, но и житейским (приготовить вкусный обед, не растеряться в сложной ситуации). «Никакие школьные занятия и никакие работы над кандидатскими ли, магистерскими ли или докторскими диссертациями не дают молодому человеку столько пользы, как путешествия», — писал Н.Г. Чернышевский. Его слова справедливы и ныне [7, с. 50—54].

Туризм — самая массовая и доступная форма активного отдыха, эффективное средство закалки и пропаганды здорового образа жизни. Участие детей и родителей в семейных походах способствует воспитанию у них чувства патриотизма, формирует бережное отношение к природе, памятникам истории и культуры, а также приобретает к лучшим традициям российского туризма [3, с. 11—12].

Поэтому основной целью внедрения походов выходного дня в рамках использования туризма в практике дошкольного образовательного учреждения является оказание помощи молодым семьям в вопросах физического воспитания детей средствами семейного туризма.

Внедрение походов выходного дня в рамках использования туризма в практике дошкольного образовательного учреждения должно проводиться поэтапно.

1. Этап. Создание условий для разработки и обновления работы в данном направлении в ДООУ.

2. Этап. Реализация плана мероприятий в соответствии с потребностями семьи.

При разработке и определении содержательной стороны нужно исходить из содержания общей подготовки туриста, которая включает различные по содержанию виды туристской подготовки: теоретическую, физическую, техническую и тактическую, а также формирование личностных качеств. При подборе средств для каждого вида подготовки должны учитываться возрастные запросы детей и семьи, а также возможности их содействия в решении программных задач детского сада. Известно, что туризм как средство физического воспитания включает разнообразные по форме и содержанию двигательные действия. Характеризуя туризм как средство физического воспитания, следует подчеркнуть доказанное практикой положение о том, что задачи физического совершенствования могут решаться лишь в совокупности с другими средствами физического воспитания — играми, спортивными упражнениями, гимнастикой. Исходя из содержания всех видов туристской подготовки, к основным средствам туризма в работе с дошкольниками и их родителями относятся:

- физические упражнения с максимальным использованием природного и социального окружения, направленные на развитие физических качеств, координационных способностей, рациональное преодоление естественных препятствий и овладение техникой движения в пешеходных и лыжных прогулках;
- просветительские уроки для родителей и детей;
- специальные двигательные задания для развития пространственных ориентировок;
- подвижные игры с поисковыми ситуациями в помещении и на местности;
- доступные туристские упражнения прикладного многоборья (вязка узлов, укладка рюкзака и т. п.);
- сама туристская деятельность, через которую формируются нравственные качества ребенка и познается окружающий мир, а сменяемые туристские должности в этой деятельности являются средством познания самих себя.

Перечисленные средства туризма могут включаться не только в физкультурно-оздоровительную работу и активный отдых детей,

как сложилось в практике работы детских садов, но и в учебную работу по физическому воспитанию дошкольников и их родителей [6, с. 16—18].

План мероприятий по организации походов выходного дня в рамках использования туризма в практике ДОУ включает занятия для детей и лекции для родителей. Познавательные занятия проводятся один раз в месяц, как в помещении, так и на воздухе, в форме бесед, дидактических игр, игровых заданий. Физкультурные занятия, как и предписано традиционной программой, проводятся на воздухе один раз в неделю (игровые, сюжетно-ролевые, круговые тренировки, занятия-соревнования, занятия-тренировки, прогулки-разведки, прогулки-поиски, природоведческие прогулки). Лекторий для родителей по семейному туризму проводится один раз в месяц.

В физкультурно-оздоровительную работу средства туризма могут включаться в утренние и вечерние прогулки и быть представлены топографическими прогулками, подвижными играми с включением поисковых ситуаций. Разнообразить активный отдых детей и родителей позволяют пешие и лыжные туристские походы с детьми дошкольного возраста совместно с родителями, которые содействуют сохранению и укреплению здоровья детей, совершенствованию двигательных, интеллектуальных умений и навыков, развитию физических и психических качеств дошкольников в меняющейся обстановке. Физкультурные развлечения с туристской направленностью и туристские праздники организуются в форме игровых комплексов и прогулок-походов [4, с. 7—9].

Весь учебный год (с сентября по май) условно делится на три квартала, три сезонных цикла — осенний, зимний, весенний. Ежемесячно подводятся итоги в форме физкультурного развлечения с туристской направленностью. Сезонный цикл завершается туристским праздником. Подведение итогов года проводится в форме туристского слета дошкольников и родителей.

Содержание работы с семьями и дошкольниками 6—7 лет по физическому воспитанию с использованием средств туризма включает различные формы и направления деятельности ДОУ по организации работы с семьей [2, с. 23—25].

Таблица 1.

Классификация форм работы по физическому воспитанию с использованием средств туризма с дошкольниками 6—7 лет

Учебная работа	Физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня	Активный отдых
<p>Познавательные занятия для детей: в помещении, на воздухе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • беседы; • дидактические игры; • конкурсные задания; • игры — занятия; <p>Физкультурные занятия: на воздухе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • природоведческие; • прогулки-разведки; • прогулки-поиски; • игровые занятия • занятия тренировки • сюжетно-ролевые занятия • круговые тренировки • занятия-соревнования между туристскими группами 	<ul style="list-style-type: none"> • физические упражнения, формирующие навыки, необходимые в повседневной жизни на прогулках; • топографические прогулки; • подвижные игры с включением поисковых ситуаций; • игровые комплексы с использованием природных и социальных объектов 	<ul style="list-style-type: none"> • туристические праздники; • туристические развлечения; • дни здоровья; • слеты-походы совместно с родителями

Ожидаемые результаты реализации мероприятий по организации походов выходного дня в рамках использования туризма в практике ДОУ:

- обеспечение полноценного двигательного режима, в условиях Крайнего Севера, как системного компонента здоровьесберегающих технологий,
- выявление положительной динамики среднегрупповых показателей координационных способностей и различных видов ориентационной способности у детей,
- обеспечение умения детей налаживать взаимоотношения с широким кругом сверстников обоего пола и обнаружится повышение уровня благополучия взаимоотношений детей с членами семьи,
- выявление возможностей более результативного воздействия на успешность усвоения знаний в области физической культуры, правил поведения в природе.

Список литературы:

7. Бочарова Н.И. Организация краеведо-туристской деятельности старших дошкольников: метод. реком. — М.: ЦДЮТ РФ, 1992. — С. 44—50.
8. Водолажская И.А. Программа занятий кружка «Мир вокруг нас» для подготовительных групп детского сада // Туристско-краеведческая деятельность дошкольников и младших школьников. Образовательные программы. Вып. 1. — Омск: Обл. ЦДЮТ, 1996. — С. 23—25.
9. Козлов И.М. Проблемы физического воспитания дошкольников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, — 1996. № 2. — С. 11—12.
10. Остапец А.А. Концептуальные положения программы «Школа — окружающий мир» // Краеведо-туристская работа с дошкольниками: Матер. науч.-практ. конф. — М., 1995. — С. 7—9.
11. Скорынина Г. Юный турист // Дошкольное воспитание. — 1999. № 6. — С. 61—89.
12. Сулейманов И.И. Система основных понятий теории физической культуры: учеб. пос. — Тюмень: Вектор Бук, 1999. — С. 16—18.
13. Шарманова С.Б., Федоров А.И. Развитие познавательных способностей детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 1998. № 1. — С. 50—54.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ «ЧЕЛОВЕК»

Медведева Наталья Владимировна
учитель биологии МОУ СОШ № 37,
г. Белгород

Воссоздание высокого уровня здоровья отдельного человека и нации в целом — сложный и многофакторный процесс, который во многом зависит от характера воспитания и обучения. Современные образовательные учреждения призваны растить физически и психически здоровых граждан, формировать у них внутреннюю потребность в сохранении и укреплении своего здоровья, научить их ответственно относиться не только к собственному здоровью, но и к здоровью других людей, а также к сохранению природной и социальной среды обитания [6].

В современных общеобразовательных учреждениях среди комплекса биологических, социальных, гигиенических и экологических факторов ведущее место занимают условия и технологии обучения школьников, к которым следует отнести объем суммарной учебной нагрузки, интенсификацию умственной деятельности, уровень профессиональной компетентности педагогов, наличие у школьников мотивации на получение знаний и стремление к самопознанию [2].

Воспитание устойчивой мотивации и осознанной потребности быть здоровыми и вести здоровый образ жизни является приоритетной задачей современной общеобразовательной школы. Этот процесс является объектом внимания всего педагогического коллектива и, прежде всего, учителя биологии, поскольку интерес к школьному курсу «Человек» неотделим от естественного стремления каждого ребенка к самопознанию и самооценке себя и, соответственно, своего здоровья. Понимание данного аспекта позволяет педагогам творчески подходить к поиску путей формирования компетенции здоровьесбережения в процессе изучения данного курса.

Знания всех разделов биологии составляют базовую информацию для понимания морфофункциональных особенностей клеток, тканей, органов и их систем, механизмов адаптации и регуляции процессов жизнедеятельности, определяющих различные формы безопасной деятельности человека как индивида, включая его отношения с другими людьми и окружающей средой.

Человек разумный обладает членораздельной речью, сознанием, самосознанием, ответственностью и свободой выбора, способностью к творчеству, умозаключениям, предвидению событий. Для понимания сущности его здоровья надо учитывать, что действие наследственных и внешних факторов среды, определяющих реализацию генотипической информации в процессе индивидуального развития человека, подчиняется его социальной сущности, которая проявляется в его моральных ценностях, нравственности и подлинности, непрерывном процессе физического и духовного развития, с проявлением самовоспитания и духовного совершенства [1]. Важно донести до сознания обучающихся неразрывную связь строения и функций органов и систем, убедить их в том, что выбор той или иной формы поведения возможен лишь в определенных границах, за пределами которых теряется волевой контроль и процессы идут по биологическим законам, не зависящим от воли людей. Поэтому выбор между здоровым образом жизни и тем, который ведет к болезни, возможен лишь на начальном этапе. Это определяет значимость знаний о строении и функциях человеческого тела,

о предрасположенности к определенным заболеваниям, и о факторах, благоприятствующих сохранению и укреплению здоровья человека или нарушающих его [2].

Планирование и организация педагогической работы на основе принципов научного познания (системности, научности, целостности, деятельности и прагматичности) раскрывают широкие возможности для практического использования знаний школьного курса биологии «Человек» в учебном процессе не только в урочное, но и внеурочное время.

Системный подход предполагает определение системообразующих идей о ценности здоровья, о факторах, влияющих на здоровье — наследственности, среды (природной и социальной) и образа жизни, как целевых ориентиров, конкретизирующихся и развивающихся при изучении содержания данного раздела биологии. Для их осмысления и практической реализации в условиях образовательного учреждения следует активно применять приемлемые возрасту формы и методы учебно-воспитательной работы, которых позволяют школьникам приобретают познавательные, практические, гигиенические знания, навыки и умения [1]. Системность ориентирует на выдвижение гипотез, мысленное экспериментирование, самостоятельное обсуждение полученных результатов и формулирование выводов в ходе выполнения таких форм учебной работы, как подготовка сообщений и научных презентаций, выполнение домашних творческих работ, индивидуальных и групповых работ с включением в них элементов научного исследования [6].

Можно выделить целый блок быстрых и доступных для подросткового возраста методов диагностики самочувствия и уровня здоровья, темпов физического развития, соответствия биологического возраста календарному, степени адаптации и функциональных резервов различных органов и систем организма. Такие методы не требуют дополнительного или сложного оборудования, но они позволяют выявить негативные изменения состояния здоровья, вовремя обратиться к врачу, оказать при необходимости доврачебную помощь, способствуют отказу от вредных привычек. Это позволяет сформировать один из важных элементов здорового образа жизни — медицинскую активность, которая отражает степень осознания школьниками собственной роли в обеспечении высокой работоспособности и безопасности жизнедеятельности своего организма, ответственность за его здоровье и здоровье будущих поколений.

В соответствии с вышеотмеченным и с учетом ограниченности учебного времени нами в процессе планирования учебного курса «Человек» был включен в образовательный процесс ряд практических заданий для самостоятельного выполнения во внеурочное время, но с последующим анализом и объяснением полученных результатов на обобщающих уроках (табл.) [3; 4; 5; 6].

Таблица 1.

**Практические задания для самостоятельной работы
по курсу «Человек»**

№ п/п	Раздел курса	Практическое задание
1	Опорно-двигательный аппарат	1. Определение развития мускулатуры плеча. 2. Оценка осанки
2	Внутренняя среда организма	1. Оценка уровня иммунитета и факторов, его определяющих. 2. Оценка знаний о СПИДе и других инфекциях, напрямую угрожающих жизни человека.
3	Кровеносная и лимфатическая системы	1. Диагностическая оценка пульса и артериального давления. 2. Оценка влияния физической нагрузки на работу системы кровообращения.
4	Дыхание	1. Диагностическая оценка частоты дыхания и её взаимосвязи с частотой сердечных сокращений. 2. Оценка функциональных возможностей системы дыхания.
5	Пищеварение	1. Оценка умения правильно принимать и усваивать пищу. 2. Оценка качества пищевых продуктов по их составу.
6	Обмен веществ и энергии	1. Расчет уровня основного и общего обмена по формулам и таблицам. 2. Оценка обеспеченности организма витаминами. 3. Расчет и оценка весоростовых индексов.
7	Нервная система	1. Оценка уровня тренированности сердца и вегетативного напряжения организма. 2. Оценка длительности индивидуальной минуты.
8	Органы чувств	1. Оценка моторной и сенсорной асимметрии.

9	Высшая нервная деятельность. Поведение, психика	1. Определение хронотипа человека. 2. Оценка задолженности по сну. 3. Оценка функциональной асимметрии мозга.
10	Индивидуальное развитие организма	1. Оценка маскулинности и фемининности организма человека.

Разработка учебного содержания и организация самостоятельной работы школьников на основе принципа прагматичности ориентирует педагогов на включение в неё жизненно необходимой и интересной для них информации, направленной на формирование личного опыта, практических умений и навыков, способов безопасного поведения в повседневной жизни.

Таким образом, в процессе выполнения данных практических заданий подростки изучают, осваивают те методы самоконтроля, которые построены на знании закономерностей функционирования организма, которые они смогут применять к себе в различных жизненных ситуациях. Например, для соблюдения режима дня, формирования культуры питания, использования оздоровительных факторов окружающей среды, повышения адаптивных возможностей организма, витаминизации, гигиены нервной системы и многих других компонентов здорового образа жизни.

Список литературы:

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. — Ростов н/Д.: Феникс, 2000. — 248 с.
2. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2005. — 176 с.
3. Биология. Практикум по анатомии и физиологии человека 10—11 классы / авт.-сост. М.В. Высотская. — Волгоград: Учитель, 2008. — 175 с.
4. Губарева Л.И. Экология человека: Практикум для вузов / Л.И. Губарева, О.М. Мизирева, Т.М. Чурилова. — М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 112 с.
5. Косованова Л.В., Мельников М.М., Айзман Р.И. Скрининг-диагностика здоровья школьников и студентов. Организация оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях. — Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2003. — 240 с.
6. Практикум по психофизиологической диагностике: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 128 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ИМЕЮЩИХ СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мельничук Сергей Иванович

*Алтайская государственная педагогическая академия,
г. Барнаул*

E-mail: Mel.fnk@mail.ru

В последние десятилетия проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) в детском возрасте стала настолько значительной, что сложно найти педагога, воспитателя, психолога или врача который в своей практике никогда не сталкивался с проявлениями симптомов СДВГ у ребенка. Актуальность проблемы обусловлена высокой распространенностью СДВГ, частота которой в разных странах составляет от 2,2 до 29 % детского населения [3, 2, 8].

Известно, что в основе гиперактивного синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста, физические и психические травмы. Проявлениями СДВГ являются невнимательность, гиперактивность, импульсивность, трудности в обучении и межличностных отношениях. Данный симптомокомплекс часто сочетается с поведенческими тревожными расстройствами, задержками в формировании языка и речи, а также сформированности предпосылок к учебной деятельности. Перечисленные проявления приводят к возникновению трудностей в освоении детьми чтения, письма, счета. Дислексия и дисграфия встречается у 66 % детей с диагнозом СДВГ, признаки дискалькуляции у 61 % [4]. Максимальная выраженность проявлений синдрома совпадает с критическими периодами становления центральной нервной системы у детей (1—7 лет).

Дошкольный возраст считается наиболее важным периодом в процессе формирования здоровья ребенка. В этот период происходит развитие психических и физических качеств, необходимых для эффективного участия ребенка в различных формах двигательной деятельности, что, в свою очередь, создает условия для направленного формирования интеллектуальных способностей дошкольника, приобретая особую важность в период его подготовки к обучению в школе [6].

Возникновение симптомов заболевания относят к началу посещения детского сада (3 года) когда идет активное развитие внимания, памяти и речи, а первое ухудшение к переходу ребенка в начальную школу. Подобная закономерность объясняется неспособностью центральной нервной системы ребёнка, страдающего этим заболеванием, справляться с новыми требованиями, предъявляемыми ему в условиях увеличения психических и физических нагрузок.

Проявления СДВГ характеризуются своей неоднородностью и сходством с нарушениями поведения другой этиологии. Двигательная расторможенность, импульсивность и невнимательность могут быть обусловлены разными причинами. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью может сочетаться с рядом других заболеваний и состояний, наиболее часто — с психиатрической патологией. Поэтому важна ранняя диагностика СДВГ, которая проводится врачами психоневрологами и преследует цель дифференциации СДВГ с другими неврологическими и психиатрическими синдромами.

Большинство исследователей отмечают важность комплексной коррекции проявлений СДВГ у детей и её низкую эффективность без учета состояния соматического здоровья и степени морфо-функциональной зрелости ребенка. Наряду с медикаментозной терапией, реабилитация детей с СДВГ должна включать комплекс немедикаментозных методов [6].

Пожизненный характер СДВГ и те ограничения, которые оно обуславливает, при отсутствии должного понимания, поддержки и компетентной помощи в дошкольном возрасте, могут в дальнейшем содействовать развитию у ребенка негативной самооценки, нарушить социальную адаптацию, вызывать серьезные вторичные проблемы, свойственные детям «группы риска», такие как:

- проблемы с успеваемостью и поведением в школе;
- повышенный риск возникновения антисоциального поведения и криминальных действий;
- проблемы в межличностных отношениях, социальная изоляция;
- проблемы с психическим здоровьем;
- склонность к поведению с высокой степенью риска [9].

Дети группы риска — это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств более других категорий подвержена влиянию негативных факторов (медико-биологических, социально-экономических, психологических, педагогических) со стороны общества, оказывается социально незащищенной [1]. В этой связи

особую актуальность приобретает проблема социально-педагогического сопровождения детей на ранних этапах их развития.

Социально-педагогическое сопровождение детей с СДВГ является достаточно самостоятельным педагогическим процессом, суть которого заключается в усилении позитивных и нейтрализации негативных тенденций в развитии и адаптацию ребенка к новым для него жизненным ситуациям. Это представляется как взаимодействие специалистов — сопровождающих и сопровождаемого (воспитанника, родителя) на основе прогнозирования перспектив поведения и его самопроявления в ситуации развития, направленного на обеспечение наиболее целесообразной помощи, поддержки, стимулирования осмысления существа возникающих проблем или трудностей, определения целесообразных путей и активного самопроявления в их успешном самостоятельном преодолении [5].

Большими возможностями в реализации социально-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста обладают учреждения дополнительного образования детей имеющие в распоряжении особый потенциал в решении вышеназванных проблем, гибко реагирующие на динамику социального заказа при наличии нормативно-правовой базы для эффективного решения многоуровневых задач стоящих перед ними, обусловленных обострением объективных проблем детства, ростом негативных явлений в детской и подростковой среде.

Социально-педагогическое сопровождение выступает сегодня как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Педагогическая поддержка является компонентом социально-педагогического сопровождения. Ее предметом, является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении.

Педагогическое обеспечение процесса социального сопровождения воспитанников в учреждении дополнительного образования — это целенаправленный процесс, фокусирующий усилия администрации, педагогов-психологов, учителей логопедов, врачей, специалистов учреждения, дошкольных образовательных учреждений и родителей на проблемах детей. Данный процесс направлен на предупреждение и устранение негативных ситуаций в жизни ребенка и на обеспечение его нормального личностного развития.

Объектом комплексного педагогического, медицинского, психологического обеспечения социального сопровождения является ребенок.

Не вызывает сомнения, что возможности компенсации когнитивных и поведенческих нарушений, свойственных детям с СДВГ, существенно ограничиваются при отсутствии понимания родителями и окружающими взрослыми причин и проявлений этих нарушений, неправильном отношении и недостаточном внимании к детям. Часто родители не осознают необходимости обращения к специалисту, сталкиваясь с проблемами в поведении ребенка, пытаясь самостоятельно сформировать его адекватное поведение. Это отодвигает сроки диагностики СДВГ и, как следствие, возможность коррекции на ранних этапах его проявлений. Роль родителей в профилактике, реабилитации и коррекции проблемных зон ребенка чрезвычайно велика, поэтому особенностями понимания родителями специфики состояния ребенка с СДВГ, характер изменения системы их отношений, установок в отношении комплексной коррекционной работы должны быть в поле зрения специалистов ее осуществляющих [7].

Оказание помощи детям с СДВГ должно быть своевременным, носить комплексный характер и объединять различные подходы, в том числе методы модификации поведения (специальные воспитательные приемы для родителей и педагогов), методы психолого-педагогической коррекции, психотерапии, а также медикаментозное лечение. Такое комплексное воздействие этих методов помогает детям с СДВГ постепенно преодолеть трудности в обучении, поведении, общении и достичь значительных результатов. Необходимыми условиями для этого являются своевременность, последовательность и достаточная продолжительность оказываемой помощи. Понятно, что не каждое образовательное учреждение может создать вышеперечисленные условия детям и подросткам с СДВГ. Решение проблемы предложил МБОУ ДОД ДОО(П)Ц «Валеологический центр», создав систему комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с СДВГ в образовательной среде района. Она предполагает одновременное четко организованное воздействие взаимосвязанных педагогических, психологических и медицинских, мероприятий, отвечающих потребностям детей.

Опыт работы центра позволил выделить основные условия комплексного сопровождения детей с СДВГ в рамках одного района:

- данная система может быть эффективно реализована в рамках района через создание территориально-доступного центра;
- в основу деятельности центра положен принцип комплексного сопровождения, когда одновременно диагностируют,

а затем оказывают помощь ребенку представители медицинской, психологической и педагогической служб;

- для детей должны составляться индивидуальные рабочие программы коррекции, которые затем уточняются и дополняются;
- процесс медико-психолого-педагогического сопровождения осуществляется квалифицированными специалистами, компетентными в решении диагностических и коррекционных задач;
- комплексное сопровождение детей с СДВГ осуществляется при содействии и активном участии родителей и педагогов.

У дошкольников с синдромом с дефицитом внимания и гиперактивностью, в ходе социально-педагогического сопровождения формируются предпосылки к учебной деятельности и обучению на базе развития коммуникативных навыков, совершенствовании психомоторных функций в соответствии с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями.

Список литературы:

1. Байбородова Л.В., Смирнова К.Ю. Социально — педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях специального учреждения // Ярославский педагогический вестник. — 2004. — № 3. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://vestnik.yvspu.org/releases/pedagoga_i_psichologiy/.
2. Безруких М.М., Мачинская Р.И., Крупская Е.В., Семенова О.А. Психофизиологическая диагностика и психолого-педагогическая помощь детям с СДВГ / Экспертный доклад. — М., 2007. М — 42 с.
3. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 96 с.
4. Заваденко Н.Н. Как понять ребёнка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. — М.: Школа Пресс, 2000. — 112 с.
5. Лопинцева, Л.А. Социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания ребенка дошкольного возраста: автореферат канд. пед. наук. — Москва, 2010. — 21 с.
6. Могилевская Т.Е. Коррекция двигательной сферы дошкольников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: дис.... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 181 с.
7. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. — М.: Генезис, 2010. — 336 с.
8. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 128 с.
9. Barkley Russel A. Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. — 3rd ed. — N.Y.: The Guilford Press, 2006. — 770 P.

ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Просандеев Павел Павлович

канд. пед. наук, доцент СИНГ (филиал) ТюмГНГУ,

г. Сургут

E-mail: prosan_86@mail.ru

Под физическим развитием следует понимать комплекс морфологических и функциональных свойств организма, который определяет физическую работоспособность человека. На физическое развитие влияют наследственность, окружающая среда, условия труда и быта, питание, физическая активность и занятия спортом.

В современных условиях возрастают требования к физической подготовленности молодежи, необходимой для успешной трудовой деятельности. При этом большая роль отводится предмету «физическая культура». Физическая культура в высших учебных заведениях представлена как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности студента и профессиональной подготовки в течение всего периода обучения. Для успешного решения вопросов физического воспитания необходим мониторинг как средство обратной связи при оценке эффективности занятий по физической культуре в вузе. Определение уровня физической подготовленности молодежи должно опираться на научные основы тестирования физического развития, двигательных качеств и работоспособности.

Основная цель настоящего исследования — мониторинг физического развития, физической подготовленности и физической работоспособности студентов для оценки эффективности занятий по физической культуре с целью разработки новых технологий, способствующих повышению уровня физического развития и работоспособности во время обучения.

Данный мониторинг был проведен преподавателями физического воспитания Сургутского института нефти и газа. В эксперименте приняли участие 190 студентов очной формы обучения (100 студентов 2-го курса, 90 студентов — 4-го).

Для оценки физического развития определяли соматические и функциональные показатели: рост, вес, ЧСС в покое, артериальное давление (АД), жизненную емкость легких (ЖЕЛ), задержку дыхания (проба Штанге), массоростовой индекс Кетле (массу тела в граммах, деленную на значение длины тела) [3, с. 480].

Тестирование функциональных возможностей кардиореспираторной системы и основных параметров физической работоспособности проводили с использованием стандартной пробы PWC 170 на велозргометре Tunturi 310. Максимальное потребление кислорода (МПК) рассчитывали непрямым методом по формуле $MПК=1,7 \times PWC170+1240$ [1, с. 182], [2, с. 208].

Показатели двигательных качеств определяли с помощью комплекса тестов: силовая выносливость (сгибание рук в упоре лежа, поднимание туловища из положения «лежа») (упражнения делались до отказа), гибкость позвоночника (наклон вперед из положения «стоя»), а также зрительно-двигательная реакция. Полученные данные подвергались математической обработке на компьютере IBM PS с помощью пакетов Microsoft EXCEL 2000 и STATISTIKA 6,0. Для оценки взаимосвязи параметров использовался критерий Стьюдента для независимых и парных выборок.

Обсуждение результатов. Данные исследования показывают, что среднестатистический рост и вес студентов юношей 2-го и 4-го курса не отличался. Минимальный рост юношей 2 курса был 159 см., 4-го 166, максимальный соответственно 194 и 190 см. Что касается веса у юношей, его разброс составлял 47—102 кг на 2-м курсе и 48—115 на 4-м. У девушек 2-го и 4-го курса колебания роста составили: минимальный — 53 и 150 см. и максимальный — 176 и 173.

Анализируя полученные данные с использованием массоростового индекса Кетле, мы выявили, что количество юношей и девушек 2-го курса, имеющих следующие показатели индекса: плохая масса тела, очень плохая масса тела и истощение, — 34 %. На 4-м курсе 26 % студентов с такими же показателями. 4,8 % студентов 2-го курса имеют чрезмерную массу тела и ожирение. Аналогичные показатели на 4-м курсе составили 8,9 %.

Показатели ЖЕЛ и ЧСС соответствовали общепринятым нормам. Следует отметить, что в момент измерения 7,28 % студентов имели повышенное артериальное давление.

В таблице 1 приведены показатели физической подготовленности. Силовую подготовленность определяли с помощью тестов, которые включали сгибание рук «в упоре лежа» и поднимание туловища из положения «лежа». У юношей и девушек 2-го курса параметры силовой подготовленности достоверно ($p < 0,001$) были высокими по сравнению с аналогичными показателями студентов 4-го курса. Показатели гибкости у девушек 2-го курса так же были достоверно ($p < 0,001$) выше, чем у девушек 4-курса.

Таблица 1.**Показатели физической подготовленности и двигательных качеств у студентов 2-го и 4-го курсов. М±m**

Показатели	2 курс (юноши)	4 курс (юноши)	2 курс (девушки)	4 курс (девушки)
Сгибание и разгибание рук в упоре (кол-раз)	40,4±0,97 p<0,001	33,1±0,97	28,7±0,82 p<0,001	21,1±0,95
Поднимание туловища (кол-раз)	56,6±1,66 p<0,01	48,2±1,86	47,9±1,87 p<0,001	36,1±1,53
Зрительно-двигательная реакция, см.	11,6±1,86	13,9±2,07	11,0±0,40	11,5±0,45
Гибкость позвоночника, см.	15,5±0,33	14,5±0,90	15,5±0,70	12,8±0,74

Функциональные возможности кардиореспираторной системы и основные параметры физической работоспособности представлены в таблице 2. Как видно из таблицы, основные параметры физической работоспособности PWC 170 абсолютные (996,6±15,8, против 817,9±21,5) и относительные (15,3±0,19 против 13,3±0,32) у юношей второго курса достоверно выше, чем у 4-курса. Что касается девушек 2-го и 4-го курса, достоверных различий физической работоспособности мы не наблюдали.

Таблица 2.**Показатели функциональных возможностей кардиореспираторной системы и основных параметров работоспособности у студентов 2-го и 4-го курсов. М±m**

Показатели	2 курс юн	4 курс юн	2 курс дев	4 курс дев
PWC 170 кГм/мин	996,6±15,8 p<0,001	817,9±21,5	602,2±18,6	594,7±22,7
PWC 170 кГм/мин	15,3±0,19 p<0,001	13,3±0,32	11,0±0,24	10,6±0,35
МПК л/мин	2,892±51,6 p<0,001	2,617±38,1	2,528±31,9	2,266±41,5
МПК мл/мин/кг	43,4±0,50 p<0,001	40,8±0,40	39,8±0,31	39,6±0,33
Проба Штанге сек	67,5±1,54 p<0,001	54,9±1,29	49,3±1,63 p<0,001	42,1±1,21

Исследование максимального потребления кислорода является показателем общего максимального объема аэробных процессов и позволяет объективно оценить функциональное состояние кардиореспираторной системы и физическую работоспособность. Исследование МПК показало, что как абсолютные, так и относительные показатели достоверно выше у студентов 2-го курса, чем у девушек 4-го курса. У девушек достоверных различий показателя МПК не было.

Что касается устойчивости к гипоксии (проба Штанге), то этот показатель у юношей и девушек 2-курса был достоверно ($p \neq 0,001$) выше, чем аналогичный показатель у юношей и девушек 4-курса.

Наши исследования выявили, что треть обследованных студентов имеют дефицит массы тела, и около семи процентов студентов имеют избыточную массу. Юноши и девушки 2-го курса обладают более высокими показателями физической подготовленности, чем юноши и девушки 4-го курса. Что касается физической работоспособности, то эти показатели у юношей 2-го курса выше, чем у юношей 4-го, а у девушек они не отличаются. Возможно, более низкие показатели физической подготовленности и работоспособности у студентов старшего курса вызваны снижением их двигательной активности в связи с уменьшением количества часов, отведенных на занятия по физической культуре.

Список литературы:

1. Аулик И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1990. 192 с.
2. Карпман В.Л., Белоцерновский З.Б., Гудков И.А. Тестирование в спортивной медицине. — М.: Физкультура и спорт, 1988. 208 с.
3. Макарова Г.А. Спортивная медицина: учебник. — М.: Советский спорт, 2003. 480 с.

СТРУКТУРА И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «ЗДОРОВЬЕ» И «ЗОЖ»

Тронева Любовь Федоровна

*преподаватель-организатор ОБЖ МКОУ, «Обильненская СОШ»
с. Обильное, Сарпинский район, Республика Калмыкия
E-mail: tlf-25@yandex.ru*

Во все времена у всех народов мира непреходящей ценностью человека и общества являлось и является физическое и психическое здоровье. Еще в древности оно понималось врачами и философами как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства. В то же время единого определения здоровья до сих пор не существует, различные исследователи предлагают разные его определения. Многообразие взглядов на сущность понятия здоровья и безуспешность попыток выработать единое, согласованное мнение в значительной степени объясняется тем, что здоровье представляет собой весьма сложное явление, характерные и значимые стороны которого трудно выразить кратко и однозначно. В древности Алкмеон определял здоровье следующим образом: «Здоровье есть гармония противоположно направленных сил» [8, с. 2—10]. Цицерон охарактеризовал здоровье как правильное соотношение различных душевных состояний. Стоики и эпикурейцы ценили здоровье превыше всего, противопоставляя его энтузиазму, стремлению ко всему неумеренному и опасному. Эпикурейцы считали, что здоровье — это полное довольство при условии полного удовлетворения всех потребностей.

Согласно К. Ясперсу, психиатры рассматривают здоровье как способность реализовать «естественный врожденный потенциал человеческого призвания» [10, с. 158]. С этим связано представление о здоровье как о реализации личности адекватным образом. Так, Ф. Перлз рассматривает человека как единое целое, считая, что психическое здоровье связано со зрелостью личности, проявляющейся в способности к осознанию собственных потребностей, конструктивному поведению, здоровой адаптивности и умению принимать ответственность за самого себя [7, с. 352]. Зрелая и здоровая личность аутентична, спонтанна и внутренне свободна. Специфические определения понятия «здоровье» существуют также в психоанализе.

С нашей точки зрения, наиболее грамотным и адекватным является определение здоровья, принятое в Уставе ВОЗ, вступившем

в силу в 1948 году, с поправками 1977, 1984, 1994 и 2005 гг. «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов».

В основу данного определения положена категория состояния здоровья, которое оценивается по трем признакам: соматическому, социальному и личностному, в отечественной традиции представленная, например, в работах А.Я. Иванюшкина [2, с. 49—58; с. 29—33]:

1. Соматический признак — гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде, отсутствие болезней.

2. Социальный признак — определяет меру социальной активности, деятельное отношение человека к миру.

3. Личностный — реализация личностных качеств человека, наличие и эффективность определенной стратегии жизни.

Г.А. Кураев, С.К. Сергеев и Ю.В. Шленов подчеркивают, что многие определения здоровья исходят из того, что организм человека должен сопротивляться, приспосабливаться, преодолевать, сохранять, расширять свои возможности и т. д. [5 с. 7—17], это предполагает, что человек агрессивное существо, вокруг которого не менее агрессивная природа.

Таким образом, многие исследователи отмечают, что здоровье человека является не только медико-биологической, но прежде всего социальной категорией, определяемой, в конечном счете, природой и характером общественных отношений, социальными условиями и факторами, зависящими от способа общественного производства.

Н.В. Яковлева выделяет несколько подходов к определению здоровья, которые имеют прикладное значение [9, с. 364—366]. Одним из них является подход «от противоположного», в котором здоровье рассматривается как отсутствие болезни. В рамках этого подхода осуществляются исследования в медицинской психологии и психологии личности, особенно выполненные медиками. В то же время различные авторы критикуют подобное понимание здоровья, выдвигая следующие аргументы:

1. определение понятия через отрицание не может считаться полным, поэтому такое определение логически ошибочно (должно быть определено, что такое болезнь, если здоровье = неболезнь);

2. данный подход субъективен, так как в нем здоровье видится как отрицание всех известных болезней, в то же время могут быть неизвестные болезни;

3. такое определение имеет описательный и механистический характер, что не позволяет раскрыть сущность феномена

индивидуального здоровья, его особенности и динамику. Ю.П. Лисицын отмечает: «Можно сделать вывод, что здоровье нечто большее, чем отсутствие болезней и повреждений, это — возможность полноценно трудиться, отдыхать, словом, выполнять присущие человеку функции, свободно, радостно жить».

Второй подход характеризуется Н.В. Яковлевой [9, с. 364—366] как комплексно-аналитический. В данном случае при изучении здоровья путем подсчета корреляционных связей выделяются отдельные факторы, оказывающие влияние на здоровье. Затем анализируется частота встречаемости данного фактора в жизненной среде конкретного человека и на основании этого делается заключение о его здоровье. Автор указывает на следующие минусы такого подхода: возможность недостаточности конкретного фактора для заключения о здоровье человека; отсутствие единого абстрактного эталона здоровья как суммы набора факторов; отсутствие единой количественной выраженности отдельного признака, характеризующей здоровье человека.

Общепризнано, что здоровье человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, деятельности системы здравоохранения. Сохранение и воспроизводство здоровья находятся в прямой зависимости от уровня культуры. Культура отражает меру осознания и отношения человека к самому себе. В культуре проявляется деятельный способ освоения человеком внешнего и внутреннего мира, его формирования и развития. Культура подразумевает не только определенную систему знаний о здоровье, но и соответствующее поведение по его сохранению и укреплению, основанное на нравственных началах.

Ценность здоровья не перестает быть таковой, даже если она не осознается человеком; она может быть и скрытой (латентной). Как показывает практика, большинство людей ценность здоровья осознают только тогда, когда оно находится под серьезной угрозой или почти утрачено, поэтому необходимы меры по формированию установок на здоровый образ жизни.

Отношение к здоровью обусловлено объективными обстоятельствами, в том числе воспитанием и обучением. Оно проявляется в действиях и поступках, мнениях и суждениях людей относительно факторов, влияющих на их физическое и психическое благополучие. Дифференцируя отношение к здоровью на адекватное (разумное) и неадекватное (беспечное), мы тем самым условно выделяем два диаметрально противоположных типа поведения человека

по отношению к факторам, способствующим или угрожающим здоровью людей.

Под образом жизни понимаются устойчивый, сложившийся в определенных общественно-экономических условиях способ жизнедеятельности людей, удовлетворения материальных и духовных потребностей, норм общения и поведения.

Образ жизни относят к социально-биологическим факторам, компонентами которого служит триада показателей: уровень, качество и стиль жизни.

Уровень жизни обусловлен экономическими возможностями человека. Качество жизни определяется степенью запроса и комфортабельность удовлетворения человеческих потребностей. Уровень и качество жизни человека зависят от материально-экономических условий жизни общества и каждой семьи [4, с. 11—21].

Стиль жизни складывается на основе психологических и психофизиологических особенностей поведения личности.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) можно определить как «сложившийся у человека способ организации производственной, бытовой и культурной сторон жизнедеятельности, позволяющий в той или иной мере реализовать свой творческий потенциал» [1, с. 10—11]. Также ЗОЖ определяется как «гармоническое сочетание и оптимальное соответствие разных способов жизнедеятельности людей: производственной, потребительской, культурно-психологической, социально-биологической и др.» [3, с. 136—137].

ЗОЖ — это образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закалывающий и, в то же время, защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье.

Здоровый образ жизни включает в себя следующие основные элементы: рациональный режим труда и отдыха, искоренение вредных привычек, оптимальный двигательный режим, личную гигиену, закаливание, рациональное питание и т. п.

В связи с этим можно выделить следующие направления формирования установок ЗОЖ у старшеклассников:

1. Формирование рационального режима труда и отдыха.
2. Профилактика злоупотребления алкоголем, наркотическими веществами и ПАВ.
3. Развитие привычки к занятиям спортом.
4. Формирование устойчивых гигиенических навыков.
5. Развитие навыков рационального питания.

Профилактика заболеваний и формирование здорового образа жизни населения, особенно молодежи, являются сегодня актуальной проблемой, поэтому в системе образования, включая старшую школу, ведется планомерное преподавание основ ЗОЖ.

Список литературы:

1. Акилов М.В. Индивидуальный стиль здорового образа жизни — цель обучения в системе физкультурного образования / М.В.Акилов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2000. — № 2. — с. 10—11.
2. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека / А.Я. Иванюшкин // Валеология. — 1982. — № 1. — с. 49—58; № 4. — с. 29—33.
3. Изуткин А.М., Царегородцев Г.И. Социалистический образ жизни и здоровье населения. — М.: Медицина, 1977. — с. 136 — 137.
4. Илларионов А. Создание единого здоровьесберегающего пространства/ А. Илларионов//Здоровье всех от А до Я. — 2007. — № 2. — с. 11—21.
5. Кураев Г.А., Сергеев С.К., Шленов Ю.В. Валеологическая система сохранения здоровья населения России // Валеология. 1996, № 1, с. 7—17.
6. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье. М., 1986.
7. Перлз Ф. Гештальт-семинары / Перевод с англ. М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2007. — 352 с.
8. Селевко О проблеме здоровья/О. Селевко, Н.Ю. Синягина// Здоровье всех от А до Я. — 2007. — № 1. — с. 2—10.
9. Яковлева Н.В. Анализ подходов к изучению здоровья в психологии // Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. Ярославль, 1998, Т. 4. Вып. 2. С 364—366.
10. Ясперс К. Общая психопатология. — М.: Практика, 1997. — с 158.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИОЛОГИИ И БИОХИМИИ РАСТЕНИЙ НА КАФЕДРЕ АГРОХИМИИ И ФИЗИОЛОГИИ РАСТЕНИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Алла Анатольевна Беловолова

*канд. с.-х. наук, доцент
Ставропольского государственного аграрного университета,
г. Ставрополь*

Наталья Викторовна Громова

*ассистент
Ставропольского государственного аграрного университета,
г. Ставрополь*

Елена Александровна Устименко

*ассистент
Ставропольского государственного аграрного университета,
г. Ставрополь*

E-mail: ustimenko_elena_26@mail.ru

На современном этапе модернизации Российского образования приоритетным направлением развития образовательной системы является повышение качества профессионального образования. Самые глубокие и самые сложные реформы в вузовской системе высшего образования связаны с уровнем отдельных образовательных программ и уровнями индивидуальной педагогической деятельности преподавателей и индивидуальной учебной деятельностью студентов.

В настоящее время создаются проекты ГОС ВПО третьего поколения с использованием компетентностного подхода. Модель профессиональной компетентности выпускника вуза представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень

его подготовленности к выполнению конкретных функций. Это требует инновационных методов в современной деятельности высшей школы.

Инновация в образовании — это комплекс мероприятий, направленных на его обновление, совершенствование и повышение эффективности. Инновационная культура преподавания основана на системе применения инноваций во всех аспектах — организационном, методическом и воспитательном [3, с. 77].

Инновации в преподавании физиологии и биохимии растений заключаются в изменении организации учебного процесса — введении модульно-рейтинговой системы, применении информационно-компьютерных технологий в чтении лекций, организации самостоятельной работы студентов и оценки их знаний, в исследовательском характере лабораторных занятий, привлечении студентов к научной работе в инновационной лаборатории агрохимического анализа.

В связи с этим во всех программах и курсах по физиологии и биохимии растений в Ставропольском государственном аграрном университете уделяется большое внимание новейшим достижениям в области физиологии и биохимии растений, молекулярной биологии, биотехнологии. Но, вместе с тем, требуется расширить в учебных планах и программах прикладные аспекты (направления) физиологии растений.

В Ставропольском государственном аграрном университете курс физиологии и биохимии растений читается студентам направления: «Агрономия» и «Экология и природопользование», два семестра в объеме 220 часов [2, с. 19].

При изучении физиологии и биохимии растений студенты приобретают способность применять на практике методы экспериментального исследования. На лабораторных занятиях, учебной практике, в ходе УИРС и НИРС формируются умения по проведению опытов с растительным материалом для изучения и демонстрации различных физиологических процессов; проведению расчетов основных физиологических характеристик (осмотического давления клетки, интенсивности транспирации, фотосинтеза, дыхания и др.); выражению полученных результатов в виде схем, таблиц, графиков; применению теоретических знаний для объяснения наблюдаемых физиологических явлений. При этом вырабатываются навыки по уходу за растениями, диагностированию минерального голодания растений и его устранению, повышению продуктивности и их устойчивости к экологическим стрессам, определению этапов онтогенеза.

В университете введена модульная система обучения с целью осуществления непрерывного и ритмичного изучения учебного материала в течение семестра и усиления контроля за глубиной и качеством его усвоения, выработки у студентов навыков в систематической самостоятельной работы. Согласно модульно-рейтинговой программе по физиологии растений весь учебный материал разбит на три блока — модуля:

1. Модуль «Физиология растительной клетки». «Водное и минеральное питание растений».
2. Модуль «Фотосинтез и дыхание растений».
3. Модуль «Рост, развитие, адаптация и устойчивость растений».

Оценка знаний, навыков и умений студентов проводится с помощью рейтинговой системы, которая систематизирует и дисциплинирует работу студента над предметом и отражается на суммарной оценке. Общий рейтинг дисциплины равен числу часов отведенных на аудиторские занятия. Он включает: входной контроль (5 % от общего рейтинга), рубежные контроли (50 %), выходной контроль (35 %) и творческий рейтинг (10 %) [1, с. 57].

Выходной контроль позволяет проверить исходный уровень знаний студента и его готовность к изучению данной дисциплины. Это дает возможность правильно выбрать методику изложения учебного материала. Рубежный контроль проводится с целью оценки уровня знаний, умений и навыков студентов по результатам изучения модуля, он проводится в виде собеседования или тестирования. Творческий рейтинг — составная часть общего рейтинга дисциплины, представляет собой результат выполнения студентом индивидуального творческого задания различных уровней сложности, участие в работе научного кружка по физиологии и биохимии растений, выступление с докладами на научных конференциях. Выходной контроль проводится в виде устного экзамена, на котором студент может набрать максимальное число баллов, соответствующее 35 % общего рейтинга дисциплины. На экзамене студенту выставляется в зачетку оценка и итоговый рейтинг.

Оснащение лекционных аудиторий мультимедийным оборудованием позволяет применять новые формы организации учебного процесса, одной из которых является электронные лекции. Нами разработан полный курс лекций с использованием средств мультимедиа. Лекционный материал содержит слайды, которые включают название темы и перечень вопросов, рассматриваемых на лекции, основные понятия, схемы, фотографии, анимацию [4, с. 4].

Курс физиологии и биохимии растений включает темы («Водообмен растений», «Рост и развитие», «Устойчивость растений к неблагоприятным факторам среды» и др.), разработанные с учетом региональных особенностей климата и почвы. Лабораторные занятия проводятся в исследовательском ключе, т. к. каждая лабораторная работа несет в себе элемент исследования.

Для стандартов третьего поколения характерно увеличение доли самостоятельной работы студентов и на изучение ряда теоретических вопросов, для освоения которых уже имеются базовые знания по данной дисциплине. Это необходимо для формирования ключевых компетентностей выпускников, включающих поиск источников информации. Для помощи в обучении нами разработаны и изданы: учебно-методическое пособие по физиологии растений, практикум по физиологии и биохимии растений с грифами УМО, которые включают в себя глоссарий, вопросы и задачи для самоконтроля, указана основная и дополнительная литература. При подготовке к сдаче модуля студенты активно используют возможности компьютерного тестирования.

Научная работа студентов является составным элементом учебно-воспитательного процесса. Работой в лаборатории агрохимии и физиологии растений охвачено 30 % студентов. Важное место в приобщении студентов к научной работе принадлежит использованию элементов исследовательской работы в учебном процессе. При этом лабораторно-практические занятия должны учить студентов ставить к размышлению вопросы и исследовать их при помощи соответствующих экспериментов и наблюдений. Каждая работа должна сопровождаться там, где это нужно, количественным учетом и представлять собой хотя бы небольшое элементарное, но законченное исследование.

При экспериментировании с растительными объектами правильно оценить результаты исследований можно лишь при наличии данных наблюдений за характером их роста и развития на всем протяжении опытов и динамикой экологических факторов окружающей среды.

Каждый поставленный опыт должен быть доведен до конца. Этого основного педагогического правила следует четко придерживаться. В результате проведения такой работы студент имеет возможность обсудить с помощью преподавателя результаты своего опыта и, сделав из них соответствующие выводы, получить четкий и ясный ответ на поставленный вопрос.

Исследовательская работа студентов весьма эффективна, если она проводится в период летней учебной практики. Здесь студент имеет возможность ознакомиться с различными методами научных исследований. На летней практике студенты могут исследовать явления, требующие продолжительной экспозиции. Это вносит в практику элемент творчества, элемент научно-методической работы. Она предусматривает ознакомление студентов с методом проведения таких опытов, которые могут использоваться в условиях будущей работы.

Полученные результаты должны быть обработаны с использованием современных методов математической обработки, определены корреляционные связи между изучаемыми факторами и показателями исследований, интерпретированы с позиций научных положений. Они могут быть использованы при выполнении курсовых работ экспериментального характера, выпускных квалифицированных работ и представлены на различные конкурсы.

Таким образом, реформы и инновации в образовании третьего поколения, профессиональная компетенция выпускника даёт возможность для успешного продолжения образования в магистратуре.

Список литературы:

1. Беловолова А.А. Региональные особенности преподавания физиологии растений. Современные ресурсосберегающие инновационные технологии возделывания с.-х. культур в Северо-Кавказском Федеральном округе: материал 75 научно-практической конференции. — г. Ставрополь 22 — 30 марта 2011 г. с. 57.
2. Беловолова А.А., Асалиев А.И. Использование расчетных задач в самостоятельной работе студентов по дисциплине «Физиология растений». Информационные и коммуникационные технологии и их роль в активизации учебного процесса в вузе. Сборник научных трудов (по материалам 66—67 научно-практических конференций). — г. Ставрополь, 2004 г. с. 19.
3. Барабаш И.П., Войсковой А.И. Основные направления совершенствования методики обучения и активизации учебного процесса с применением технических средств на агрономическом факультете. Информационные и коммуникационные технологии и их роль в активизации учебного процесса в вузе. Сборник научных трудов (по материалам 66—67 научно-практических конференций). — г. Ставрополь, 2004 г. с. 77.
4. Безгина Ю.А., Есаулко А.Н., Стукало В.А. Агрономический факультет Ставропольского ГАУ — кузница кадров АПК России //Агрохимический вестник. — № 4. — 2011 г. — с. 3—5.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Вильданова Алия Рустамовна

*зав. педагогической практикой ГАОУ СПО «Лениногорский
музыкально-художественный педагогический колледж»,
г. Лениногорск*

E-mail: avildanova@yandex.ru

В современных условиях информатизации общества и развития новых технологий перед системой образования стоит задача обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов. В решении данной проблемы огромную роль играют учителя, от которых зависит подготовка образованных, воспитанных выпускников, которые будут развивать, дополнять и преумножать основы, заложенные учителем, какую бы профессию они ни выбрали. В связи с этим качественная подготовка учителя является одной из приоритетных задач системы педагогического профессионального образования [2].

В системе подготовки будущих учителей педагогическая практика является одной из основных форм их профессионального становления, которая позволяет синтезировать теоретические знания и практический опыт. К.Д. Ушинский писал: «Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой» [1, с. 3]. Овладение педагогической деятельностью и формирование готовности к ней возможны только при взаимопроникновении и взаимообусловленности теоретической и практической подготовки будущего педагога: ни один компонент профессиональных умений и навыков нельзя сформировать лишь в аудиториях.

Во время прохождения педагогической практики студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соотнесенности личностных качеств с будущей профессией. Именно в процессе деятельной и долговременной практики выявляются противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний, что выступает побуждающим фактором непрерывного образования. На практике педагогическая деятельность студентов совершенствуется на основе содержательного фактического материала, познание и результативное освоение

которого возможно только на фоне живых впечатлений и наблюдений. Практика помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексию, когда для учителя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия педагогических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления.

Основная цель педагогической практики — закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретение необходимых умений и навыков практической работы по изучаемой специальности. Педагогическая практика выполняет адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую функции. Продумывая организацию педагогической практики, нужно ориентироваться не только на выполнение программы практики, но, прежде всего, подходить к каждому студенту как к уникальной личности, бережно и осторожно, целенаправленно и последовательно раскрывая в нем сильные личностные и профессиональные стороны, помогая компенсировать слабые. Обеспечение личностно-ориентированного, комплексного, усложняющегося, непрерывного и творческого характера подготовки каждого студента с разным уровнем сформированности профессиональных умений и навыков отразится на повышении качества профессиональной подготовки студентов [1].

Длительный и непрерывный характер практики в Лениногорском музыкально-художественном педагогическом колледже обеспечивает основу для формирования профессиональных педагогических умений и навыков у будущих педагогов. Для успешного проведения всех видов практик в колледже имеется соответствующее методическое обеспечение: методические кабинеты, музыкальный кабинет, библиотека и т. д. Руководство практическим обучением ведется преподавателями колледжа, музыкальными руководителями и учителями музыки, изобразительного искусства и черчения, которые осуществляют выполнение программы с учетом повышения эффективности подготовки будущих педагогов. Ежегодно идет подбор соответствующих баз для прохождения педагогической практики.

Педагогическая практика проводится в определенной системе. В нее входят: психолого-педагогическая практика по воспитательной работе, внеклассная практика, летняя практика, практика пробных уроков и занятий, преддипломная практика.

Педагогическая практика по воспитательной и внеклассной работе является важным звеном в подготовке будущих педагогов к воспитанию детей. В период прохождения практики студенты выступают в роли помощника классного руководителя, а также организуют кружки по своей специальности. Внеурочно-воспитательная работа включает в себя овладение будущего учителя методикой воспитательной работы во всем ее многообразии, сложности и обучение студентов психолого-педагогическому наблюдению, анализу. Основной задачей же внеклассной работы является формирование практических умений осуществления внеурочной деятельности по предмету. Этот вид практики развивает у студентов организаторские, коммуникативные, перцептивные и экспрессивные способности и помогает в дальнейшем успешно проводить пробные уроки и занятия.

Летняя практика проводится в пришкольных, загородных и городских оздоровительных лагерях в разных районах и городах республик Татарстан и Башкортостан. Этот первый самостоятельный вид практики, и он требует от студентов активности, творчества, организационно-педагогических навыков работы в условиях летнего труда и отдыха.

В целях усиления практической направленности летняя практика студентов III курсов начинается с предварительного обучения — практикума по подготовке к летней практике, где рассматриваются вопросы организации досуговой деятельности детей, ведение и оформление отчетной документации, психолого-педагогического практикума, а также инструктивные материалы по охране труда в работе с детьми и т. д. Практикум ведется в форме тренингов, деловых игр, моделирования проблемных ситуаций. Отправляясь в лагерь, студенты имеют богатый материал для работы: папки с разработками игр, сценарии, образцы дневников и инструктивной документации и т. д.

Хорошая подготовка дает эффективные результаты по итогам практики, отражающиеся в благодарственных письмах, грамотах и отличных характеристиках на студентов. Показательно, что на протяжении многих лет наши студенты принимают активное участие в мероприятиях, проводимых в лагерной смене внутри и между другими лагерями, доказывая свое профессиональное мастерство.

Практика пробных уроков и занятий является основой профессиональной подготовки будущего специалиста, она направлена на развитие высокого уровня овладения педагогической деятельностью. Проводя пробные уроки и занятия, студенты учатся

творческому применению на практике полученных знаний за все годы обучения, развивают навыки исследовательской деятельности и методологическую культуру.

Преддипломная практика завершает цикл всех видов педагогической практики и дает возможность студентам аккумулировать все полученные знания, навыки и умения в педагогической деятельности. Студенты распределяются в школы г. Лениногорска, республик Татарстан и Башкортостан, Самарской области по месту их будущей работы. Такое обширное поле деятельности наших студентов на широком географическом пространстве позволяет убедиться в важности нашей кропотливой работы со студентами. Студенты отмечают большое значение преддипломной практики в обогащении педагогического опыта, ее влияние на становление личности студента как будущего специалиста-профессионала.

В нашем колледже стало традицией проведение научно-практических конференций по итогам всех видов педагогической практики. Конференция является не только формой подведения итогов работы по тому или иному виду практики, но и способствует профессиональному росту путем обобщения своего опыта и опыта других практикантов. В ходе конференции студенты приобретают навык публичного выступления, учатся интегрировать теоретический и практический материал. Сообщения студентов сочетаются с рекомендациями педагогов по тому или иному вопросу. Подводя итоги летней и преддипломной практики, традиционно практиканты зачитывают выдержки из характеристик, демонстрируют лучшие дневники, что стимулирует студентов к дальнейшим успехам в педагогической деятельности. Рассказывая о прохождении практики, они используют видеоматериалы, презентации, методическую копилку, показывают номера художественной самодеятельности. На всех конференциях присутствуют студенты младших курсов, что помогает воспитанию у них интереса и любви к будущей профессии.

Таким образом, педагогическая практика играет важную роль в профессиональном становлении будущих педагогов. В процессе практики углубляются, расширяются и укрепляются теоретические знания студентов, формируются их педагогические умения и навыки и профессионально-личностные качества, развиваются педагогическое мышление, творческая активность и самостоятельность. Перед преподавателями и студентами стоит задача максимального использования возможностей педагогической практики в деле совершенствования подготовки будущих педагогов к самостоятельной педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Педагогическая практика в начальной школе / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова, Н.И. Бостанджиева и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 272 с.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 г.г. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_116833.pdf.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ — ПРЕДМЕТ СПЕЦИАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Иванкина Марина Алексеевна

*учитель начальных классов Муниципального бюджетного нетипового
общеобразовательного учреждения «Гимназия № 62»,
г. Новокузнецк
E-mail: ildubr@mail.ru*

*Не мыслям надо учить, а учить мыслить.
Э. Кант*

Совершенствование всей системы образования в нашей стране направлено на формирование творческой личности, способной решать задачи в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях.

В связи с этим, важнейшей задачей учителя начальной школы является формирование универсальных учебных действий обучающихся.

В их состав входят познавательные учебные действия: общеучебные, логические, постановка и решение проблемы.

Очень важно уже в начальной школе научить обучающихся анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, делать выводы. Однако существующая на сегодняшний день проблема формирования логических учебных действий в полной мере пока не находит своего решения. Сложность заключается в том, что конкретной программы формирования логических приемов нет. В результате работа над развитием логического мышления обучающихся идет без знания системы необходимых приемов, без знания их содержания. Это приводит к тому, что большинство обучающихся не только в начальной школе, но и в старших классах

не овладевает начальными приемами логического мышления, без которых не происходит полноценного усвоения материала [1, с. 56].

Как сформировать приемы логического мышления обучающихся? Как сделать, чтобы они стали средством в их руках? Данные приемы должны стать предметом специального изучения и усвоения.

Одним из приемов логического мышления является прием сравнения. Данный прием имеет сложный операционный состав, поэтому для успешного самостоятельного применения его обучающимися недостаточно простого показа использования этого приема на каком-либо образце. Обучающихся необходимо познакомить и научить выполнять каждую из операций, входящих в данный прием. Обязательным условием на начальном этапе работы по изучению приема сравнения является чередование осуществления осуществления мыслительных операций и их словесного объяснения.

Прием сравнения состоит из следующих операций:

1. Выделение основания для сравнения.
2. Выделение признаков сходства сравниваемых объектов по определенному основанию.
3. Выделение признаков различия сравниваемых объектов по определенному основанию.
4. Вывод о сходстве и различии данных объектов.

Усвоение приема сравнения предполагает целую систему логических знаний: признаки объектов, признаки общие и различные, существенные признаки, выделение основания для сравнения.

В начале работы по изучению данного приема обучающиеся знакомятся с признаками объектов и учатся их выделять. Признак объекта — это некоторая его особенность, то, что присуще данному объекту [2, с. 35].

Пример знакомства с признаками объектов:

Учитель: Я задумала предмет,

— Но какой, пока секрет!

— Он круглый, большой, резиновый, легкий.

Ученики: Это мяч.

Учитель: Верно. Слова, по которым вы догадались, что я задумала мяч, обозначают признаки этого предмета. Каждый предмет имеет свои признаки.

В ходе работы по выделению признаков объектов учитель знакомит обучающихся с приемом выделения признаков объекта познания на основе сравнения его с другими признаками.

Например:

Учитель предлагает провести соревнование по рядам.

Задание: назвать как можно больше признаков яблока.

Когда ответы обучающихся иссякнут, учитель показывает детям кубик и задает вопрос:

— Кто скажет, какими признаками яблоко отличается от кубика?

Ученики:

— Яблоко круглое, а кубик квадратный.

— Яблоко съедобное, а кубик нет.

Затем учитель показывает прозрачное стекло.

Ученики:

— Яблоко непрозрачное, а стекло прозрачное.

Далее обучающиеся сравнивают яблоко с другими объектами.

В результате работы обучающиеся знакомятся с приемом нахождения признаков объекта на основе сравнения его с другими признаками [1, с. 61].

Продолжением работы является формирование умений обучающихся выделять общие и отличительные признаки объектов.

Каждый предмет имеет существенные и несущественные признаки.

Пример введения данных понятий:

Учитель: Как можно не подходя к сундучку узнать, какие предметы в нем находятся?

Ученики:

— Спросить

— Отгадать загадку

Учитель: Думаю, что загадку отгадать интереснее, чем получить готовый ответ.

Черный Ивашка — деревянная рубашка,

Где носом проведет,

Там заметку кладет.

Ученики: Карандаши.

Учитель: Попробуйте назвать признаки карандашей, но не любые, а такие, которыми обладает каждый карандаш, лежащий в сундучке.

В ходе работы учитель фиксирует ответы обучающихся на доске. Если ребята называют несущественный признак, ответ записывается в левый столбик, существенный — в правый.

Когда обучающийся называет несущественный признак, учитель достает из сундучка карандаш, который данным признаком не обладает. Например: обучающийся называет *деревянный*, а учитель показывает пластмассовый карандаш.

В процессе работы появляется запись:

деревянный грифель, цветной «рубашка» и т. д.

Учитель: Кто догадался, по какому признаку я делила ваши ответы на две группы?

Ученики: Признаки, записанные в первом столбике, принадлежат не каждому карандашу, а во втором — каждому.

Учитель делает вывод: признаки, которыми обладает каждый предмет группы, в логике называются существенными и спрашивает обучающихся:

— Как вы считаете, как в логике называются признаки, которыми обладает не каждый предмет группы?

Ученики: Мы считаем, что такие признаки называются несущественными.

Только после сформированности вышеописанных умений можно приступить к обучению приема сравнения.

Сравнить — значит установить сходства и различия объектов по существенным или несущественным признакам объектов [2, с. 35].

Чтобы провести сравнение, прежде всего надо определить основания для сравнения. Затем по данным основаниям найти признаки сходства и различия объектов.

Очень важно, чтобы обучающиеся усвоили, что сравнивать объекты можно только по одинаковым основаниям.

Пример работы:

Каждой группе обучающихся (во время групповой работы) предлагается следующая таблица:

Таблица 1.

Сравнение кошки и мышки

Сходства	Различия	
<ul style="list-style-type: none">• животные• лапы• хвост• зубы• млекопитающие	кошка	мышка
	хитрая серая	маленькая живет в норке

Учитель: В таблице приведены примеры сравнения кошки и мышки. Проверьте, верно ли выполнено задание.

После групповой работы обучающиеся делают вывод.

Ученики: При выделении различий между кошкой и мышкой допущена ошибка. Объекты необходимо сравнивать по одинаковым основаниям.

После осознанного изучения приема сравнения продолжается работа по его формированию: выполняются упражнения на самостоятельное и осознанное применение приема в варьирующихся условиях. Работа ведется параллельно с изучением программного учебного содержания по разным предметам.

Примеры приемов работы по формированию приема сравнения.

1. Игра на «выбывание».

Даны слова: школа, город, бежит, товарищ.

Учитель: Какое слово отличается от остальных по какому-либо существенному признаку?

Ученики: Слово бежит. Это глагол, а все остальные — имена существительные.

Слово бежит стирается.

Ученики: Теперь убираем слово товарищ, т.к. это одушевленное имя существительное, а остальные имена существительные неодушевленные.

2. Невидимая ошибка.

Учитель: Внимательно посмотрите на равенство $8+7=19$. Что можете сказать?

Ученики: Это неверное равенство (доказывают).

Учитель: Ваша задача: не изменяя записи, что-либо добавить в левую или правую часть, чтобы равенство стало верным.

Ученики: $8+7+4=19$

$8+7=19-4$.

3. Задание, не имеющее решения, воспитывающее неимитационное поведение обучающихся, критичности их мышления [3, с. 46].

Учитель: Какая из звуковых схем подходит к слову школа?



Изучение приемов логического мышления может проводиться как на учебном содержании, так и на внеучебном (на факультативах, спецкурсах, классных часах).

Методы, приемы, формы организации деятельности обучающихся должны быть направлены на их активную познавательную самостоятельную деятельность: знания учитель не предлагает в готовом виде, а организует их поиск обучающимися. Эта работа приводит к росту сознательного изучения материала, всестороннему развитию обучающихся, повышению учебной мотивации.

Большое внимание уделяется проведению диагностических работ, которые предлагаются не для констатации того факта, что не все обучающиеся владеют тем или иным умением на высоком уровне, а для использования этой информации в ходе коррекционной работы.

Пример диагностического задания по определению степени владения логическим приемом сравнением.

Цель: выделение признаков сходства и различия.

Обучающимся предъявляются или называются два предмета или понятия. Каждый обучающийся на листе бумаги должен в левый столбик написать признаки сходства, а в правый — признаки различия.

Примеры пар слов: книга-тетрадь, лошадь-корова, солнце-луна.

Обработка результатов: более трех полных правильных сравнений — высокий уровень, 3 сравнения — выше среднего, 2 сравнения — средний уровень, одно сравнение — уровень ниже среднего.

Опыт работы показал, что осознанное изучение приемов логического мышления приводит к более высокому уровню усвоения знаний, умений, навыков, к росту учебной мотивации, к развитию когнитивных и креативных способностей обучающихся, их учебной самостоятельности, переходу от чисто исполнительского поведения школяра к подлинному самосовершенствованию человека, умеющего учиться и учащегося всю жизнь.

Список литературы:

1. Под редакцией Истоминой Н.Б. Теоретические основы методики обучения математике в начальной школе. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. 224 с.
2. Под редакцией Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М.: Линия-Пресс, 1994. 383 с.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: АCADEMA, 2003. 48 с.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ВСЛУХ О СЕМЬЕ»)

Казанникова Анна Вячеславовна
заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Старовойтова Елена Николаевна
педагог дополнительного образования

Буйнова Елена Васильевна
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
ГБОУ, начальная школа-детский сад № 624,
г. Санкт-Петербург
E-mail: elenastar-art@narod.ru

Сетевое взаимодействие в области образования сегодня выступает в качестве инновационной технологии, позволяющей образовательным учреждениям динамично развиваться и соответствовать требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Организация сетевого взаимодействия отвечает этой тенденции и способствует реализации основного принципа современного образования — открытости образовательного пространства школы. Федеральные стандарты поощряют развитие сети образовательных услуг в интересах достижения личностных результатов образования. Одна из задач педагога на этапе начального образования состоит в том, чтобы, используя возможности сетевого взаимодействия, заложить основы толерантного поведения учащихся, соответствующего требованиям современной общественной жизни.

Сетевое взаимодействие в сфере образования выступает как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования. В результате такое взаимодействие становится эффективным способом деятельности для совместного использования ресурсов всех членов образовательной сети. Оно основано на равенстве всех учреждений-участников и на многообразии горизонтальных связей между ними. Неиерархический характер связей обеспечивает возможность обмена ресурсами, информацией, а также

перемещение учащихся. В таких условиях каждое образовательное учреждение может развиваться с учетом своих сильных сторон и своей истории. Паритетное взаимодействие обеспечивает многосторонний взаимовыгодный обмен ресурсами и услугами.

ГБОУ начальная школа-детский сад № 624 г. Санкт-Петербурга активно использует возможности образовательной сети города при организации общешкольных мероприятий, в которых субъекты образовательной деятельности предоставляют друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности совместной работы. Полученный опыт используется и для воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста в рамках разработки программы по духовно-нравственному развитию и воспитанию. Примером такой формы воспитательной работы является проект «Вслух о семье», реализация которого в условиях сетевого взаимодействия потребовала объединения усилий не только большинства педагогов школы, но привлечения субъектов социокультурной среды города: Русского музея и Российского этнографического музея Санкт-Петербурга.

Цель общешкольного проекта «Вслух о семье» — воспитание толерантного поведения у младших школьников на основе традиционных семейных и общечеловеческих ценностей. Эти ценности соответствуют базовым национальным ценностям, прописанные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания школьников [2, с. 17].

Образовательная сеть проекта включила следующие субъекты: ГБОУ НШ-ДС 624, Российский этнографический музей, Русский музей. При этом каждый из субъектов имеет собственные образовательные ресурсы, активных членов сети проекта, лидеров и объединяющую цель (таблица 1).

Таблица 1.

**Образовательная сеть сетевого взаимодействия проекта
«Вслух о семье»**

Образовательная сеть				
Субъекты	Собственные образовательные ресурсы	Члены сети	Лидеры	Объединяющая цель
ГБОУ НШ-ДС 624	Программы ДО Проектная деятельность Портфолио учащихся Психолого-педагогическое сопровождение	Классные руководители Педагоги ДО Педагоги-психологи, педагоги-организаторы, Социальный педагог	Авторская группа проекта «Вслух о семье» (центр сетевого взаимодействия)	Воспитание толерантности на основе общечеловеческих ценностей
Российский этнографический музей	Музейно-образовательные программы для детей Экспозиция музея	Детский этнографический центр	Педагоги центра	
Русский музей	Музейно-педагогическая программа «Здравствуй музей!» Экспозиция музея	Российский центр музейной педагогики и детского творчества Русского музея.	Педагоги методического центра	

В условиях, когда центром сетевого взаимодействия выступает авторский коллектив педагогов школы, организационно-управленческая схема сетевого взаимодействия выстраивается относительно школы, интегрированной в сеть и имеющей первичный элемент (в нашем случае общешкольный проект «Вслух о семье»). В рассматриваемом примере разработкой (**стратегическим уровнем**) реализации проекта занимается проектно-целевая рабочая группа, включающая директора школы, заместителей директора по учебно-воспитательной работе, педагогов дополнительного образования, психолога.

Координационный уровень взаимодействия осуществляется педагогом, ответственным за реализацию проекта. Группа психологи-

ческого сопровождения обеспечивает проведение диагностического обследования учащихся, их родителей и классных руководителей с целью выявления степени результативности проекта. Субъекты, заинтересованы в сетевом взаимодействии, составляют **уровень участников** и могут включаться в проект по мере своей активности.

Реализация описываемого общешкольного проекта предполагает проведение определенных, логически взаимообусловленных мероприятий. Участниками каждого этапа являются как дети, так и взрослые (таблица 2).

Таблица 2.

Сроки проведения и участники этапов проекта «Вслух о семье»

№ этапа	Название этапа (по событию)	Сроки реализации этапа	Участники	
			Дети	Взрослые
1 этап	Геральдика ценностей	Сентябрь	3 б, 3 в, 4 а, 4 б, 4 в, 4 г	классные руководители, педагог ДО
2 этап	Вслух о семье	Октябрь — ноября	3 б, 3 в, 4 а, 4 б, 4 в, 4 г	классные руководители, педагоги ДО, психолог
3 этап	Жили-были	1 ноября — 13 декабря	3 б, 3 в, 4 а, 4 б, 4 в, 4 г	классные руководители, представители музея
4 этап	Спиридон-солнцеворот	1 декабря — 19 декабря	Все учащиеся школы	классные руководители, педагоги ДО, администрация

**ДО — дополнительное образование*

Анализ данных, представленных в таблице 2, свидетельствует, что данный проект соответствует характеристикам сетевого взаимодействия, выделенных А.И. Адамским применительно к сфере образования [1, с. 5], а именно: в центре сетевого взаимодействия находится не информация сама по себе, а «персона» и первичный элемент (прецедент). В нашем случае, персоной выступает коллектив педагогов школы — авторы проекта «Вслух о семье», а прецедентом — общешкольный проект «Вслух о семье».

Для построения поэтапного сетевого взаимодействия были использованы следующие принципы разделения:

- по видам деятельности и составу участников;
- по механизмам взаимодействия участников.

Из образовательных ресурсов Русского этнографического музея были выбраны экскурсии «Геремок», «У зайчика была избушка лубяная...» и игровые занятия «Жили-были», «Все по лавочкам сидят, кашу масляную едят», а программа «Здравствуй музей!» Русского музея использовалась фрагментарно.

Реализация проекта «Вслух о семье» (таблица 1) иллюстрирует следующие характерные признаки сетевого взаимодействия (по М.М. Чучкевичу [3, с. 82]):

1. **Независимость членов сети**, которая выражается в возможности выбора характера, направленности образовательной деятельности и формы участия в проекте.

2. **Множественность лидеров**, которая выражена в том, что любой участник образовательной сети является носителем определенного ресурса. Лидерство определяется готовностью члена сети к использованию своего ресурса для достижения общих целей сети, параллельно с реализацией собственных целей.

3. **Наличие объединяющей общеобразовательной цели** — воспитание общечеловеческих ценностей — кроме этого, объединяющим элементом выступают ожидаемые результаты для каждой группы участников проекта.

Например, *для детей*:

- Развитие ценностных установок на основе расширения коммуникативного опыта.
- Расширение кругозора за счет присвоения (проживания) традиционного опыта в игровых проектах.

Для родителей:

- Получение дополнительной информации о ценностных установках своего ребенка.
- Побуждение к совместной с ребенком деятельности по укреплению семейных ценностей и истории семьи.
- Сотрудничество с образовательным учреждением в области создания форм работы по выявлению и развитию ценностных установок младших школьников.

Для педагогов ДО, классных руководителей, педагогов группы психолого-педагогического сопровождения, педагогов-организаторов, воспитателей ГПД:

- Получение дополнительной информации о ценностных установках младших школьников.

- Расширение числа социальных партнеров в рамках реализации проекта.

4. **Добровольность связей** — взаимодействие участников образовательной сети принимает разные формы в зависимости от уровня мероприятия в рамках проекта «Вслух о семье» (например, праздник «Спиридон-солнцеворот» является кульминационным событием всего проекта) и от степени погружения её участников в проект.

5. **Множественность уровней взаимодействия** — взаимодействие в рамках образовательного проекта «Вслух о семье» осуществляется не только по административным каналам, но и напрямую, между партнерами по проекту, которые вместе решают методологические и организационные вопросы.

Таким образом, сетевое взаимодействие как инновационная образовательная технология при реализации проекта «Вслух о семье» позволяет участникам образовательной сети следующее:

- определить ведущую идею своего участия в данном проекте;
- способы достижения своего интереса и реализации своей идеи в рамках конкретного проекта;
- повысить уровень своей профессиональной компетенции.

Список литературы:

1. Адамский А.И. Методические рекомендации для региональных органов управления образованием по организации сетевого взаимодействия инновационных общеобразовательных учреждений. — [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: www.eureka.com.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2010. — 24 с.
3. Чучкевич М.М. Сетевые организации: Генезис, структура, управление. — Диссертация канд. социол. наук, 1999. — 137 с.

ДИЗАРТРИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ МЫШЕЧНОГО ТОНУСА И АРТИКУЛЯЦИОННЫХ ДВИЖЕНИЙ

Кудрявцева Галина Владимировна

учитель-логопед, МБДОУ ДСКВ № 122,

г. Череповец.

E-mail: galina-kudryavceva@rambler.ru

Своевременное овладение правильной, чистой речью имеет большое значение для формирования полноценной личности. Человек с хорошо развитой речью легко вступает в общение, он может понятно выражать свои мысли и желания, задавать вопросы, договариваться. Правильная, хорошо развитая речь является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе.

Таким образом, задача воспитания у детей чистой речи — задача большой общественной значимости, серьезность которой должны осознавать все: учителя-логопеды, родители, воспитатели. Значимость этой проблемы многократно увеличивается в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Общим для этой группы детей является наличие тяжелых нарушений речи. По данным И.А. Смирновой дизартрия отмечается в 79 %, ОНР 2—3 уровня в 67 % случаях. У большинства детей с церебральными патологиями и другими нарушениями ОДА возникают проблемы с формированием одной из наиболее сложной организованной психической функции — речи. Речевые нарушения вызываются и повреждениями двигательных механизмов речи и расстройствами смежных психических функций, спецификой взаимодействия больного ребенка с окружающим. «Формирование речи у детей с церебральным параличом — это сложный процесс, в котором квалифицированное логопедическое воздействие должно сочетаться с лечением и специальным образованием, включающим коррекцию психофизического и личностного развития. Наиболее благоприятным для коррекции нарушенных психических функций и предупреждения дальнейшего аномального развития является дошкольный возраст» [8, с. 3]. Актуальность решения этой проблемы позволяет сформулировать цель: определить наиболее эффективные приемы логопедического воздействия на разных этапах коррекционно-педагогического процесса с учетом психических особенностей и структуры двигательного дефекта каждого ребенка.

Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. У детей с ДЦП и другими тяжелыми нарушениями двигательной системы частота нарушений речи составляет 85—95 %, в том числе дизартрии 75 %. При ДЦП отмечается определенная взаимосвязь двигательных и речевых расстройств.

2. Нарушения звукопроизношения при дизартрии возникают в результате поражения различных структур головного мозга, необходимых для управления двигательным механизмом речи.

3. Структура дефекта при дизартрии включает нарушения звукопроизводительной и просодической стороны речи, обусловленное органическим повреждением рече-двигательных механизмов центральной нервной системы. Нарушения звукопроизношения зависят от тяжести и характера поражения ЦНС. Основными клиническими признаками дизартрии являются:

а. Нарушения мышечного тонуса в речевой мускулатуре.

б. Ограниченная возможность произвольных артикуляционных движений из-за параличей и парезов мышц артикуляционного аппарата.

4. Дизартрические расстройства сочетаются с недоразвитием других компонентов речевой системы (фонематического слуха, лексико-грамматической стороны речи).

5. Коррекционно-педагогическая работа должна осуществляться системно, дифференцированно с учетом тяжести заболевания и особенностей психо-физического развития ребенка.

Принципы коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

Учитель-логопед, организуя работу, по преодолению дизартрических расстройств у детей с нарушениями ОДА опирается на принципы, которые выделяет И.А. Смирнова [7, с. 170].

1. Логопедическая работа должна быть направлена не только на коррекцию произношения, но и на развития всей психической деятельности ребенка.

2. Формирование произносительной системы должно быть неразрывно связано с развитием всех компонентов речи.

3. Логопедические занятия должны быть направлены и на формирование мотивации к совершенствованию звучания своей речи. По мере развития ребенка меняется его отношение к себе, к окружающим. Это необходимо учитывать не только для успешного проведения занятий, но и для того, чтобы результат был необратим.

4. Первоначально мы создаем положительную мотивацию к занятиям. Для этого нужно выявить преобладающие формы общения ребенка, систему его отношения с окружающим миром. Если у ребенка преобладает эмоционально-личностное общение то, помимо ласкового обращения можно использовать какие-то стимулы (картинки, наклейки, фишки и т. д.). Если ребенок предпочитает ситуативно-деловое общение, необходимо максимально использовать игровые приемы. Так постепенно мы увлекали ребенка идеей совершенствования своей речи. В процессе занятий нужно подводить ребенка к мысли о том, что красивая речь очень важна для успешного обучения в школе, для общения с друзьями.

5. Необходимо формировать заново всю фонетическую систему, начиная с просодических элементов. Формирование артикуляции осуществляется как формирование функциональной системы. Известно, что сходный акустический эффект может достигаться с помощью различного набора речедвижений. В связи с этим не совсем оправдано установка традиционной логопедии на формирование «идеальной артикуляции изолированного звука». Многие упражнения непосильны для ребенка с дизартрией.

6. Необходимо на логопедических занятиях поощрять ребенка к овладению новой информацией, логическими операциями (моделирование, сравнение, анализ), к общению со взрослыми, сверстниками. В дальнейшем это позволит ребенку быстро адаптироваться к обучению в школе.

Логопедическое обследование состояния артикуляционного аппарата.

Цель обследования: составление максимально объективной, подробной картины развития речи ребенка, определение факторов, оказывающих положительное или отрицательное влияние на эту картину.

Обследование включает два этапа:

I. Предварительный включает:

- Анализ медицинской документации (сведения о ходе раннего психомоторного и речевого развития, данные специалистов о состоянии интеллекта, слуха, зрения, носоглоточной и ротоглоточной полостей, состояние опорно-двигательного аппарата).

- Беседа с родителями (отношение родителей к речевому и двигательному дефекту ребенка, как они оценивают перспективы развития ребенка, в какой степени сами намерены принимать участие в этой работе).

II. Этап актуального обследования. Его цель: выявить уровень развития общения ребенка, его мотивы и потребности в общении и средства общения.

При исследовании артикуляционного аппарата сначала проверяем его анатомическое строение:

- при обследовании строения губ обращаем внимание на: наличие расщелин, увеличения размера верхней губы, выступание или нависание ее над нижней.

- при обследовании строения челюстей наличие изменений прикуса, сужение челюстей, малый размер верхней или нижней челюсти, расположение зубов.

- при обследовании неба обращаем внимание на расщелины, форму.

- При обследовании языка обращаем внимание на его размер по отношению к нижней челюсти, состояние подъязычной связки, форму языка.

- Далее необходимо проверить состояние оральных моторных функций (подвижность губ, языка, мягкого неба).

- Подвижность языка: высовывание распластанного языка, подъем кончика языка на верхнюю губу, опускание кончика языка на нижнюю губу, движения его вправо-влево, облизывание губ, высовывание узкого языка.

- Подвижность губ: оскал, вытягивание губ вперед.

- Подвижность мягкого неба: произнесение звука «а» с открытым ртом.

Эти движения мы оцениваем по следующим параметрам: объем выполнения артикуляционных движений, симметричность движений, синхронность дыхания, фонации и артикуляции. Далее очень важно выяснить наличие неврологической симптоматики в оральной полости: повышенное слюноотделение, повышенный, переменный или пониженный тонус мышц, наличие синкинезий, наличие гиперкинезов, наличие атаксии, нередуцированных рефлексов орального автоматизма.

Вывод об условиях формирования фонетической системы можно сделать при обязательном обследовании дыхания и голоса. При исследовании дыхания определяем тип, объем, ритм.

При исследовании голоса существенными являются следующие характеристики: голосоподача, сила, тембр, модуляция. Тщательный анализ полученных данных позволяет определить наиболее эффективные методы их коррекции.

Методы нормализации мышечного тонуса в оральной мускулатуре и развития артикуляционной моторики.

1. Массаж.

Для нормализации мышечного тонуса в речевой мускулатуре мы используем приемы классического массажа, точечный массаж

для преодоления слюнотечения. При составлении схемы массажа учитываем следующие положения: необходимо учитывать специфику дефекта и особенности строения артикуляционного аппарата; приемы массажа не должны вызывать болезненных и отрицательных эмоций у ребенка; активизировать ребенка путем максимального включения элементов самомассажа, зрительных опор; использовать игровые приемы — стихи, массажные мячи, карамельки «чупа-чупс» (массаж щек); продолжительность не более 8—10 минут (через день).

2. Пассивная гимнастика.

Пассивная гимнастика является важным средством дополнительного воздействия к приемам массажа. Пассивные движения головы, мимических и артикуляционных мышц проводим, как правило, после массажа. Пассивную гимнастику применяем в том случае, когда ребенок не может самостоятельно выполнять движения или движения выполняются не в полном объеме. При проведении пассивной гимнастики учитываем следующие положения: амплитуда пассивных движений должна соответствовать анатомическому строению мышц и суставов; индивидуально определяем характер, объем, скорость и время фиксации движений; активизируем ребенка путем объяснения того или иного движения, показа на себе, обязательного зрительного контроля, использования зрительных опор (схем движений), выполнение некоторых упражнений с участием ребенка (при недостаточности небно-глоточного смыкания). Гимнастику желательно выполнять ежедневно. В особо сложных случаях возможно привлечение родителей к выполнению пассивной гимнастики в домашних условиях.

3. Активная гимнастика.

Основным средством развития артикуляционной моторики и формирования артикуляционных укладов является активная гимнастика. Ее цель: разработка полноценных движений. Формирование таких качеств движения, как полнота его объема, точность, интенсивность выполнения, дифференцированное включение в движение определенных мышц. Гимнастика включает в себя движения мышц шеи, плечевого пояса, мимических и артикуляционных мышц. При подборе комплекса упражнений необходимо сделать кинетический анализ дефектных звуков и артикуляционной моторики, что позволяет определить моторный механизм нарушенного звукопроизношения. Учитель-логопед должен четко представлять себе все цели выполнения упражнения, давать четкие, лаконичные инструкции. Необходимо также четко обозначить последовательность действий, способы контроля за правильностью выполнения

упражнений, а также такие специфические требования, как степень напряженности, длительность удержания позиции, темп движения.

После выработки умения принимать и удерживать заданную артикуляционную позицию можно переходить от статических к динамическим упражнениям, направленным на координацию речевых умений.

Результативность коррекционной работы во многом определяется личной включенностью ребенка в процесс. Добиться четкого осознания ребенком предъявляемых требований у нашего контингента воспитанников бывает проблематично. Для преодоления такого типа трудностей мы используем зрительные опоры, которые составляют ориентировочную основу действия. Использование зрительных опор позволяет включить для ребенка второй канал получения информации (визуальный), наглядно показать все этапы действия. Зрительные опоры широко используем на всех этапах коррекционной работы. Они позволяют конкретизировать требования к выполнению упражнения, произношению звука, поэтапно продвигать ребенка к преодолению трудностей. В дополнение к рисункам используем различные символы: стрелки — для фиксации внимания на направлении и объеме движения; волнистые линии — для обозначения плавности, длительности движения, выдоха; пунктирные линии — для обозначения дискретности; точки — знак удержания позы. Это позволяет активизировать внимание ребенка, максимально точно направлять его на проблемные моменты, детально отработать моменты моторных актов, подводит к осознанию четкого артикулирования. Для улучшения ощущений артикуляционных поз и движений используем упражнения с сопротивлением, чередуем упражнения со зрительным контролем и с закрытыми глазами с целью сосредоточения внимания на проприорецептивных ощущениях.

Параллельно работе по развитию артикуляционной моторики мы проводим коррекцию дыхательного нарушения. При любой форме дизартрии следует формировать: глубину и продолжительность вдоха и выдоха, умение произвольно переходить от грудного к брюшному или полному дыханию, произвольно регулировать дыхание через рот или нос. Для формирования полноценного речевого дыхания необходимо развивать гибкость, эластичность, большой объем дыхательного аппарата. Для решения этих задач мы используем дыхательные упражнения, которые рекомендует А.П. Хохлов [8]. В отработке дыхания важно добиться слияния визуальных, слуховых, и проприорецептивных ощущений. Для достижения этого эффекта используем упражнения на дутье по ладони, на палец. Перемещая

палец в стороны, отодвигая его ото рта, можно достичь способность менять направление воздушной струи. Когда ребенок дует на бумажные фигурки, прикрепленные к нитке, он может визуальнo контролировать силу выдоха и способ подачи воздушной струи (плавнo или толчками). Не менее и полезны для ребенка упражнения водой (упражнения «Кораблик», «Мыльные пузыри», «Коктейль»). Кроме этого используем вертушки, свистелки с движущимися частями, надувание воздушных шаров. К дыхательным упражнениям постепенно подключаем голосовые. Мы разработали комплекс упражнений с использованием зрительных опор. Они позволяют не только тренировать длителен выдох, но уточнять артикуляцию имеющихся звуков, синхронизировать произношение звуков с движением пальцев рук и глаз, формировать зрительно-пространственную ориентацию, способность к переключению.

Работа с родителями

Коррекционно-педагогическая работа по преодолению дизартрических расстройств предполагает активное участие родителей. В работе с родителями решали следующие задачи:

- сбор данных о раннем речевой развитии ребенка
- формирование правильного представления о состоянии речи ребенка
- обучение навыкам проведения самомассажа
- обучение навыкам проведения артикуляционной гимнастики

Выводы

1. Система работы по нормализации мышечного тонуса в речевой мускулатуре и развитие артикуляционной моторики была апробирована в работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата в течение 3 лет.

2. Предложенная схема диагностического обследования позволяет объективно оценить состояние артикуляционной моторики, определить основные направления логопедического воздействия.

3. Дифференцированное применение приемов массажа, артикуляционной и дыхательной гимнастики с использованием зрительных опор позволяет поэтапно продвигать ребенка к преодолению свойственных ему трудностей, конкретизировать требования к выполнению упражнений, повысить личную включенность ребенка в коррекционный процесс.

4. Активная позиция ребенка в процессе коррекции артикуляционных нарушений оказывает положительное влияние на развитие психических процессов (внимание, мышление, память), что является важной составляющей подготовки к школьному обучению.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. Астрель. М. 2008 г.
2. Блызкина И.В., Ковшиков В.А. Массаж в коррекции артикуляционных расстройств. СПб. — 1995 г.
3. Бадалян Л.О. Невропатология. М. — 1982 г.
4. Дедюхиха Г.В., Могугал Л.Д. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3—5 лет, страдающих ДЦП. М. — 1996 г.
5. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. М. — 1997 г.
6. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. СПб. — 2005 г.
7. Смирнова И.А. Логопедическая работа с детьми ДЦП. СПб. — 2006 г.
8. Хохлов А.П. Логопедическое занятие для детей и взрослых с церебральной патологией. М. — 1996 г.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Малыхина Светлана Алексеевна

заведующий,

*муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад комбинированного вида № 87,*

г. Белгород

E-mail: sssoonnnyuy@yandex.ru

Педагоги дошкольных образовательных учреждений всегда отличались восприимчивостью ко всему новому. Развитие образовательной практики способствует проявлению творческого, инновационного потенциала всех работников системы дошкольного образования.

В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, в основе которой лежит личностное и профессиональное развитие педагогов. Процесс обновления образования, его модернизация организуется людьми, следовательно, его проектирование, запуск и поддержка будут тем эффективнее, в какой мере организаторы данной деятельности опираются на достижения науки и потребности общества.

На современном этапе развития России связь образования с наукой определяется как неразрывная, органическая. Модернизация

дошкольного образования, развитие инновационного стиля мышления, совершенствование профессионализма педагогов невозможно без организации такой деятельности, которая бы решала проблемы отсутствия системности и целостности внедряемых педагогических инноваций; недостаточности научно-методического обеспечения образовательных процессов, нормативно-правового обеспечения деятельности дошкольных учреждений, которое способствовало бы расширению возможностей для творческого поиска, защищало авторские права новаторов, стимулировало их деятельность.

Перечисленные проблемы не могут быть решены в одночасье. В то же время возможность их решения в той или иной мере предоставляется при условии работы педагогов дошкольного учреждения в режиме эксперимента, в рамках которого возможно решение задачи динамического развития содержания воспитательно-образовательного процесса, повышение его эффективности и качества.

Проблеме повышения эффективности образовательного процесса в ДОУ за последние годы посвящен ряд научных исследований (К.Ю. Белая, Т.П. Колодяжная, Л.В. Поздняк, Р.Б. Стеркина, П.И. Третьяков и др.), которые еще раз убеждают, что фактором развития образовательной системы является научные исследования.

В период глубоких социально-экономических изменений в России, когда происходит переоценка всей системы общественных отношений, существенные изменения претерпевает и система дошкольного образования. Ее преобразование и развитие в значительной степени определяются тем, насколько эффективно осуществляется управление всеми ее звеньями и в первую очередь — разработка и внедрение в практику дошкольного образовательного учреждения новейших научно-педагогических достижений в области дошкольного образования.

Однако, на наш взгляд, нуждается в дальнейшей разработке проблема актуализации экспериментальной, инновационной деятельности дошкольных учреждений как условие, обеспечивающее их развития. В этой связи особую значимость приобретает поиск путей модернизации образовательного процесса ДОУ, построение системы экспериментальной работы как фактора повышения педагогического мастерства и развития педагогической системы в целом.

Нынешние ориентиры модернизации системы российского образования предъявляют повышенные требования к дошкольным учреждениям. Оптимизация развития системы дошкольного образования возможна лишь при освоении инноваций, способствующих

качественным изменениям деятельности ДООУ и выражающихся в их переходе на качественно новый этап.

Следовательно, модернизация непосредственного управления ДООУ наиболее эффективна при многообразии видов и технологий управляющей системы, обеспечивающей комплексное и всестороннее воздействие на образовательный процесс в ДООУ, непосредственно на профессиональную деятельность педагогов дошкольного учреждения.

Анализ педагогической практики показывает, что сегодня инновационный процесс в ДООУ характеризуется рядом проблем:

- низким уровнем готовности педагогов к инновационной деятельности,
- преобладанием административно-командных методов управления, недостаточной гибкостью и динамичностью, нечувствительностью к сбоям и низкой прагматичностью,
- неразвитостью горизонтальных связей, слабой дифференциацией уровней управления,
- формальной включенностью педагогов в реальное управление учреждением, процесс принятия решения,
- низкой интеграцией специалистов на межпредметной и междеятельностной основах,
- отсутствием системы комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса и, в первую очередь, детей.

Экспериментальная деятельность ДООУ способствует преодолению этих барьеров, интегрирует на междеятельностной основе усилия администрации, воспитателей, специалистов, родителей.

Взаимодействие воспитателей, педагогов дополнительного образования и специалистов дошкольного учреждения должно рассматриваться как необходимый компонент экспериментального процесса, обеспечивающий возможность комплексного подхода к подаче и усвоению материала дошкольниками, так как зачастую на практике присутствует не только недостаточный уровень интеграции педагогических работников ДООУ, но и непонимание отдельными педагогами целей взаимодействия друг с другом — «свою работу я делаю хорошо».

В настоящее время сложился определенный заказ общества на модель личности и деятельности педагога дошкольного образования, которая бы учитывала как индивидуальные личностные, так и профессиональные качества каждого педагога, а так же специфику дошкольного учреждения, образовательной работы в ДООУ.

Следуя современным требованиям необходимо основываться на модель педагога, работающего в условиях эксперимента, которая представляет собой системное целостное образование личностных качеств педагога и его профессиональных умений и способствует повышению эффективности процесса взаимодействия педагогов, а, следовательно, и повышению качества образовательного процесса, перехода его на степень, отвечающую современным требованиям.

Наиболее качественной является экспериментальная работа, в которой принимает участие весь коллектив дошкольного учреждения и обязанности участников эксперимента распределяются согласно направлениям инновационной деятельности:

1. Внутренний контроль за выполнением программы эксперимента и координация деятельности всех его участников.
2. Обеспечение научно-исследовательской и методической работы.
3. Кадровое обеспечение эксперимента.
4. Материально-техническое обеспечение эксперимента.
5. Работа с детьми.
6. Работа с родителями.
7. Работа с социальными организациями.
8. Работа с документами (ведение отчетности, предоставление информации и отчетов о своей деятельности следующим образом).

Эффективность экспериментальной работы обеспечивается должным уровнем самоконтроля педагогов. Наряду с картой профессиональной деятельности педагога необходимо использовать карту участия педагога в экспериментальной работе, в которой регулярно делаются отметки по теме экспериментальной деятельности:

1. Выступление на Педагогическом совете.
2. Работа в творческой группе.
3. Обобщение педагогического опыта.
4. Открытый просмотр.
5. Представление опыта в СМИ.
6. Участие в конференциях, семинарах, выставках.

Такая работа позволяет проследить во временном промежутке активность педагога.

Педагогической наукой инновационная деятельность определяется как комплексная, целенаправленная деятельность по созданию, внедрению и использованию новшеств.

Построение инновационной деятельности в условиях экспериментальной работы дошкольного учреждения должно происходить

не хаотично, а быть спрогнозировано управленческим аппаратом, педагогическим коллективом и направлено на достижение конкретной цели: обеспечение развития инновационной деятельности педагогов ДООУ, и как повышение профессионального уровня педагогов.

Список литературы:

1. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДООУ. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 64 с.
2. Деркунская В.А., Поведенок Н.П., Тимофеева Н.Н. Инновационные формы активизации профессионального творчества воспитателей ДООУ в условиях опытно-экспериментальной работы // Управление ДООУ. — 2005. — № 5. — с. 24.
3. Лебедева С.С. Косарева Л.К. Личностное и профессиональное развитие педагогов ДООУ // Управление ДООУ. — 2003. — № 1. — с. 23.
4. Поздняк Л.В. Основы управления дошкольным образовательным учреждением. — М.: АПО, 1994. — 125 с.
5. Сафонова О.А. Системный подход в управлении ДООУ // Управление ДООУ. — 2003. — № 1. — с. 24.
6. Третьякова П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. — М.: Новая школа, 2003. — 304 с.
7. Трошкина А.В. Программно-целевой подход в управлении ДООУ // Управление ДООУ. — 2003. — № 5. — с. 15.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Стеценко Ирина Александровна

*декан факультета информатики и управления д-р пед. наук, доцент
Таганрогского педагогического института им. А.П. Чехова,
г. Таганрог
E-mail: istetsenko@mail.ru*

Занкова Екатерина Юрьевна

*соискатель
Таганрогского педагогического института им. А.П. Чехова,
г. Таганрог
E-mail: ekaterinazank@mail.ru*

Современная система российского профессионального образования должна быть ориентирована на результаты, эффективность и качество. Радикальные преобразования уже произошли, например: изменилась структура высшего профессионального образования, появились модульные технологии, балльно — рейтинговая система и зачетные единицы, вступили в силу ФГОС, ориентированные на формирование компетенций у студентов. Кроме этого, Правительство России подготовило план дальнейшей крупномасштабной модернизации всех уровней российского образования (11.10.2012 года Правительство России утвердило Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы).

Переходный период в системе профессионального образования требует нестандартного, творческого и инновационного подхода в решении организационных, методических и технологических задач. При этом не существует однозначных и типовых решений для этих задач в силу многих объективных причин: проводится Болонская реформа, происходят комплексные преобразования в структуре всей системы образования, меняется процесс взаимоотношения учебных заведений с профессиональными сообществами и внешним миром [1].

В связи с этим в российской системе образования, сформированной в другой эпохе, трудно реализуются задачи, в которых появились такие понятия как «потребности рынка труда», «ориентация на потребителя», «компетенции», «профессиональная компетентность», «образовательные услуги».

Задача внедрения компетентностного подхода, как методологического инструмента для переориентации государственных образовательных стандартов на проектирование результатов обучения, была поставлена перед профессиональным образованием с момента вхождения России в Болонский процесс [1, с. 61].

Компетентностный подход, как один из ведущих направлений модернизации российского профессионального образования, находит свое отражение в работах современных ученых (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, В.А. Болотов, Э.Э. Сыманюк, О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова и др.).

Сущность компетентностного подхода заключается в том, что весь процесс образования должен быть спроектирован под определенный результат, основанный на компетенциях и требованиях рынка труда. Если раньше результатом профессионального образования считалось получение квалификации, после освоения определенного количества знаний, умений и навыков, то теперь результатом считается определенный набор компетенций и соответствующий уровень профессиональной компетентности после оценки профессиональным сообществом (при наличии профессиональные стандарты и систему оценки соответствия им) или работодателями. Квалификация присваивается всем, кто успешно выполнил учебный план, и она обезличена, так как у всех одинаковая, и продемонстрировать ее можно наличием диплома. Для приобретения набора компетенций и демонстрации определенного уровня профессиональной компетентности необходимо наличие таких личностных качеств как: способности к получению знаний и умений, мотивы, установки и ценности, а так же определенные условия организации учебного процесса для обеспечения формирования профессиональной компетентности.

Комплекс проблем, возникающих во время переходного периода при реформировании системы образования, нашел научно-философское отражение в трудах таких ученых, как Н.Н. Моисеев, Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунский, Ф.Т. Михайлов, И.М. Ильинский, А.М. Новиков, Я.М. Нейматов, С.И. Плаксий и других. Проблемы, характерные для переходного периода, всегда обусловлены рядом классических противоречий между:

- лозунгами о переустройстве системы образования, псевдоинновациями, внедряющимися в образовательный процесс и отсутствием управления этим процессом;
- многообразием дидактических инновационных проектов и традиционной педагогикой, ориентированной на знания, умения и навыки.

Обозначим проблемы, которые возникают из выделенных выше противоречий:

- оперируя одними и теми же понятиями (компетенции, компетентность, результаты обучение и др.), исследователи вкладывают в эти понятия различное содержание, что затрудняет эффективную реализацию компетентностного подхода;
- методическая подготовка преподавателей не позволяет в полной мере трансформировать возможности педагогики в эффективные инновационные технологии, без которых невозможна практическая реализация компетентностного подхода;
- отсутствие механизмов, обеспечивающих эффективное сотрудничество образовательных учреждений, рынка труда и профессиональных сообществ, для достижения единой цели — получение конкурентоспособных, востребованных, владеющих современными технологиями и способными постоянно повышать свой профессиональный уровень выпускников.

Анализ публикаций, а также реализация практических шагов, направленных на внедрение компетентностного подхода в систему профессионального обучения (ФГОС, обновление учебно-методической документации, и т. д.), позволяет сделать заключение о существовании на сегодняшний день трех вариантов перехода на обучение, основанное на компетенциях:

1. **Вариант замены понятий.** Когда происходит подмена старого понятия «навыки» на новое модное «компетенции», при отсутствии четкого понимания сущности компетентностного подхода, а содержание, цели, методы и технологии остаются старыми.

2. **Вариант применения инноваций.** Когда в методах, средствах и организации учебного процесса используются такие инновационные технологии, как проблемные ситуации, метод проектов, e-learning, практико-ориентированные задания, активные методы познания, привлечение преподавателей практиков, неформальная организация производственной практики, исследовательские задания. Такая интеграция знаний, умений и личностных качеств может способствовать формированию необходимых компетенций.

3. **Вариант системного подхода.** Интеграция усилий образовательных учреждений, профессиональных сообществ и рынка труда для создания и выработки единого подхода к понятиям, принципам, методам и технологиям формирования необходимого набора компетенций и оценки их уровня.

По нашему мнению, вариант системного подхода для перехода к образованию, основанному на компетенциях, является более

перспективным, но при этом необходимо учитывать тип учебного заведения, направление и уровень подготовки, существование профессиональных сообществ, структуру рынка труда. Проведя предварительный анализ обозначенных условий, мы можем выделить три направления, по которым может развиваться компетентностный подход:

1. Если в структуре рынка труда по направлению профессиональной подготовки существуют крупные компании или корпорации, которые могут предоставить возможность прохождения производственной практики и дальнейшего трудоустройства выпускников. При таких условиях появляется возможность оформления соглашения (договора) между учебным заведением и крупной компанией (корпорацией) о едином подходе к набору необходимых компетенций и их уровне для различных должностей. Только крупные компании могут делать кадровый заказ учебному заведению и предоставлять свою производственную базу для доведения профессиональных компетенций до требуемого уровня. Такой подход позволит учебным заведениям разработать адекватные образовательные программы, в которых будет четко прослеживаться траектория формирования и шкала оценки уровня каждой компетенции с первого курса до последнего, учитывая начальный уровень личностных качеств и потенциал студента.

2. Если профессиональные сообщества проявят заинтересованность в получении качественно подготовленных специалистов и разработают необходимые профессиональные и личностные требования, предъявляемые к претендентам. Каждое профессиональное сообщество должно создать современные требования к компетенциям (аналог квалификационным требованиям) и участвовать в разработке профессиональных стандартов.

3. Если в качестве экспериментальной площадки для отработки механизма перехода системы профессиональной подготовки на компетентностную модель использовать дополнительное профессиональное образование. На сегодняшний день система дополнительного профессионального образования является самой мобильной и приближенной к реальному сектору экономики и рынку труда. Короткий образовательный цикл в системе профессионального обучения, переобучения и повышения квалификации позволяет разработать и довести до совершенства модель подготовки, основанную на компетенциях с использованием различных инновационных технологий (например — модульные). Даже в сегодняшних условиях у системы дополнительного профессионального образования существует достаточный потенциал для сотрудничества

с работодателями, рынком труда, социальными службами и многие учебные заведения используют этот потенциал в полной мере.

Мы считаем, что для российской системы образования компетентностный подход необходимо воспринимать как инновационный, базирующийся на фундаментальной, традиционной составляющей. Под фундаментальными исследованиями мы понимаем традиционную триаду «знания, умения, навыки», которая на протяжении более двух столетий, лежит в основе одной из лучших систем образования на определенном этапе своего существования. Ряд исследователей (С.И. Плаксий, Ф.Т. Михайлов и др.) критикует традиционную педагогическую теорию ЗУНов и обвиняет её во всех провалах современной системы профессионального образования и в неразрешимости противоречий между задуманными радикальными преобразованиями и старой традиционной педагогикой [3; 4].

Рассматривая компетентностный подход как инновационный процесс, необходимо выбрать оптимальную модель инновационной системы для российского профессионального образования. Прогноз возникновения проблем, связанных с отношением к традициям, отмечен в докладе ЮНЕСКО «Образование: скрытое сокровище» (1996 г.). В Докладе приводится список основных противоречий, которые, не будучи новыми, станут главными проблемами XXI века: «противоречие между традициями и современными тенденциями: адаптация без отрицания собственных корней, диалектическая связь независимости со свободой и развитием других, управление техническим прогрессом» [2].

В современных условиях для всех направлений развития постиндустриального общества необходимы инновационные процессы. Можно выделить две модели инновационного развития [4, с. 126]:

- европейско-американская модель, которая состоит из законченного цикла, в основе которого фундаментальные исследования («от фундаментальной идеи через прикладные исследования и разработки до получения готового изделия»);
- японская модель, основанная на внешних заимствованиях научно-технической информации (патентов и лицензий) без развитой системы фундаментальных исследований.

На наш взгляд, российской системе профессионального образования подходит европейско-американская модель инновационной системы, так как можно сохранить все лучшее, чего достигла советская и российская системы образования и, внедряя новые методы и технологии, создать современную инновационную образовательную систему. Копирование иностранных технологий без учета своих

достижений и особенностей российского менталитета может привести к нежелательным системным последствиям в такой сложной системе, как образование.

В процессе проектирования системы образования на современные экономические условия, при которых рыночные отношения проникают во все сферы жизнедеятельности и в образование в том числе, возникает необходимость в получении новых результатов обучения — конкурентоспособных выпускников на рынке труда.

Мы считаем, что для решения возникших проблем необходимо:

- создать такие условия для внедрения компетентного подхода, при которых будет возможен дифференцированный подход для нахождения оптимального сочетания фундаментального образования, основанного на традиционной триаде «знания, умения, навыки» с обучением, ориентированным на результаты в зависимости от уровня образования (для каждого уровня образования нужно индивидуальное соотношение фундаментальности и ориентации на потребности рынка труда);
- определить зоны ответственности для всех участников определившейся системы взаимоотношений: образовательные учреждения, рынок труда и профессиональные сообщества, так как положительные моменты, которые получит каждый участник, и в первую очередь — выпускник очевидны (таблица 1).

Таблица 1.

Перспективы участников образовательного процесса при внедрении компетентного подхода

Выпускник	Профессиональное сообщество	Образовательное учреждение	Рынок труда
Воплотить в жизнь принцип: «Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь»; Определить направление развития своей квалификации, оценив достигнутый уровень; Обозначить цель для дальнейшего развития; Планировать дальнейшее обучение	Построить корпоративную систему управления квалификацией в компании на основе профессиональных стандартов, отраслевых рамок квалификаций, моделей компетенций, методик и инструкций для оценки компетенций	Адекватно оценивать результаты обучения, разрабатывать образовательные программы и модули обучения для получения обозначенных результатов	Осуществлять независимую оценку квалификации и уровня владения компетенциями для рентабельного и эффективного подбора кадров

- наполнить новым инновационным содержанием традиционную триаду «знание, умение, навыки», потому что образование, основанное только на количестве знаний и перечне умений, становится неэффективным и нецелесообразным: информация и знания устаревают, а на современном рынке труда востребована способность применения знаний и умений для решения профессиональных задач;

- внести системные изменения во все компоненты образовательного процесса (цели, содержание, организацию образовательного процесса, набор образовательных технологий и оценку результатов), потому что нельзя провести эффективное внедрение компетентностного подхода только одними стандартами, в которых умения заменены на компетенции.

Для эффективной реализации намеченных направлений модернизации российского образования необходимы инновационные подходы. В России есть сторонники как европейско-американской, так и японской модели инновационного развития системы образования.

Итак, компетентностный подход, который отражает основные аспекты процесса модернизации образования, позволит разумно распорядиться наследием системы российского образования и эффективно внедрить современные достижения инновационных технологий в образование.

Список литературы:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 112 с.
2. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: скрытое сокровище» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
3. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальности и перспективы // Вопросы философии. 1999. № 8 С. 102—116.
4. Плаксий С.И. Качество высшего образования. — М.: Национальный институт бизнеса. 2003. 654 с.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ

Коротаева Наталия Сергеевна

*учитель информатики, МБОУ «Гимназия № 6»,
г. Глазов*

E-mail: korot-07.natalia@yandex.ru

Французский педагог С. Френе писал: «Формирование ребенка будет зависеть не столько от наших уроков, сколько от той обстановки, что мы создадим для него, и от того, насколько мы сумеем обеспечить ему возможность самостоятельно принимать свои решения и действовать на их основе». В сравнении со многими школьными предметами информатика считается молодой, стремительно развивающейся наукой. Ее азы необходимо закладывать уже в начальной школе, так как, с одной стороны, информатика вместе с другими школьными предметами предназначена для формирования целостного мировоззрения, учебных и коммуникативных навыков, а с другой стороны, начиная с младшего школьного возраста именно информатика должна формировать как общие, так и межпредметные навыки работы с информацией. Кроме этого можно привести еще ряд аргументов в пользу переноса изучения пропедевтического курса информатики в начальную школу:

- введение раннего изучения информатики с компьютерной поддержкой позволяет в некоторой степени уравнивать возможности ребят, которые различны в силу материальных возможностей семьи, умственных возможностей и способностей;
- основные логические структуры и алгоритмическое мышление начинают формироваться с младшего школьного возраста;
- у младших школьников выражен интерес к компьютерным играм, которые можно использовать для мотивации изучения информатики;
- увеличение числа «домашних» ПК влечет за собой необходимость в формировании умения использовать их в контексте развития общей культуры человека.

Информатика в начальной школе накопила за последние годы большой разносторонний опыт педагогических экспериментов, и этот опыт весьма разнообразен, интересен и полезен. За годы работы в начальном звене у автора, как и у многих педагогов, наработана своя методическая копилка. Хотелось бы остановиться на некоторых методических рекомендациях, связанных с использованием интернет-технологий в работе с младшими школьниками.

1. Каждый урок должен по возможности содержать теоретическую и практическую часть: это позволяет менять виды деятельности на уроке, соответствует санитарно-гигиеническим нормам, практическая часть на уроке поддерживает интерес школьников к предмету. Если тема урока не связана с какой-либо прикладной программой, то на практической части урока мы с учащимися посещаем виртуальные музеи компьютерной техники, истории, работаем в интернет-энциклопедиях.

2. Особое внимание следует обращать на здоровьесберегающие аспекты урока: наблюдение за осанкой у учащихся во время урока, гимнастика для снятия зрительного утомления, подвижные 2—3 минутные физкультминутки или игры, которые рекомендую проводить под музыку. Здесь на помощь приходит большое разнообразие мультимедийных физкультминуток, которые ученики совместно с учителем находят в Интернете.

3. Очень важным моментом, на наш взгляд, является пристальное внимание к изучению правил техники безопасности и поведения в компьютерном классе (в нашем кабинете находятся правила, написанные согласно инструкции, а также правила, написанные в шуточной стихотворной форме). Если из урока в урок акцентировать внимание на их соблюдении, то вскоре учащиеся сами себе не позволят нарушать установленные правила. Для изучения и повторения правил используются творческие способности детей с применением Интернет-ресурсов: на каждый урок один из учащихся находит в Интернете правила поведения в кабинете информатики, правила техники безопасности и 2—3 минуты в начале урока рассказывает о них (это может быть песенка, стихотворение, поучительный рассказ, презентация и др.).

4. В начальной школе, особенно 1—2 классах, одним из главных видов деятельности, наряду с учебной, является игровая. В связи с этим необходимо любую тему и выполнение заданий связать с героями сказки, рассказа. Это повышает мотивацию к предмету и непосредственно к теме, скорость выполнения заданий, развивает творческую инициативу, привлекает эмоциональную сферу учащихся и др. Здесь на помощь

приходят Интернет-технологии: виртуальные задачки, лаборатории, развивающие игры, которые дети с удовольствием используют и дома.

5. Следует помнить, что каждый ученик класса нуждается во внимании учителя. В течение урока каждый должен быть отмечен словесной характеристикой, обращение которой начинается с положительного момента. Несмотря на то, что иногда бывает трудно дать положительную оценку, учителю необходимо научиться видеть в ребенке прекрасное [1]. Например, учащийся не старался на уроке, не успевал, отвлекался; но, может быть, он поделился карандашом с другом, замечательно выполнял физкультминутку, а может, дал всего один ответ, но полный и развернутый т.д. Здесь нельзя забывать, что задачей педагога является развитие всесторонне развитой личности, следовательно, важно обращение внимания на каждое качество ребенка, особенно младшего школьника.

6. Ученики в возрасте 6—11 лет подвержены влиянию более старших сверстников, которые зачастую пропагандируют жестокие компьютерные игры (во многих случаях — западного производства). Важной задачей для нас является пропаганда игр, связанных с методикой развивающего обучения, энциклопедий, которые позволяют развивать возможности наших учеников, а не тормозить их, чему способствуют жестокие игры. Для этого мы должны использовать развивающие игры на своих уроках и показать учащимся, как правильно найти такие игры с помощью поисковых систем дома.

7. Для успешного перехода к более высокому уровню интеллектуального умения, творчества, инициативы на последующих ступенях обучения эффективно на уроке использовать педагогические технологии, такие как «рефлексия» и «ролевая игра». Данные технологии помогают строить проблемные ситуации, учат детей разрешать противоречия, сравнивать разные подходы, делать выводы по уроку.

8. Непременным условием высокого качества обучения является индивидуально-дифференцированный подход. По уровню развития одинаковых учеников нет. Каждый ребенок индивидуален. Изучив детей в начале процесса обучения, педагог уже может продумывать индивидуальные задания для более слабых и для успевающих учащихся, дифференцированно проводить проверочные, контрольные, практические работы, опросы, даже творческие задания [2]. Внеклассные мероприятия также могут ранжироваться (например, с более успешными детьми участвовать не только в школьных и городских олимпиадах, но и в Интернет — олимпиадах, проектах, а с остальными — в Интернет — викторинах, конкурсах, выставках творческих работ и др.). А для реализации индивидуально-

дифференцированного подхода на уроке можно использовать подходы Батовской системы (США): учебный процесс делится на две части. Первая часть — это урочная работа с классом в целом, а вторая — индивидуальные занятия с теми учащимися, которые нуждаются в таких занятиях. С детьми, которые отличаются сравнительно развитыми способностями, работает учитель, а с менее способными или отстающими — помощники из ребят с достаточным уровнем знаний.

9. Мотивация, организация проблемной ситуации, ролевая игра и многие другие указанные выше методические аспекты могут реализоваться в интеграции информатики с другими предметами. Например, при изучении графического редактора «Paint» можно провести интегрированный урок рисования (технологии) и информатики; в процессе изучения графического редактора «Блокнот» (назначение клавиш орфографии) и информатики; при изучении темы «Множества» — интегрированный урок по информатике и математике и т. д. Результаты некоторых интегрированных уроков можно выложить на школьном сайте. Это привлечет внимание к школьному сайту и самих учеников, и их родителей.

10. Очень важным аспектом в младшем школьном возрасте является оценивание и значимость работы ученика [1]. Так, проектам «Милой маме» и «Любимые родители» оценку дает не только учитель, но и тот, кому данная работа посвящена. Сделать сюрприз помогает электронная почта (выполнив проект, мы с учащимися рассылаем его на электронную почту родителей).

Таким образом, в статье рассмотрены некоторые методические аспекты работы в начальном звене с использованием Интернет — технологий. Безусловно, с годами этот опыт увеличивается и обогащается по спирали, как и сам процесс обучения информатике.

Т. е. возможности, которые дает нам Интернет, педагог должен использовать для приобщения учащихся к информационной культуре. Наша задача — показать, насколько эффективно можно использовать ресурсы сети Интернет в учебном процессе и научить ребят уже с младшего школьного возраста пользоваться ими.

Список литературы:

1. Чепелкина Л.Г. Учу детей быть услышанными: О формировании информационной культуры школьников на уроках информатики в 1—2 классах // Информатика и образование. — 2006. — № 8. — с. 82—95.

2. Хуторский А.В., Андрианова Г.А. Личностный курс «Моя информатика» в начальной школе // Интернет-журнал «Эйдос», сайт — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0412.htm> (дата обращения 10.10.2012).

ИНТЕРАКТИВНОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: НЕДОСТАТКИ И ПРЕИМУЩЕСТВА

Пономарева Мария Геннадьевна

*аспирант, кафедра корпоративной безопасности РГРТУ,
г. Рязань*

E-mail: mariya.g.ponomareva@gmail.com

«По определению Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию, под дистанционным обучением понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений. Информационно-образовательная среда дистанционного обучения представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [1, стр. 234]

Дистанционное обучение — это одна из инновационных технологий образовательного процесса. основополагающей чертой этого метода является взаимодействие между собой преподавателя и учащихся на расстоянии, включающее в себя все присущие учебному процессу компоненты и реализуемое техническими средствами сети Интернет или другими средствами, предполагающими определенную интерактивность. Благодаря значительному росту распространения телекоммуникационных каналов связи, отличающихся высокой скоростью передачи данных и надежностью, можно утверждать, что дистанционное обучение во многом способствует модернизации всех видов традиционного образования, начиная с начальных классов обычных школ и заканчивая послевузовскими программами повышения квалификации. Особенно стоит отметить внимание к этой форме получения новых знаний со стороны

территориально распределенных корпораций с многочисленными филиалами.

Главным образом дистанционное обучение во всех его формах ориентировано на подготовку перед поступлением в вуз и послевузовское повышение квалификации. Среди слушателей образовательных программ можно отметить следующие категории: сотрудники с большой степенью занятости, желающие получить второе высшее образование; участники программ внутреннего корпоративного повышения квалификации (особенно характерно для сферы информационных технологий в отношении авторских и авторизованных учебных курсов по продуктам различных производителей оборудования и программного обеспечения); абитуриенты, нуждающиеся в усиленной подготовке; участники специальных программ, предшествующих поступлению в вуз; преподаватели всех традиционных видов образования, повышающие свою квалификацию; лица, которые по тем или иным причинам не могут получить образование (например, лица с ограниченными физическими возможностями). Как правило, это люди, обладающие высокой мотивацией в отношении получения необходимых знаний и навыков, а также способные выполнять большие объемы самостоятельных работ.

Дистанционное обучение как форма взаимодействия между участниками образовательного процесса набирает популярность в силу следующих факторов:

1. Значительное снижение затрат на обучение (аренда помещений, транспортные, командировочные расходы и др.);
2. Рост численности учащейся аудитории;
3. Повышение качества обучения за счет применения новейших технических средств;
4. Единая территориально распределенная образовательная среда (особенно актуально для корпораций с большим числом филиалов).

Тем не менее, дистанционное обучение отнюдь не служит заменой традиционному образованию, а скорее представляет собой его активно развивающееся дополнение. Для многих тысяч людей, как в России, так и за ее пределами, особенно проживающих вдали от крупных образовательных центров, дистанционное обучение нередко является единственной возможностью значительно повысить свою квалификацию или получить качественное высшее образование, соответствующее государственным образовательным стандартам.

Существуют различные формы организации дистанционных занятий. Наиболее традиционный исторический метод — заочное обучение, когда участники образовательного процесса получали по почте учебные материалы и отсылали преподавателям на рассмотрение результаты выполнения работ. Научно-технический прогресс (появление телевидения и радио, возможности записи образовательных передач) внес свою лепту в значительный рост аудитории обучения. В сотни раз, по данным различным исследований. Однако, несмотря на технологические улучшения, обратная связь между учащимся и преподавателем все также оставалась фактором, замедляющим процесс успешного обучения. С прорывом в области информационных технологий — появлением и бурным развитием всемирной сети Интернет — распространение дистанционного обучения получило лавинообразный характер в силу оперативности связи между участниками образовательного процесса. Особенно синхронная форма дистанционного обучения — вебинары, позволяющие вести территориально удаленный образовательный процесс в реальном времени.

Именно эта форма взаимодействия студентов и преподавателей обладает наибольшей интерактивностью. Рассмотрим подробно ее недостатки и преимущества.

Основным минусом всех форм дистанционного обучения, и синхронного в том числе, можно назвать недостаточно тесное общение преподавателя с учащимися. Именно этот фактор оказывает наибольшее влияние на качество образовательного процесса, поскольку основой успеха во всех без исключения формах получения новых знаний и навыков является взаимопонимание и контакт преподавателя с аудиторией. Наиболее полный эмоциональный и психологический контакт достигается только при очном формате проведения занятий, хотя при синхронном дистанционном обучении режиме реального времени этот недостаток удастся сгладить максимальным образом — студенты непрерывно слушают материал преподавателя, под его непосредственным руководством выполняют самостоятельные и лабораторные работы, имеют возможность получить оперативные ответы на свои вопросы.

Стоит отметить сильную зависимость качества синхронного дистанционного обучения от технической оснащенности оборудования. К сожалению, «проблема коммуникаций по-прежнему остается одной из наиболее актуальных для широкого распространения систем дистанционного обучения» [3, с. 27]. Уровень развития телекоммуникационных технологий не всегда соответствует необходимым

требованиям для организации бесперебойного образовательного процесса, что оказывает сильное влияние на качество предоставляемых услуг. Наличие высокоскоростного канала связи является обязательным условием, его отсутствие может повлечь за собой невозможность самого процесса обучения. Например, если занятия основаны на проведении видеоконференций, использование устаревших каналов доступа в Интернет может сделать просмотр материалов невыполнимой задачей.

Языковой барьер также может служить определенной помехой качественному процессу обучения в дистанционном формате. Как минимум в силу возможных звуковых искажений при передаче аудио потока при условии знания языка общения всеми участниками образовательного процесса.

Для синхронной формы дистанционного обучения к одним из важных недостатков можно отнести необходимость учитывать разницу во времени на больших территориях. Этот ограничивающий фактор особенно актуален в силу того, что образовательный процесс и проверка знаний учащихся проходит в режиме реального времени.

К субъективным недостаткам всех форм дистанционного обучения стоит также отнести отсутствие должного внимания к вопросам информационной безопасности. Использование публичных каналов передачи данных неминуемо подвергает образовательный процесс всем сопутствующим угрозам, включая несанкционированный доступ к материалам, защищаемым авторским правом, недостаточное соответствие стандартов используемых технологий в образовательных программах, необходимость сложной аутентификации обучающихся при выполнении экзаменационных работ.

Однако развитие и рост распространения дистанционной технологии образовательного процесса говорит о наличии ключевых преимуществ именно этого направления. В числе безусловных положительных факторов дистанционного обучения следует упомянуть: отсутствие географических ограничений; доступность, открытость и гибкость взаимодействия участников учебных программ; наличие постоянного контакта с преподавателем (особенно для синхронной формы процесса); индивидуальный график обучения; экономия времени и материальных затрат; скорость общения; социальное равноправие в отношении всех категорий учащихся; технологичность — использование новейших достижений и открытий информационных и телекоммуникационных технологий; мобильность — возможность в короткие сроки внести в программу обучения необходимые изменения и дополнения; ориентация на результат —

«студент, обучающийся дистанционно становится более самостоятельным, мобильным и ответственным» [2, с. 45]; возможность совмещения обучения и основной деятельности слушателей учебных программ. В отношении корпоративных программ повышения квалификации, основанных на использовании дистанционных технологий, стоит выделить «возможность интеграции с информационной средой предприятий, что позволит руководителям или сотрудникам кадровых служб постоянно иметь объективную и реальную оценку знаний персонала» [4, стр. 73].

В силу развития информационных и технологий и повышения доступности качественных каналов связи для отдаленных регионов дистанционное обучение получает все большее распространение и способствует формированию информационной культуры, высокой самоорганизации, мотивации и росту эффективных коммуникаций во всех сферах деятельности.

Список литературы:

1. Овсянников В.И., Кашицин В.П. Дистанционное образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. М.: 2001. — С. 794.
2. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 167 с.
3. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. — 336 с.
4. Роберт И.В., Кулагин В.П., Овезов Б.Б., Кольцова Г.В., Юрасов В.Г. Информационные технологии в сфере образования. М.: Янус-К, 2004. — 248 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ МЕСТОИМЕНИЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сабилова Гулноза Садиқовна

аспирант

Узбекистанского государственного университета мировых языков,

г. Ташкент

E-mail: gulnoza1978@mail.ru

В настоящее время использование компьютерных технологий позволяет упростить разработку и использование дидактических и методических материалов, повысить качество обучения и соответствовать требованиям современной науки. Появляются многочисленные работы по использованию компьютерных технологий в образовательном процессе (А.И. Зубов, И.И. Зубова, Э.Г. Азимов, Е.С. Полат, И.В. Роберт, П.И. Сердюков, Е.И. Дмитриева, Т.Н. Белая, Е.И. Машбиц, Е.Л. Носенко, О.К. Тихомиров, Е.А. Маслыко). Попытки внедрения компьютерных технологий в сферу образования показали их высокую эффективность.

Как отмечает С.В. Радецкая, высокая мотивация является признаком эффективной деятельности. В особенности, как она утверждает, это касается неязыкового вуза, где иностранные языки не являются профилирующим предметом, но где мотивация как раз может быть превращена в реальную движущую силу процесса овладения иностранными языками и стать одним из основных факторов интенсификации учебной деятельности.

Ученые отмечают, что психологический климат в аудитории — очень важный фактор для развития процессуальной мотивации и формирования положительного отношения к овладению неопределенными местоимениями английского языка. Опасение сделать ошибки при выполнении упражнений создает напряженную атмосферу, и тормозит процесс овладения навыками и умениями. Компьютер гарантирует конфиденциальность. В случае, когда не ведется запись результатов для преподавателя, только сам студент знает, какие ошибки он сделал, и не боится, что они станут известны. Таким образом, самооценка студента не снижается, а на занятии создается психологически комфортная атмосфера [2, с. 6].

Более того, компьютер обеспечивает большую степень интерактивности обучения, чем работа в аудитории или в линга-

фонном кабинете. Это достигается постоянной и прямой реакцией компьютера на ответы студента во время выполнения упражнений. Компьютер дает возможность индивидуализировать обучение английского языка. Студенты самостоятельно определяют темп работы, а в некоторых случаях, и последовательность выполнения заданий, по желанию используют дополнительную и вспомогательную информацию.

А.И. Зубов и И.И. Зубова рассматривают три способа использования компьютеров в обучении.

1. Компьютер — помощник преподавателя. В этом случае процесс обучения строится в соответствии с традиционным содержанием образования и методами передачи знаний от преподавателя к обучаемым. Используемые при этом обучающие программы лишь моделируют некоторые задачи, темы, разделы изучаемого курса и обращаются с обучаемым по достаточно жесткому сценарию. Здесь преобладает групповой метод обучения в традиционных группах, классах и т. д.

2. Компьютер — преподаватель. При таком способе также моделируется традиционная методика обучения и строится жесткий сценарий обучения. Однако соответствующие обучающие программы направлены на обучение целому курсу. Как правило, они предназначены для индивидуализированного обучения (чаще всего в домашних условиях).

3. Компьютер — источник знаний и «оцениватель» знаний обучаемого. Здесь используется так называемая альтернативная педагогика, когда обучаемый, исходя из целей обучения и своих возможностей, опираясь на собственный опыт и знания, обращается к компьютеру как к носителю необходимых для него знаний или «оценивателю» полученных обучаемым знаний [1, с. 138].

Мы полагаем, что для обучения неопределенным местоимениям английского языка, более правомерным будет использование компьютера в качестве помощника преподавателя, так как наше обучение проводится в аудиториях, и в соответствии с учебным планом.

Наряду с вышесказанным, компьютер позволяет изменить контроль над деятельностью студента, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к уроку, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает студентам в процессе работы, оценивает их знание и развитие.

Компьютерные технологии предоставляют следующие эффективные возможности:

- позволяют как преподавателю, так и студенту получить доступ к актуальным аутентичным или методически обработанным текстам, которые относятся к различным аспектам страны изучаемого языка — культуре, политике, экономике и т. д.;
- стимулируют студентов к обмену информацией на изучаемом языке благодаря возможности обсудить ту или иную тему, проблему, вступить в переписку, получить информацию и т. д.;
- облегчают преподавателю поиск и обработку интересных и актуальных текстов, необходимых для проведения уроков, а также обеспечивают оперативный доступ к новым актуальным методическим материалам;
- дают возможность получить новую интересную информацию о стране изучаемого языка в самых различных аспектах и в большей степени быть готовым к контакту на иностранном языке;
- позволяют наиболее естественно использовать принципы дистанционного обучения, благодаря оперативности обмена учебной информацией.

Это все доказывает, что компьютерные технологии способствуют облегчению труда преподавателя, обогащают учебные планы насыщенными материалами, готовыми разработками уроков, игровыми материалами и т. д.

Кроме этого, компьютерные технологии позволяют использование мультимедийных обучающих программ. Слово мультимедийный появилось вне связи с компьютерами в англо-русском словаре 1969 года издания. В то время урок, проводимый преподавателем, назывался мультимедийным, если в нем присутствовали и рассказ преподавателя, и магнитофонная запись, и кино, и слайды, и любые средства технического обучения [2, с. 60]. Сегодня под мультимедийной обучающей программой понимается компьютерная программа, использующая текст, звук, цвет, графику и движение. В понятие звук входят речь, музыка, их комбинации, а также различные звуковые эффекты. Графика в таких программах может быть предоставлена различными рисунками, геометрическими фигурами, символами, фотографиями и сканированными изображениями. Движение в мультимедийных программах представляется в виде последовательности статистических элементов и может быть трех видов: видео, квазивидео и анимация [1, с. 138]. Такие программы дают возможность активизировать различные каналы восприятия информации и повышают степень запоминания и усвоения учебного материала.

Такие мультимедиа программы создаются целым рядом ученых; филологов, методистов, психологов, программистов. На сегодняшний день созданы множества мультимедийных программ таких как: Профессор Хиггинс, Bridge to English, Talk to Me и др.

Эти мультимедийные программы могут быть использованы преподавателями английского языка для усовершенствования знаний по неопределенным местоимениям английского языка.

Таким образом, компьютерные технологии позволяют усовершенствовать процесс обучения, способствуют мотивации студентов, создают благоприятные условия для обучения, являются неотъемлемым помощником преподавателя. Совокупность всех этих условий способствует более эффективному усвоению неопределенных местоимений английского языка.

Список литературы:

1. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике: учеб. Пособие. М.: Академия, 2004. 208 с.
2. Радецкая С.В. Методика обучения будущих экономистов профессионально направленному чтению на английском языке с использованием компьютера. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 2005. 24 с.
3. Шмелева А. Мультимедиа — урок английского языка для взрослых и детей // Компьютер-пресс. 1997. № 9. С. 60—77.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

Сорокина Ирина Алексеевна

*канд. экон. наук, доцент КубГАУ,
г. Краснодар
E-mail: rus8europa@mail.ru*

Сорокина Людмила Викторовна

*ассистент КубГАУ,
г. Краснодар
E-mail: rus8europa@mail.ru*

Сорокина Лариса Викторовна

*студент КубГАУ,
г. Краснодар
E-mail: rus8europa@mail.ru*

Современные поколения требуют новые формы представления учебного материала. По мнению практиков, информатизация образования — это приоритетное направление информатизации общества, а мультимедийные презентации, ставшие обычной практикой на научных конференциях, всё активнее используются в учебном процессе в ВУЗах [1; 2; 3]. Это обусловлено растущими объёмами передаваемой информации, с одной стороны, — и адаптацией к новым формам, как преподавателей, так и студентов — с другой стороны.

Более того, опрос студентов показал, что сегодня в ВУЗ приходят абитуриенты, хорошо знакомые с мультимедийными презентациями как формами представления учебного материала (таблица 1). Применение мультимедийных презентаций в школе на уроках истории отметили 71 % студентов, физики и биологии — 63 %, литературы, географии, русского языка, химии — более 50 %, обществознания, алгебры, геометрии — более 40 %, иностранного языка, прочих дисциплин — более 30 % студентов. Применение мультимедийных презентаций популярно на школьных праздниках, классных часах, научных конференциях. Это отметили, соответственно, 70, 53 и 32 % студентов. 77 % опрошенных имеют опыт подготовки мультимедийных презентаций, полученный в школе. У первокурсников (факультет «Финансы и кредит», ФК-1) все показатели использования мультимедийных презентаций в школе значительно

выше, чем у студентов 3 курса (факультет «Налоги и налогообложение», НН-3).

Таблица 1.

Использование мультимедийных презентаций в школе

Показатель	Всего	В т. ч. студенты	
		ФК-1	НН-3
Приняли участие в опросе, человек	145	107	38
Отметили применение мультимедийных презентаций, %: на уроках			
история	71	79	47
физика	63	70	42
биология	63	67	53
литература	55	62	37
география	54	61	34
русский язык	52	57	37
химия	51	52	47
обществознание	49	54	34
алгебра	48	49	47
геометрия	42	43	39
иностраный язык	37	43	18
прочие дисциплины	36	38	29
на школьных праздниках	70	69	74
на классных часах	53	63	34
на научных конференциях	32	32	32
Имеют опыт подготовки мультимедийных презентаций, %	77	81	66

Ранжирование способов подачи аудиовизуальной информации показало, что на первом месте стоит текст (99 %), далее фото (96 %), таблицы (93 %), графики (81 %), звук (70 %), видео и анимация (66 %) (таблица 2).

Таблица 2.

Использование способов подачи аудиовизуальной информации

Показатель	Всего	В т. ч. студенты	
		ФК-1	ИН-3
Приняли участие в опросе, человек	145	107	38
Отметили применение в мультимедийных презентациях, %:			
текста	99	98	100
фото	96	95	97
таблиц	93	92	97
графиков	81	75	97
звуковых эффектов и сопровождения	70	64	87
видео	66	58	87
анимации	66	65	68

58 % опрошенных студентов считают, что мультимедийные презентации облегчают труд студента на лекции (таблица 3). Положительно о мультимедийных презентациях на практических занятиях высказались 45 % студентов. 24 % отметили, что презентации на практических занятиях не используются, а 31 % высказался против применения презентаций.

В числе преимуществ мультимедийных презентаций студенты назвали наглядность (36 %), лучшее усвоение материала лекций (14 %), больший интерес к их содержанию (14 %), включаются другие способы запоминания (9 %), простота восприятия (8 %), удобство для записи лекции (4 %), больше информации (3 %). Некоторые студенты (6 %) отметили как преимущество возможность меньше писать и отдохнуть.

Таблица 3.

Преимущества мультимедийных презентаций

Показатель	Всего	В т. ч. студенты	
		ФК-1	ИИ-3
Приняли участие в опросе, человек	145	107	38
Утвердительно ответили на вопрос: «Облегчают ли мультимедийные презентации труд студента на лекции?», %	58	59	55
На вопрос «Облегчают ли мультимедийные презентации труд студента на практическом занятии?» ответили, %:			
да	45	43	50
нет	31	25	47
презентации не используются	24	32	3
Отметили преимущества мультимедийных презентаций, %:			
наглядность	36	37	32
усвояемость материала	14	8	29
познавательнее, интереснее	14	11	24
включаются другие способы запоминания	9	7	16
простота восприятия	8	3	21
меньше писать, можно отдохнуть	6	5	11
удобство	4	3	8
больше информации	3	3	5

В качестве недостатков презентаций 19 % опрошенных отметили высокую скорость переключения слайдов, 15 % — возникшие трудности с одновременным восприятием аудио — и визуальной информации, по 8 % — плохое оформление, вызывающее ухудшение зрения и усталость после презентаций, по 6 % — большой уровень визуального шума и использование мелкого шрифта, а так же некачественных изображений, % — использование сложных таблиц, 4 % — зависимость конечного представления информации от качества проекционной техники, по 3 % — отсутствие дополнительных пояснений, иллюстративного материала и связи между преподавателем и студентом, по 2 % — трудоемкость подготовки презентации и отсутствие звукового оформления (таблица 4).

Таблица 4.

Недостатки мультимедийных презентаций

Показатель	Всего	В т. ч. студенты	
		ФК-1	ИИ-3
Приняли участие в опросе, человек	145	107	38
Отметили недостатки мультимедийных презентаций, %: скорость переключения слайдов	19	21	11
трудность одновременного восприятия звуковой и визуальной информации	15	12	24
плохое оформление	8	6	13
ухудшение зрения	8	7	11
усталость после презентаций	8	7	8
наличие визуального шума	6	4	11
размер шрифта	6	4	11
некачественное изображение	6	4	11
сложность восприятия таблиц	5	5	5
зависимость от техники и её качества	4	4	5
отсутствие пояснений преподавателя	3	4	3
отсутствие связи между преподавателем и обучаемым	3	3	3
отсутствие иллюстративного материала	3	2	8
затраты на приготовление презентаций	2	2	3
отсутствие звукового оформления	2	2	3

Собственный опыт, проведённые опросы студентов и рекомендации коллег [1; 2; 3] позволили нам составить свод правил презентаций (таблица 5).

Таблица 5.

Правила создания мультимедийных презентаций

Правило	Рекомендуется	Не рекомендуется
Выбрать шрифт и его размер.	Использовать Arial, Arial Black, Tahoma, Vernada размером 26—28, на заголовках 36—44.	Использовать Garamond, Times New Roman, Courier New.
Подобрать сочетание цветов шрифта и фона.	Светлый фон и тёмный шрифт.	Тёмный фон и светлый шрифт, красные тона шрифта.

Не перегружать слайды текстом или картинками.	Разграничивать изображения на иллюстративные, ассоциативные, развлекательные.	Использовать более 2 картинок на одном слайде.
Таблицы должны иметь минимум строк и граф, быть удобны для чтения.	Если возможно, заменять таблицы на графики.	Превращать статистические таблицы в «медицинские».
На слайдах отражать тему и план занятия, ключевые слова, новые термины.	Чёткое структурирование текста. Краткость фраз (10—15 слов).	Использовать сложные предложения.
Темп чтения лекции и смены слайдов.	35—40 слайдов на 80 минут лекции.	Больше 1 слайда на минуту лекции.
Слайды должны быть синхронизированы с текстом.	Учитывать цель презентации.	Дублировать текст.
Разумно применять анимационные и звуковые эффекты.	Учитывать аудиторию и пристрастия слушателей.	Применять раздражающие эффекты.

Соблюдение этих правил должно предупредить появление отмеченных студентами недостатков и усилить преимущества мультимедийных презентаций.

Список литературы:

1. Бухмин А. В. Мультимедийные лекции — методология разработки и опыт использования на кафедре общей, детской и онкологической урологии Харьковской медицинской академии последипломного образования / А.В. Бухмин, В.В. Россиянин, В.В. Мегера, А.В. Кривошей, Н.Б. Полякова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-411/11201-411-0125>.
2. Использование мультимедийных технологий на уроках русского языка и литературы // Учительский портал [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-1392>.
3. Смирнов И.А. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе / И.А. Смирнов // Образовательный портал Слово [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://www.portal-slovo.ru/art/36267.php?PRINT=Y>.

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ GOOGLE И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ

Черний Милослава Михайловна

аспирант ВГПУ,

г. Винница

E-mail: miloslava.chernii@gmail.com

Роль социальных сервисов в мире постоянно растет. Согласно исследованию нью-йоркского сайта www.emarketer.com уже в 2012 году 4 из 5 компаний в «западном» мире будут использовать социальные медиа. [3] Сейчас в США 6 человек из 10 уже имеют собственный аккаунт в одной социальной сети или даже в нескольких. Сейчас в США использование социальных сервисов больше покрывает именно сферу образования (72 %). Также автор исследования убежден, что пользование социальными сервисами с помощью мобильных устройств вырастет вдвое за период 2010—2015 годов [2]. На данный момент в США количество людей, которые стабильно контактируют с социальными сервисами через мобильные телефоны и коммуникаторы, доходит до 50 млн. человек.

К социальным интернет-сервисам относятся не только социальные сети, но и такие сервисы как: e-mail, блоги, чаты, форумы, видеоинтернетканалы и многие другие. Среди многих интернет-компаний, компания Google предоставляет наиболее широкий спектр социальных сервисов и веб-приложений — их более 50.

Среди основных сервисов компании Google, которые могут быть полезными для педагогов, следующие:

Почта Gmail (www.gmail.com) также известна как Google Mail, представляет собой бесплатный сервис электронной почты с инновационными функциями, такими как «Просмотр цепочки», поисково-ориентированный интерфейс и большое количество дискового пространства (почти 7.7 GB). Бета-версия Gmail была открыта в апреле 2004 года, доступ предоставлялся только по приглашению. Сегодня служба электронной почты открыта для всех и является частью Google.

Чем Gmail может быть полезным для педагогов и их воспитанников?

Во-первых, данный сервис позволяет объединить несколько почтовых ящиков под одним аккаунтом. Например, если у Вас есть почтовые ящики на rambler.ru, mail.ru и yandex.ru, Вы можете

так настроить Gmail, чтобы получать все входящие письма со всех ящиков на один почтовый адрес — gmail. А отвечать на письма сможете так же с одного аккаунта, используя различные ящики.

В письма легко прикрепляются файлы различных форматов — текстовые, табличные и графические документы.

В почте Gmail существует поиск по ключевым словам. Если Вам нужно найти конкретное письмо, Вам не придется листать десятки страниц входящих сообщений, стоит лишь воспользоваться функцией поиска.

Вы можете присваивать различные «ярлыки» входящим письмам. Это сэкономит много времени, когда нужно будет перечитать письма по одной тематике. Так, у педагога может быть несколько папок-ярлыков: «Письма от студентов», «Письма от коллег», «Идеи для уроков», «Рабочие планы, графики».

Система Gmail больше, чем все другие почтовые системы, работает над защитой своих пользователей от получения спама. Поэтому, то время, которое Вы тратили на удаление ненужных и ошибочных мейлов, Вы сможете потратить на рабочие моменты или общения с коллегами.

Также в системе Gmail доступна функция онлайн-чата. Google Чат (Google Chat www.google.com/talk/) позволяет отправлять и получать мгновенные сообщения от друзей, родственников и коллег. Для ускорения коммуникаций со своим коллегой учитель может пригласить его в Gmail и присоединить к чату. Кроме того, возможны групповые чаты, в которых может участвовать несколько человек. Это позволяет учителям работать определенной группой над совместным проектом и вопросом в онлайн-режиме, и даже проводить родительские собрания или внеклассные часы он-лайн.

Google Chat имеет возможность подключить видео-чат и видеть своего собеседника посредством изображения, передаваемого через веб-камеру. Функция голосового чата — когда можно услышать собеседника, но не видеть его, уже многим пользователям заменяет международные телефонные звонки. Ведь оплата за такие звонки и пользование Google Chat не снимается. Нужен лишь доступ в Интернет.

Google Группы (Google Groups — <http://groups.google.com>). С помощью Google Групп пользователи могут создавать собственные группы. Эти группы позволяют не только управлять списками рассылки и архивировать их, но и совместно работать с членами группы и общаться с ними. От других бесплатных служб для работы со списками рассылки, группы Google отличаются большими

объемами для хранения информации и уникальными параметрами управления. Как и всегда, в Группы Google пользователи видят только релевантные текстовые рекламные объявления (никогда не применяются баннеры или реклама во всплывающих окнах).

Приведем пример использования такой группы учителем английского языка. Создав группу «English lessons» и подключив всех своих учеников к ней, учитель сможет рассылать регулярные рассылки на различную тематику: домашние задания, изменения в расписании, интересные ссылки и прикрепленные материалы. Благодаря тому, что сейчас большинство учеников имеют доступ к домашнему Интернету или пользуются веб-ресурсами с помощью мобильных устройств, они смогут вовремя получать сообщения учителя, отвечать на них. Такое общение строит более тесные отношения между учителем и его учениками, позволяет учителю коммуницировать с ними вне школьных стен. Google Группы будут особенно полезны для классного руководителя, так как именно он всегда имеет много информационных сообщения для своего класса. Так, гораздо легче написать письмо с напоминания о завтрашнем дежурство класса по школе, и отправить его всей группе (то есть, всему классу), чем звонить каждому ученику лично.

Каждый пользователь Gmail может иметь множество подобных групп. У учителя или преподавателя также может быть несколько учебных групп: (для каждого класса), группа учителей / преподавателей образовательного учреждения, где секретарь, заместитель Директора или сам Директор может рассылать информационные письма по поводу собраний, педагогических советов и образовательных мероприятий.

Google Документы (Google Docs — <http://docs.google.com/>) — это бесплатный сервис, позволяющий создавать текстовые документы, электронные таблицы и презентации в он-лайн. Интернет приложение позволяет пользователям легко делиться и совместно работать над документами в режиме реального времени.

Так, в школе учебный график с расписаниями уроков может быть перенесен в таблицу на он-лайн доступе. Каждый учитель сможет просмотреть его как на работе, так и дома. И даже находясь в командировке или отпуске, имея доступ в Интернет, учитель сможет ознакомиться с графиком и увидеть, были ли какие-то изменения в его расписании.

Google Календарь (Google Calendar — <http://google.com/calendar>) — позволяет пользователям создавать события, управлять несколькими календарями и обмениваться календарями с командами и группами.

Пользователи могут просматривать свой календарь на день, неделю или месяц.

То есть тот же учебный план-график может быть оформлен в виде календаря, где каждый день будет поставлено несколько событий — уроков или мероприятий. Учитель может создать такой календарь для себя или своего класса и настроить напоминание о том или ином мероприятии на свою электронную почту или по sms на мобильный телефон. Таким образом, учитель даже может каждый день в 6 часов утра получать sms с напоминанием его расписания на сегодня.

В Gmail уже есть богатый набор календарей, на которые можно подписаться: например, государственные официальные праздники или вообще праздники и именины. Так у учителя может быть несколько календарей. И зайдя однажды в свой Календарь, он может увидеть, что сегодня у него по графику 4 урока, 1 совещание, день рождения ученика Иванова и Всемирный день театра. Поэтому он будет осведомлен о своей деятельности на весь день, будет знать, что сказать на внеклассном часу ко дню театра (а возможно, и организовать поход в театр) и поздравит ученика Иванова, которому будет приятно, что учитель помнит о его дне рождения. Google Календарь помогает оптимизировать все важные задачи и мероприятия, не держать их в голове, боясь, что случайно о чем-то забудешь.

Блоггер (www.blogger.com) — блог-платформа, ранее известная как Puga Labs, которую Google приобрел в феврале 2003 года [1, с. 145].

Blogger — это веб-инструмент, с помощью которого можно быстро и легко размещать сообщения в Сети. Это лидер среди средств публикации материалов в Интернете — создание так называемых веб-блогов или блогов.

Blogger позволяет автоматизировать (и значительно ускорить) процесс размещения блогов. При этом не нужно создавать программные коды или устанавливать любое было серверное ПО или скрипты. При необходимости можно менять оформление и размещение блога. Это выглядит так: вместо того, чтобы вручную составлять код для своих сообщений и постоянно загружать обновленную версию страницы, Вы просто размещаете сообщение в блоге с помощью простой формы на сайте Blogger. После этого они появятся на странице, оформление которой уже настроено.

Блоги — это мини-сайты, которые может вести обычный человек. У учителя такой блог может быть тематическим — по тому предмету, который он преподает, или авторским — где он просто делится

с другими учителями, учениками и пользователями сети Интернет своими мыслями, увлечениями и идеями. Ученики будут воспринимать такого учителя прогрессивным, так как блоги и сайты — это то, что они чаще всего читают в Интернете. Учитель сможет добавлять на блог сообщения, видео, фото, ссылки, а также предоставлять доступ к редактированию ученикам, тем самым мотивируя их к поиску интересной предметной информации для размещения на блоге.

Google Книги (Google Books — <http://books.google.com/books?hl=ru>). Это своеобразная электронная библиотека, которую Google создал для своих пользователей. Здесь находится около 3 миллионов электронных книг, которые можно читать в он-лайн режиме или на мобильных устройствах. Преимуществом электронных библиотек является то, что здесь можно найти книги в оригинале, купить которые несколько проблематично. Google Книги могут помочь в выполнении домашних заданий и заданий на лето. Такой задачей может быть — найти и прочитать 5 книг на английском языке в оригинале, без перевода.

В сервисе Google Книги можно читать не только книги, но и журналы и газеты со всего мира. Поэтому, если раньше для внеклассного чтения, ученику нужно было находить интересные новости в газете «Дайджест», на которую перед этим нужно было подписаться, то теперь можно листать сотни журналов не вставая из-за компьютера.

Также каждый пользователь Google Книги может сформировать свою электронную библиотеку, добавляя туда свои любимые книги и интересные материалы, которые он нашел здесь.

Подводя итог, можно сказать, что это еще не все сервисы, которые предоставляет Google. Google Reader для чтения свежих новостей любимых сайтов, Google Translator для перевода на любой язык мира, Google Sites для создания мини-сайта, наполнение его контентом и предоставления доступ группе пользователей — все эти сервисы также могут найти практическое применение в работе преподавателя. Онлайн-сервисы не только экономят время, но и расширяют горизонты, позволяя учителю выйти за пределы учебного класса.

Список литературы:

1. Данные сайта — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.emarketer.com/>.
2. Джарвис Джефф «Что сделал бы Google?». — М.: Акварминовая книга, 2011. — 294 с. — С. 145.
3. Роль социальных сетей в e-commerce в 2011 году — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://blog.price.ua/biznes-novosti/rol-sotsialnyih-setey-v-2011-godu/>.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА Е.И. ПАССОВА И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Афанасьева Оксана Васильевна

*международно-гуманитарный лингвистический институт,
г. Москва*

E-mail: vitaliyb@bk.ru, Oksana2u@yandex.ru

Современные образовательные стандарты по иностранному языку требуют нового структурирования содержания обучения, инновационных методов обучения иностранному языку.

Пассов Е.И. является создателем приоритетной для России теории коммуникационного иноязычного образования. Метод его школы — наиболее актуальное, обоснованное и востребованное исследование теорий и методики реализации коммуникативных подходов при обучении иностранному языку.

Пассов Е.И. своей «методической школой» убедительно доказал, что методика — это наука, «у нее своя закономерность, лежащая в основе полученных результатов», так как процесс обучения языку многогранен.

Методика, по Пассову Е.И., — «наука особенного типа, возникающая на стыке других наук, и ее предмет — это закономерности обучения, иностранным языкам [2, с. 13]. Методика обучения иностранному языку имеет свои модели обучения, формирования умений и навыков, их совершенствования.

Ее предмет — процесс иноязычного общения. Парадигма этого предмета — культурообразная межкультурная коммуникация. Методика иноязычного образования — это интегрированная методика, включающая в себя ряд частных методик.

Исходя из того, что процесс многоязычного общения — это общение с носителями языка, межкультурной коммуникации, иноязычных традиций и литературой другой культуры (как классической, так и современной), такой процесс соотносится и с поздней культурой изучающего иностранный язык.

Главная проблема — это проблема учителя, его личностная регрессия на предмет, его отношения к коммуникативному процессу, к перспективным направлениям, методам и технологиям в нем.

Но в решении этих проблем много противоречий:

- между общественной потребностью, востребованностью эффективной образовательно-воспитательной системы и фактической неудовлетворенностью этой потребности;
- между затрачиваемыми обществом и образованием усилиями и средствами и их реальной результативностью (падение нравов, бездуховность, рост социальных болезней и др.);
- между востребованностью инновационных методик, новых УМК, пособиями «Методической школы Е.И. Пассова» и недостаточностью этих материалов в школе.

«Методическая школа Пассова Е.И.» позволяет обратить особое внимание на выстраивание мотивационного пространства в обучении иностранного языка как одного из условий формирования языковой личности.

Разработка модели профессиональной деятельности педагога по иностранному языку в исследованиях Пассова Е.И. рассчитана во всех составляющих этой системы. В аспекте коммуникативного подхода — это принципы закономерности обучения, модели иноязычного общения, отбор материала для адекватного общения с носителями языка. Пассов Е.И. рассмотрел статус методики как самостоятельной науки и ввел новый термин «иноязычного образования» как сферы процесса и результата.

Им введено понятие проблемы коммуникативной ситуации, рассмотрены функции смысловых таблиц, ложно-смысловых карт, опорных схем, которые берут на вооружение и преподаватели высшей школы.

Особенно важна для современного преподавателя иностранного языка книга Пассова Е.И. «Мастерство и личность учителя».

Анализ разработки теоретической модели позволяет Пассову Е.И. вычленил все составляющие элементов его чьей? деятельности, определенной каждого из них о ком речь?, а также целостной педагогической деятельности; рассмотрены типичные затруднения, проблемы и их разрешение.

Знакомство с одной из последних работ Пассова Е.И. «Урок иностранного языка» [4] помогает учителю найти ответы на многие вопросы: иноязычная культура, психологический аспект принципов всех четырех видов речевой деятельности, нетрадиционные виды речевой деятельности, нетрадиционные виды уроков, уроки

совершенствования речевых навыков и многие другие проблемы, что способствует формированию и развитию целостности специалиста по обучению иностранного языка учащихся.

В научных исследованиях Пассова Е.И. и его сотрудников и чешской школы четко прослеживается системное видение коммуникативного подхода как в обучении иностранному языку по формированию языковой личности, так и в воспитании современного специалиста, умеющего ориентироваться в планетарной культуре.

Исследование Пассова Е.И. «Методология и методика обучения иностранного языка» позволяет творческим преподавателям иностранного языка разобраться в методологии обучения, инновационных методах, в соотношении методологической, теоретической и методической моделях, в исследовательском методе.

У креативно мыслящих молодых педагогов появляется возможность выстраивать коммуникативные стратегии и тактики создания межкультурной коммуникации.

Для учителей, работающих по традиционной методике, появляется возможность воспользоваться методическими и практическими материалами методической школы Пассова Е.И. на материалах более 20 пособий с опорными схемами и таблицами.

Учебное пособие Пассова Е.И. «Урок иностранного языка 2010» по праву является настольной книгой современных учителей иностранного языка. В нем не только проводится подробный анализ коммуникативной методики, созданной Пассовым и его учениками, но и определяются перспективы дальнейшего ее развития как теории и практики.

В этом пособии Пассов Е.И. разбирает все интегрированные умения учиться иностранному языку, а также проводит их оценивание в условиях современного образовательного процесса.

Последнее из вышедших пособий Пассова Е.И. позволяет учителю проверить свои коммуникативные умения, так как в ней есть инструментарий, помогающий ему развивать коммуникативную компетенцию. Этим инструментарием является и система упражнений речевой направленности, т. е. степени их подобия речи. Это условно-речевые упражнения, которые позитивно действуют на речь партнера, то есть формируют у него речемыслительную активность. Итак, использование методической школы Пассова Е.И. формирует не только активность, но и рефлексивную креативность учителя иностранного языка.

В пособиях «Методическая школа Пассова Е.И.» появляется возможность опираться на культурологический и инновационный

подходы, что позволяет специалистам формировать социокультурную компетентность. В «Методическую школу Пассова Е.И.», в широком смысле понимания этого названия, входят сто одна методическая идея, каждая из которых является универсальным средством, доходчиво и ясно объясняющим методику того, как ее можно использовать в практике современной школы.

Список литературы:

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. — 2 изд. М.: Просвещение, 1991.
2. Пассов Е.И. Методическая школа Пассова Е.И. // Комплект пособий №№ 1—26, 2000.
3. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея — М., Глосса-Пресс, 2006.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка (настольная книга преподавателя иностранного языка) М., Феникс, Глосса-Пресс, 2010.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Воробьева Ольга Владимировна

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

E-mail: atlantik1610@mail.ru

Хорошо известно, что профессиональная подготовка учителя, особенно в современном мире, процесс сложный. Так, по разным основаниям в этом процессе исследователи выделяют различные этапы (допрофессиональный, профессиональной подготовки, этап профессиональной деятельности). Однако во всех случаях подчеркивается необходимость обеспечения взаимосвязи этапов, их преемственности.

Другими словами, это значит, что, опираясь на достижения (образовательные и личностные) будущего учителя в прошлом, важно эффективно помогать ему в настоящем, понимая, что оно имеет продолжение в будущем [4, с. 4].

Процесс профессиональной подготовки учителя всегда дифференцирован, а особенно сейчас, что проявляется и в разнообразии мотивов выбора профессии, и в степени включенности

в профессию, и в результатах самой профессиональной деятельности. А это значит, что не может быть одинаковых путей помощи становящемуся учителю. Необходимы разнообразные маршруты его подготовки.

Процесс становления учителя всегда противоречивый. В этом процессе «сталкиваются» требования к учителю и возможности их удовлетворения, стремления, желания, интересы учителя и результаты его деятельности, желания, амбиции и те умения, которые необходимы для их реализации.

Все эти и многие другие противоречия не могут быть разрешены без участия самого учителя в собственном профессионально-личностном развитии. А это значит, что, если мы действительно хотим помогать учителю в его профессиональном становлении, то необходимо объединить усилия всех заинтересованных сторон, необходима разработка различных вариантов помощи учителю, необходимо создавать условия, стимулирующие учителя к профессиональному становлению [4, с. 8].

Управление качеством образования в рамках новой образовательной парадигмы, в которой личность обучающегося является основной социальной ценностью, представляется возможным лишь при наличии объективной информации о том, как осуществляется траектория личностно-профессионального становления будущего учителя в педагогическом вузе, а также при изучении процесса подготовки будущих учителей и качественных изменений, происходящих в студенте как потребителе данной системы.

Особую значимость в этих условиях приобретает получение объективных данных о процессе становления профессиональной психолого-педагогической компетентности, о том, как происходит рост, становление, развитие, интеграция и реализация в педагогическом процессе и квазипрофессиональной педагогической деятельности профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; получение данных о том, в какой мере происходит качественное преобразование студентом своего внутреннего мира.

В психологии и педагогике широко используется термин **«профессиональное становление»** (Батракова И.С., Вершловский С.Г., Дука Н.А., Зеер Т.В, Митина Л.М., Полуйкова С.Ю., Проданов И.И., Тряпицына А.П., Чекалева Н.В., Щербаков А.И. и др.).

Анализ научной литературы показывает, что профессиональное становление может быть представлено двумя способами: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов,

стадий), и по структуре деятельности (как совокупность способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию).

В нашем исследовании **под профессиональным становлением** понимается становление профессиональной компетентности как процесс овладения средствами решения профессионально-педагогических задач, а также моделями их решений (Мищенко А.И., Чекалева Н.В.).

Совокупность учебно-профессиональных задач — это определенная целостность, так как отражает основные функции профессионально-педагогической деятельности.

Вопрос классификации педагогических задач рассматривался в работах Г.А. Балла, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, Г.С. Сухобской, Н.В. Чекалевой.

Анализируя типологии учебных задач, Г.А. Балл [2, с. 56] предлагает, на наш взгляд, продуктивный подход, отказываясь от определения задач по функции в учебном процессе и основываясь на абстрагировании от многих существенных признаков деятельности и сосредоточивая внимание на основной функции учебных задач — их направленности на овладение студентом средствами других деятельностей. Он выделяет две категории действий и, соответственно, задач:

1. Действия, составляющие собственно учебную деятельность (учебные действия), и задачи, на решения которых направлены эти действия (учебные задачи).

2. Действия, которые субъект должен научиться осуществлять (критериальные действия), и задачи, которые он должен научиться решать (критериальные задачи) [2, с. 57].

Исследователь подготовки педагогов О.А. Абдулина пишет: «главным недостатком подготовки нынешних выпускников является разрыв между теоретическими знаниями и навыками их практического использования, отсюда слабое владение практическими умениями и навыками» [1, с. 34].

О.А. Абдулина и Н.Н. Загрязнина пишут: «в ходе педагогической практики появляется возможность проявить себя, правильно ли выбран жизненный путь, соответствует ли личностные качества требованиям педагогической профессии, выяснить, любишь ли ты детей: начинается процесс профессионального самовоспитания» [1, с. 56].

По мнению О.А. Абдуллиной комплексная организация деятельности студентов предполагает сочетание учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности.

УПД определяется как «процесс решения практических задач, направленных на выполнение практических заданий по теоретическим дисциплинам, требующим применение теоретических знаний на практике» [1, с. 123].

Е.П. Белозерцев, исследовавший подготовку учителя считает, что «в настоящее время выпускники педагогического ВУЗА не обладают в полной мере не одним из следующих наиболее обобщенных мнений выявить степень сформированности личности и коллектива, ставит конкретные задачи дальнейшего развития личности, отбирать необходимые средства для решения поставленной задачи, оценивать полученный результат усвоения знаний, развития личности» [3, с. 59].

Н.Е. Щуркова считает, что «практика очень важное звено в профессиональном росте специалиста. Это звено предшествует не посредственной практике, являясь связующим элементом между изучаемой теорией и практической деятельностью молодого специалиста» [7, с. 44].

В коренном изменении нуждается вся система семинарских, лабораторно-практических занятий и практикумов. Главным их назначением должно стать применение знаний в практической деятельности.

Анализ учебных планов педагогических вузов, проведенный Е.П. Белозерцевым, показал, что динамика бюджета времени иллюстрирует усиление теоретической подготовки студентов против практико-деятельной за последние более чем 20 лет.

В.С. Леднев отмечает, что «учебная практика как практика в условиях учебного заведения является органической частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивая соединение творческой подготовки с их педагогической практикой в учебно-воспитательных учреждениях» [5, с. 50].

В.С. Леднев, характеризуя класс профессиональных задач среднего и высшего профессионального образования, определяет цель среднего профессионального образования как подготовку специалиста, готового осуществлять «деятельность по заданному сложному алгоритму без конструирования или с частичным конструированием решения, требующую оперирования значительными массивами оперативной и ранее усвоенной информации» [6, с. 20]

Цель среднего профессионального образования — подготовка высококвалифицированных специалистов, способных не только решать достаточно сложные задачи, но и самостоятельно ставить проблемы и находить принципиально новые, творческие решения.

Согласно Типовому положению об образовательном учреждении среднего профессионального образования (постановление Правительства Российской Федерации от 18.07.2008), основными задачами среднего специального учебного заведения являются:

1. удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения среднего профессионального образования;
2. удовлетворение потребностей общества в специалистах со средним профессиональным образованием;
3. формирование у обучающихся гражданской позиции и трудолюбия, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности;
4. сохранение и приумножение нравственных и культурных ценностей общества.

Сравнивая среднее и высшее профессиональные образования с точки зрения решения педагогических задач, можно отметить, что в процессе обучения на всех ступенях профессионального образования используются различные типы задач, но в разном соотношении и с разными целями. К ним относятся: стереотипные, диагностические, эвристические. Обучение специалиста со средним профессиональным образованием направлено на решение диагностических задач, а специалиста с высшим профессиональным образованием — эвристических задач.

Особенности профессиональной подготовки определяются также типом организации учебного процесса: соотношения аудиторной и самостоятельной работы, обязательных и элективных курсов. В высшем профессиональном образовании доля самостоятельной работы составляет до 50 %, а элективных курсов — до 30 %, в среднем профессиональном образовании эти показатели значительно ниже.

В среднем специальном учебном заведении могут реализовываться основные общеобразовательные программы, основные профессиональные образовательные программы начального профессионального образования и дополнительного профессионального образования при наличии соответствующих лицензий. Среднее специальное учебное заведение в части реализации указанных образовательных программ руководствуется типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов.

В среднем специальном учебном заведении может быть получена профессиональная подготовка, которая имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения

определенной работы, группы работ, и не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося.

При всех положительных моментах такого подхода образование представляло достаточно жесткую, закрытую систему; для большинства людей являлось кратким периодом в начале жизни, дискретным опытом, завершающимся с окончанием школы или профессионального учебного заведения.

Уровень подготовки студентов-выпускников педагогических колледжей не всегда соответствует их профессиональным обязанностям.

Учебно-педагогический процесс в педагогических колледжах часто не обеспечивает необходимый уровень подготовки специалистов.

Профессиональная подготовка выпускников педагогических колледжей — учителей начальных классов, отстает от требований, предъявляемых обществом к современному учителю.

Качество профессиональной подготовки выпускников педагогических колледжей не отвечает требованиям начальной школы. Причиной низкой результативности учебного процесса являются пассивные формы функциональной деятельности у большинства студентов. Студент обязан воспринять изложенную идею, запомнить и передать ее на зачёте или экзамене. Поэтому сегодня студенты сдают зачеты по теоретическому материалу, а не по тематическому плану урока, не по практическим формам организации учебно-воспитательного процесса. То есть у них проверяются только теоретические знания, а не предметные умения, и не проверяется готовность применить эти знания и умения в педагогической деятельности, т. е., предметные и методические компетенции.

Таким образом, существующая система профессиональной подготовки учителя в колледже направлена не на формирование профессиональной деятельности студентов, а на усвоение определенной совокупности знаний и умений студента. На усвоение этих знаний и направлены все усилия обучаемых. Преимущественная ориентация колледжей на передачу студентам только определенной суммы знаний и умений не может сформировать у них системного видения педагогической деятельности. В результате та деятельность, к выполнению которой готовится студент, распадается для него на ряд слабо связанных друг с другом нефункциональных умений, практически не связанных с контекстом его будущей работы.

Список литературы:

1. Абдулина, О.А. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие для педагогических институтов/О.А. Абдулина, Н.Н. Загрязнина. — М.: Просвещение, 2009.
2. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое воздействие. // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 56—67.
3. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. — М.: Педагогика, 2009-208 с.
4. Васильев Н.Д., Рачков К.И., Сальников В.И. Организационно-методические основы нового подхода к высшему образованию. Тип ФК. 1989— № 10 с. 18.
5. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 1. М.: Гардарики, 2002.
6. Леднев В.С. Содержание образования. — М.: Высш. шк., 2009 — 52 с.
7. Щуркова Н.Е. «За гранью урока». — М.: ЦГЛ, 2004 г.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дуйсебек Адильхан Толегенулы

канд. хим. наук,

*Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина
Министерства образования и науки Республики Казахстан,*

Директор центра развития МКШ,

г. Астана,

E-mail: duisebek56@mail.ru

В условиях перехода к постиндустриальному обществу многократно возросла роль образования как мощного ресурса и инструментария создания инновационной системы и развития человеческого капитала страны. Еще в XIX веке французский ученый Луи Пастер предвидел, что из всех народов первым будет всегда тот, кто опередит других в области мысли и умственной деятельности. Чем успешнее осуществляется модернизация системы образования, тем выше возможности страны для динамичного и устойчивого развития.

В последнее время в Республике Казахстан принят ряд концептуальных нормативно-правовых документов, определяющих стратегию, задачи и механизмы перевода образовательной системы

страны в режим, адекватный вышеуказанным мировым тенденциям и целям достижения нового качества образования на всех его уровнях.

Принят новый закон РК «Об образовании». Реализуется Государственная программа развития образования РК на 2011—2020 годы [3, с. 2—60]. Программа, как организационная основа государственной политики в сфере образования, представляет собой комплекс взаимоувязанных по ресурсам и срокам мероприятий, охватывающих изменения в структуре, содержании и технологиях образования и воспитания, системе управления, организационно-правовых формах субъектов образовательной деятельности и финансово-экономических механизмах.

Принят Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012—2016 годы [8, с. 2—22], предусматривающий улучшение содержательного, учебно-методического, материально-технического обеспечения образовательного процесса и призванный обеспечить развитие функциональной грамотности школьников Казахстана. В данном документе в качестве ориентира для обновления содержания и методов обучения обозначены такие ключевые компетенции выпускника средней школы, как управленческие, информационные, коммуникативные, социальные, личностные, гражданские и технологические. Кроме ключевых компетенций выделены предметные компетенции, означающие освоенные знания, умения, навыки в рамках учебного предмета.

Постановлением Правительства РК № 1080 утвержден новый Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего и общего среднего образования) [4, с. 2—30]. Одним из важных принципов в стандарте заявлено обеспечение единства и оптимального соотношения когнитивного, аксиологического и деятельностного компонентов содержания среднего образования. Это закладывает основы отхода от традиционного знаниецентризма в образовании и усиления деятельностно-развивающего характера обучения при одновременном повышении воспитательного потенциала обучения. В государственном общеобязательном стандарте образования (ГОСО) предусмотрено определение результатов обучения в трех аспектах: личностном, системно-деятельностном и предметном.

Степень освоения обучающимися базового содержания учебных предметов и качество их знаниевой подготовки будут определены через оценивание предметных результатов на двух уровнях: базовом и продвинутом.

ГОСО включает различные варианты типовых учебных планов, в том числе для углубленного изучения предметов, открывающие более широкие возможности для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся. Впервые отражены требования к финансовому и материально-техническому обеспечению организации образовательного процесса и условиям охраны здоровья и обеспечения безопасности жизни обучающихся.

Обсуждая вопросы обновления содержания отечественного школьного образования, мы отдельно остановимся на некоторых важных аспектах трансформации содержания образования, связанных с новым временем, т. е. глобализацией и переходом к постиндустриальному обществу.

1. Утилитарно-прагматическое мировоззрение человека, господствовавшее в индустриальную эпоху и ориентированное на производство все большего объема материальных благ, привело к усилению социального расслоения человечества, глобальному экологическому кризису, угрожающему истощением природных ресурсов планеты.

По мнению С. Капицы, причины современного кризиса «обусловлены той упрощенной, даже механической моделью социального развития, которая до сих пор владеет умами». У многих людей образование остановилось на механической картине мира. Поэтому формирование правильного мировоззрения, которое соответствовало бы современному этапу развития цивилизации, имеет первостепенную важность для человечества в целом.

Новая философия развития человечества связывается с необходимостью преодоления доминирования его технократического мышления, отходом от материально-энергетических критериев прогресса, сменой антропоцентристской позиции на биоцентристскую, позволяющую человеческой цивилизации перейти на путь устойчивого безопасного развития [6; 10].

«Наша первейшая задача — научиться слушать природу, чтобы понять ее язык», — говорил И. Тамм.

По этому поводу В.Г. Архипкин, В.П. Тимофеев [1] утверждают, что сейчас значимость образования определяется не только тем, что на его основе можно успешно решать различные проблемы, стоящие перед человеком и обществом. Оно важно и само по себе как неотъемлемая составляющая духовной жизни каждого человека, дающая возможность ориентироваться не только в мире вещей, но и в мире идей, ценностей, в измерениях человеческой культуры.

В.М. Розин [9, с. 57] считает, что «человек-специалист — только часть человека, но и личность — часть человека, хотя и существенная часть, есть и другие «части» — тело (телесное существо), психика (психическое существо), дух (духовное существо), социальный индивид (родовое существо) и т. д. Образование должно создавать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, родового, и личности — и всех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем».

По мнению профессора И.М. Ильинского [5, с. 173—174], образование, если оно претендует на адекватность обеспечения безопасного будущего для человечества, должно соответствовать новой парадигме развития, а следовательно, «должно быть не просто модернизировано или реформировано, а стать другим». По его мнению, экономический человек должен уступить место человеку человеческому, а «потребительское общество», «цивилизация удовольствий», «виртуальная реальность» и шабаш иррациональности — ценностно-ориентированной исторической воле, призванной изменить нынешний ход событий с тем, чтобы избежать планетарной катастрофы.

Отсюда возникает необходимость последовательного перехода от рациональной модели естественнонаучного образования, подчиненной сугубо социально-экономическим заказам и служившей основой конкурентоспособности, развития индивидуальности и предприимчивости человека, к модели образования для устойчивого развития, основанной на концепции социоприродной коэволюции мегасистемы «Природа-Общество-Человек-Культура» и постулатах космоноосферных, синергетических, постнеклассических знаний.

Б.А. Мукушев [7, с. 4], отмечает, что синергетика, т. е. теория самоорганизации, является универсальной теорией, отражающей принципы и закономерности эволюции социоприродного и духовного в целом. Она выступает в качестве новой методологии всех наук, формирует новое мировоззрение, новый научный подход к познанию окружающей нас действительности.

По мнению В.Г. Буданова, методология синергетики поможет вернуться к фундаментальному образованию, «...дающему целостное видение природы, человека и общества в контексте междисциплинарного диалога...» [2, с. 42].

Таким образом, новая парадигма образования, строящаяся на системно-синергетических, постнеклассических подходах, предполагает интеграцию философского, естественнонаучного и гуманитарного, технического и технологического, информационного

компонентов познания мира и обучения путем конвергенции интеллектуальных, духовных и эмоционально-ценностных, психологических, физиологических качеств человека. Она отодвигает трансляционную функцию на периферию, вместо этого приоритетное место начинает занимать созидательно-творческое, развивающее начало, функции изучения и моделирования будущего, адекватного реагирования на современные изменения, что может выступать в качестве главного и мощного фактора формирования эколого-ноосферного сознания людей, принятия биоадекватных решений и опережающего антикризисного моделирования. Такое образование способствует вскрытию и использованию синергетических механизмов, заложенных в природе, человеке, позволяет наиболее полно овладеть потенциальными, более высокими возможностями человеческого разума и обеспечивает тем самым переход в ноосферу.

2. Новые реалии современного мира: глобализация, универсализация и унификация человеческой цивилизации — усиливают необходимость интеграции личности как в систему национальной, так и мировой культуры, возвращение к национально-культурным корням формирования человека, дающим ему неиссякаемую, живительную силу. Только образование, берущее свое начало от благородных национальных ценностей и адаптированное особенностям национального менталитета, будет иметь свою фундаментальность, устойчивость и мощный воспитательный потенциал. Наоборот, образование, оторванное от национальных корней или ориентируемое на учения, привнесенные извне, утрачивает свои основательные принципы природосообразности и культуросообразности.

Существующие в сознании народа в виде социогенетического кода, имплицитно присутствующие в духовном наследии человечества такие нравственные императивы, как совесть, гордость, достоинство, самосознание, доброта, должны расшифровываться через содержание знаний, средствами образования. Отсюда исходит вывод о том, что в средней школе и особенно в начальной нельзя считать второстепенной инвариантную часть учебного плана предметов эстетического направления, т. е. музыки, изобразительного искусства, технологии, и допускать сокращения их доли. Наоборот, необходимо уделять им чуткое внимание, насыщать их содержание ценностями национальной и мировой культуры, ибо именно эти предметы являются инструментарием формирования у детей прекрасных чувств красоты, свободы, любви и творчества, основой их дальнейшего духовного, культурного и эмоционально-ценностного развития.

В этом контексте одним из важных механизмов сохранения национальной самобытности образования и усиления казахстанского компонента послужит внедрение в его содержание результатов Национальной стратегической программы «Мәдени мұра» («Культурное наследие»), целью которой является развитие духовной и образовательной сферы, обеспечение сохранности и эффективного использования культурного наследия страны.

Овладение культурным наследием — это основа исторической памяти народа и национального самосознания, без которой человек не может стать полноценной личностью. Поэтому определенно важно, чтобы новые и систематизированные знания, полученные в рамках реализации программы «Мәдени мұра», были включены в учебники и учебные программы всех уровней образования. В процессе воспитания и обучения эти национальные, народные духовные и культурные ценности будут давать неиссякаемую, живительную силу для формирования личности, способной к культурному саморазвитию, служению благородным национальным и общечеловеческим целям.

Список литературы:

1. Архипкин В.Г., Тимофеев В.П. Естественнo-научная картина мира: Учеб. Пособие / Краснояр. гос. ун-т. — Красноярск, 2002. — 320 с.
2. Буданов В.Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании // Московский синергетический форум. Тезисы. — М., 1996. — С. 42.
3. Государственная программа развития образования РК на 2011—2020 годы / Указ Президента Республики Казахстан № 1118, Астана, Акорда, 7 декабря 2010 г. — 60 с.
4. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего и общего среднего образования) / Постановление Правительства РК № 1080 / г. Астана, 23. 08. 2012 г. — 30 с.
5. Ильинский И.М. Образовательная революция. — М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. — 592 с.
6. Моисеев Н. Человек и ноосфера. — М.: Молодая гвардия, 1990. — 352 с.
7. Мукушев Б.А. Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи. Автореферат дис. на соискание ученой степени д.п.н. — Караганды, 2006. — 42 с.
8. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012—2016 годы / Постановление Правительства РК № 832 от 25 июня 2012 г. — Астана, 2012. — 22 с.

9. Розин В.М. Философия и методология: Традиция и современность // Вопросы философии. — 1996. — № 11. — С. 57—59.
10. Урсул А.Д., Демидов Ф.Д. Устойчивое социоприродное развитие. — М., 2006. — 330 с.

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ВАРИАТИВНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КОМБИНАТЕ ГОРОДА СУРГУТА

Кондрашкина Елена Георгиевна

*директор муниципального бюджетного образовательного учреждения,
межшкольный учебный комбинат «Центр индивидуального развития»,
г. Сургут*

E mail: kondrashkina_eg@mail.ru

Современное динамично изменяющееся общество ставит сегодня перед российской школой задачу не просто вооружить учащихся разнообразными знаниями и познавательными умениями, а воспитать социально активную и компетентную личность, готовую к продолжению профессионального образования и трудовой деятельности, к саморазвитию, способную к самостоятельному и ответственному выбору в любой ситуации жизненных перемен. Для этого в процессе школьного обучения необходимо целенаправленно способствовать личностному развитию учащихся, формированию у них социально и профессионально значимых личностных качеств, а также способов и навыков практической деятельности.

Иными словами, в общеобразовательных учреждениях должны быть созданы оптимальные педагогические условия для такого индивидуально-личностного развития учащихся, которое позволит каждому из них осознать себя как личность, самоопределиться в современном технологически сложном, динамичном мире, реализовать свой потенциал, чувствовать себя успешным и востребованным в обществе. Так, одной из значимых форм предоставления учащимся вариативных образовательных услуг и возможности выбора образовательной траектории является профилизация старшей ступени школы [1].

Однако, как показывает практика, возможности применения в школьном образовании принципа вариативности используются не в полной мере. Немаловажной причиной такого положения дел является объективно обусловленная ограниченность большинства

российских школ в необходимых материально-технических и кадровых ресурсах, которые позволили бы реализовать декларируемые цели технологического образования.

Вариативность технологического образования как средство индивидуально-личностного развития школьников представляет собой способность образовательной системы предоставлять учащимся возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей освоение знаний о современной профессионально-технологической сфере общества и способов их применения в практической деятельности (социальная обусловленность) на основе личностных интересов и потребностей учащихся (личностная обусловленность) [2].

Любые преобразования педагогического процесса в соответствии с заданной целью будут успешными, если они будут носить системный характер, что достижимо при определенных организационно-педагогических условиях, под которыми понимается взаимодействующий комплекс необходимых и достаточных мер, позволяющих успешно реализовать цель индивидуально-личностного развития школьников, обеспечивающих их жизненное самоопределение [3] средствами вариативного технологического образования.

На основе анализа научно-педагогических источников, изучения образовательной практики и собственного педагогического опыта в межшкольном учебном комбинате города Сургута мы выделяем следующие необходимые и достаточные организационно-педагогические условия обеспечения вариативности технологического образования обучаемых, содействующей их индивидуально-личностному развитию:

- структурная модель вариативного технологического образования школьников в межшкольном учебном комбинате, отражающая структуру современной технологической среды (социальная обусловленность) и обеспечивающая обучающимся реальную возможность выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с личностными запросами (личностная обусловленность);
- принципы организации социально-лично обусловленного вариативного технологического образования;
- культурологическая направленность технологического обеспечения образовательного процесса, обуславливающая выбор форм и методов обучения, направленных на формирование деятельностных, творческих, рефлексивных способностей школьников.

Необходимость и достаточность выделенных условий определяется тем, что они охватывают основные аспекты образовательного процесса: структурно-содержательный, функциональный, технологический.

При разработке структурной модели вариативного технологического образования школьников мы исходили из того, что его главной целью является их индивидуально-личностное развитие, направленное на жизненное самоопределение. В соответствии с этим модель выпускника школы, которую можно рассматривать как ответ на социальный заказ современного российского общества, представляет собой социально-адаптированную и социально-ориентированную личность, творчески развитую, с профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, способную к самореализации. Данная модель выпускника конкретизирует прогнозируемый результат вариативного технологического образования — готовность выпускника школы к жизненному самоопределению.

Социально обусловленная вариативность технологического образования обеспечивается реализацией открытой образовательной программы по сферам технологической деятельности, основу которой составляют основные и дополнительные образовательные программы [3].

Такая открытая образовательная программа позволяет подчинить входящие в нее программы учебной и вне учебной деятельности достижению стратегической цели — раскрытию и развитию человеческого потенциала каждого обучающегося, направленного на формирование ключевых компетенций, которые представляются наиболее актуальными в социально-культурной и социально-экономической перспективе.

Личностно обусловленная вариативность технологического образования в межшкольном учебном комбинате реализуется через индивидуальные образовательные программы, выбранные обучающимися для удовлетворения собственных образовательных запросов. Она обеспечивается возможностью выбора образовательных областей, соответствующих ключевым сферам технологической деятельности современного человека, системой вне учебной деятельности (образовательные услуги), системой тьюторского сопровождения разработки и реализации индивидуальной образовательной программы (менеджмент образовательных программ).

Такая структура вариативного технологического образования обеспечивает условия для социально-личностно обусловленного выбора обучающимися индивидуальной образовательной траектории,

способствуя тем самым формированию у них готовности к жизненному самоопределению.

Любая образовательная система, как и все социальные системы, является динамической, т. е. она непрерывно функционирует, что представляет собой результат деятельности большого числа субъектов, выступающих элементами данной системы. Соответственно, важным условием функционирования образовательной системы (в нашем случае — межшкольного учебного комбината), в основу организации которой положена разработанная структурная модель, выступают принципы, обеспечивающие целенаправленность образовательной деятельности учреждения в целом.

Структурная модель вариативного технологического образования в межшкольном учебном комбинате схематично представлена на рис. 1. Данная модель отражает структуру современной технологической среды в межшкольном учебном комбинате города Сургута, ее содержание и конкретизирует прогнозируемый результат индивидуально-личностного развития школьника.

Эффективное и оптимальное использование ресурсных возможностей межшкольного учебного комбината города Сургута позволяет создать на его базе единую систему вариативной технологической подготовки школьников по различным сферам профессиональной деятельности. С этой точки зрения важной становится проблема выбора оснований вариативности технологического образования, которая в соответствии с современными требованиями должна, с одной стороны, отражать структуру современной технологической среды, основные технологические сферы, определяющие развитие общества, а с другой — обеспечивать условия для индивидуально-личностного развития учащегося. Исходя из этого, вариативность технологического образования как средство индивидуально-личностного развития школьников представляет собой способность образовательной системы предоставлять им возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей освоение знаний о современной профессионально-технологической сфере общества и способов их применения в практической деятельности (социальная обусловленность) на основе личностных интересов и потребностей учащихся (личностная обусловленность). Именно в рамках такого социально-лично обусловленного вариативного технологического образования можно создать для школьников целесообразно организованную педагогическую ситуацию выбора жизненного пути.

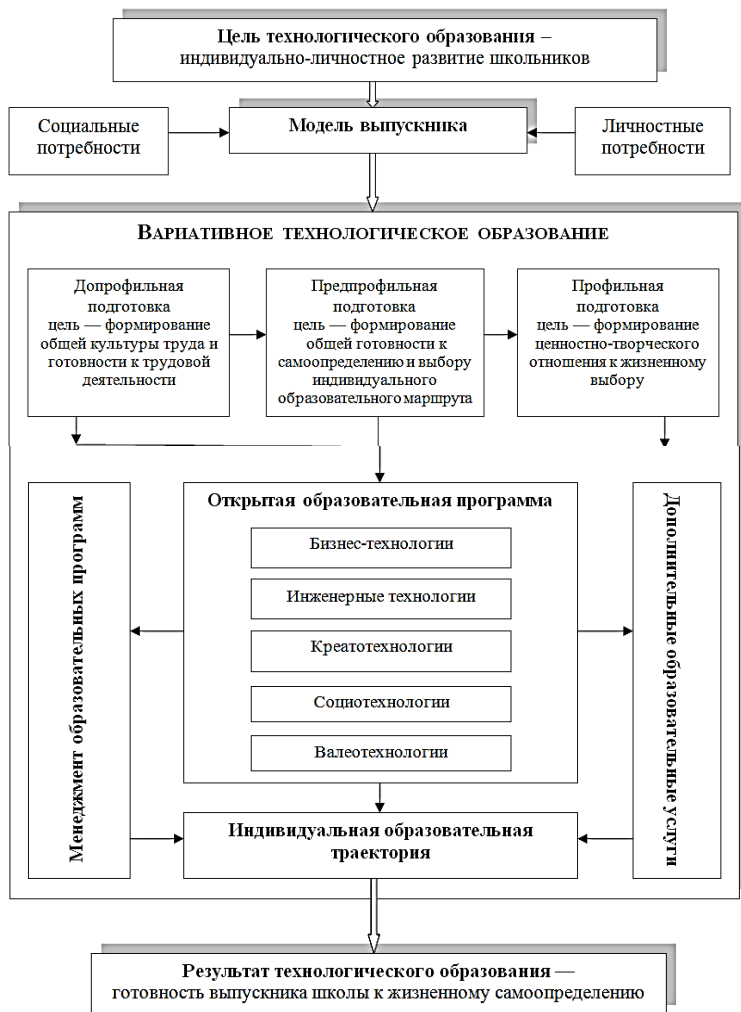


Рисунок 1. Структурная модель вариативного технологического образования

Список литературы:

1. Каракотова А.А. Технологическое образование в условиях реализации концепции профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.А. Каракотова. — Карачаевск, 2004. — 236 с.

2. Новиков А.М. Методология образования [Текст] / А.М. Новиков. — М.: Эгвес, 2002. — 320 с.
3. Попов А.А. Педагогика самоопределения: контуры системной организации теории [Текст] / А.А. Попов, И.Д. Проскуровская // Открытое образование и региональное развитие: образование как сфера интересов инновационных сообществ. — Томск, 2002. — С. 51—74.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Толчева Алла Евгеньевна

*учитель-логопед МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2
г. Надьма»*

E-mail: tolcheva_ally@mail.ru

В последнее время в России увеличилось количество детей, не усваивающих школьную программу. На современном этапе развития общеобразовательных школ значительно возросли требования к развитию речи и других высших психических функций у школьников. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен через чтение. Одной из важнейших задач начальной школы является формирование у детей навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования.

Дети, принадлежащие к коренным народам Севера — это особая категория детей с недостаточными предпосылками для успешного обучения в школе. Общение в семье происходит в лучшем случае в условиях двуязычия с раннего возраста и до поступления в школу. Подготовки как таковой, которая необходима детям, в тундровых условиях не оказывается.

Первый класс — переломный период социализации ребенка, это серьезные испытания его адаптивных возможностей. Проблема усугубляется тем, что маленький северянин, идущий в массовую школу, как правило, выглядит психофизиологически незрелым, функционально не готовым к получению знаний, имеет логопедический диагноз общее недоразвитие речи, что объясняется недостаточным владением русским языком. Это сказывается не только на общей подготовке к школьному обучению, но и проявляется

в специфических нарушениях процесса чтения, что оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Так как чтение является порогом всего обучения в школе, к старшим классам эти дети часто оказываются выброшенными из образовательного процесса.

Среди авторов, посвятивших свои работы изучению нарушения чтения у детей следует отметить такие имена: Р.А Ткачева, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой. Однако вопросы диагностики и коррекции этих нарушений не потеряли своей актуальности.

В отечественной педагогике имеется незначительное количество работ, посвященных специфике познавательных процессов у младших школьников, представителей малых народностей. Поэтому проблема нарушений чтения у детей коренных народов Севера мало изучена. Авторы приводят сведения о неблагоприятных социально-психологических последствиях перемен, произошедших в жизни народов Севера, обосновывают необходимость изменения общих подходов к их обучению.

Не во всех школах Ямало-Ненецкого района детям, нуждающимся в коррекции речевых нарушений, оказывается полноценная помощь. Вследствие недостаточности широкой сети школьной логопедической службы чрезвычайно важной является задача профилактики нарушений чтения. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Исследователи поднимали и поднимают вопрос — отличаются ли дети коренных народов Севера от других этносов по своей психофизиологической предрасположенности воспринимать учебный материал? Комплексное и многоплановое изучение учащихся в национальных школах Севера будет способствовать уточнению и дальнейшему развитию имеющихся научных сведений по данной проблеме. Одновременно с изучением детей должны разрабатываться принципы, система содержания и методов их обучения с учетом их психофизиологических особенностей. Это будет мощным средством выявления проблемы неуспеваемости школьников младших классов, обучающихся в школах Севера.

Проблемой овладения школьными навыками учащимися младших классов коренных народов Севера занимались такие исследователи, как Н. Рудь, В.П. Бисерягина, П.В. Мальцев, Е.Л. Щепко и другие. Выделены наиболее важные физиологические, психологи-

ческие и педагогические группы причин, под влиянием которых затруднено формирование способностей к усвоению знаний учащимися, а также может произойти снижение темпа психического развития. Дети коренных народов Крайнего Севера развиваются на возрастном интервале до десятилетнего возраста медленнее своих сверстников других национальностей [3, с. 85].

По данным исследований нарушения развития речи у детей-северян младшего школьного возраста, проведенных Шипулиной Т.Я., частота когнитивных нарушений среди детей 7—11 лет коренных национальностей Ямальского Севера составляет 46 %: задержка психического развития — 31 %, умственная отсталость — 15 %. Мальчики страдают данной патологией в 1,4 раза чаще, чем девочки. Условия социокультурной депривации тундры по сравнению с поселком отличаются большей патогенностью, поэтому дети, проживающие в тундре, в 2 раза чаще страдают когнитивными расстройствами. Школьная дезадаптация среди детей-жителей тундры формируется в 2 раза чаще, чем среди детей-жителей поселка, и непосредственно определяется выраженностью когнитивных нарушений [4].

В процессе изучения навыка чтения у детей младшего школьного возраста коренных народов Севера нами было выявлено, что многие дети читают гораздо медленнее, чем предусмотрено показателями по темпу чтения школьной программы. Они допускают при чтении ошибки, пропускают, заменяют, переставляют буквы, слоги, искажают окончания, не дочитывают их. Искажение звукового состава слов и трудности в слогослиянии в большинстве случаев затрудняют детям понимание прочитанного.

В устной речи детей наиболее заметно выступают недостатки произношения звуков, неотчётливое, смазанное произношение слов и искажение их слоговой структуры. Младшие школьники коренных народов Севера чаще искажают (заменяют) те слова, смысла которых они не понимают.

Дети оленеводов говорят между собой в основном по-ненецки, дети жителей поселка — по-русски. На уроках тем и другим приходится пользоваться исключительно русским языком (за исключением детей, обучающихся в национальных школах). Для понимания содержания прочитанного нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значения. В то же время словарный запас у детей коренных народов Севера весьма ограничен. Многих слов дети не знают; значение других слов понимается лишь в определенной ситуации, а в другом контексте, где это слово может

приобрести новый смысловой оттенок, оно выступает уже как незнакомое; значение третьих является, наоборот, более широким, недостаточно дифференцированным и т. д.

Особую трудность представляет для понимания читаемого тот материал, где отношения между предметами выражены в трудной грамматической форме, где раскрывается одновременность действия или одно действие предшествует другому, т. е. передается причинная зависимость. Младшие школьники коренных народов Севера с большим трудом разбираются в этой зависимости, часто ее не понимают или понимают недостаточно верно.

Степень сформированности навыка чтения у детей может быть различной. Но во всех случаях наблюдаются указанные выше характерные ошибки. Чтение детей коренных народов Севера характеризуется также замедленным темпом, так как они часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова и целого слова, для того, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое.

Как было сказано выше, коренное население владеет русским языком, на уровне обиходно-бытовой речи. В национальных языках коренных народов Севера, в частности ненецком, селькупском имеются некоторые типичные особенности. По сравнению с русским языком им свойственен более низкий уровень обобщенности, значительное количество слов, обозначающих сугубо конкретные понятия. Русский язык гораздо сложнее по своей структуре. Вследствие того, что владение русским языком у этих детей зачастую на недостаточном уровне, навык чтения тоже формируется с нарушениями.

Психологами и педагогами выявлена закономерность: если ребенок к концу 1 класса бегло читает, то он успевает по всем предметам, и наоборот. Скорость чтения у младших школьников коренных народов Севера зачастую гораздо ниже нормы, а это вызывает негативное отношение к самому процессу чтения. Это следует учитывать при конкретном анализе успеваемости каждого школьника в отдельности и при составлении дифференцированных программ обучения. Повышение эффективности и качества обучения младших школьников коренных народов Севера предполагает своевременное выявление среди них учащихся с речевой патологией. Правильная квалификация имеющихся дефектов устной речи и организация адекватного дефекту коррекционного обучения позволит не только предупредить появление у этих детей нарушений чтения вследствие того, что эти дети входят в «группу риска» по проявлению дислексии,

но и не допустить отставания в усвоении программного материала по русскому языку.

Такой подход позволит провести коррекционное обучение в полном объеме. У детей будет сформирована полноценная речь, что даст возможность не только преодолеть речевую патологию, но быть успешными учениками в школе.

Список литературы:

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб, 1997 г.
2. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. СПб. «Союз», 2002 г.
3. Рудь Н. Комплексное изучение младших школьников Ямала // Учитель, 2004. — № 1.
4. Шипулина Т.Я. Характеристика когнитивных нарушений у первоклассников на Крайнем Севере // Сборник материалов XI Конгресса педиатров России «Актуальные проблемы педиатрии». М., 2007.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИИ ЖУРНАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ

Владимирова Татьяна Николаевна

канд. филол. наук, декан факультета журналистики,

доцент МГГУ им. М.А. Шолохова

E-mail: tkamy@yandex.ru

По данным Союза журналистов России, который осуществил мониторинг подготовки кадров в области масс-медиа, только треть журналистов в нашей стране имеют высшее журналистское образование. Такой вывод сделан на основе выборочного анализа базы данных Союза. Представленные научной общественности материалы проекта вызвали неоднозначную реакцию. Критики считают, что с методологической точки зрения подобное исследование можно считать только приблизительным. Однако это не снимает вопросов о журналистском образовании.

Профессиональное образование журналистов нуждается в развитии, тем более что в системе высшего профессионального образования существует разрыв между теорией и практикой. Известно, что журналисты-практики всегда говорят о некачественной подготовке студентов-журналистов на факультетах журналистики. Да и преподаватели все чаще задаются вопросами: «Как готовить успешных будущих журналистов? Какие технические средства использовать? Что нового можно предложить академической системе обучения? Кто он — студент факультета журналистики?»

Останавливаться только на практической подготовке студентов или только теоретической не имеет смысла. Перекос в одну или в другую сторону приводит к явным проблемам и противоречиям.

Так, основная образовательная программа требует серьезного подхода к процессу духовно-нравственного становления студентов факультета журналистики. Преподавателям следует задуматься, как воспитать высококвалифицированного и при этом высококравств-

венного специалиста, чтобы после окончания вуза журналисты не отходили от жизненных принципов, которые им преподносили в процессе обучения.

К сожалению, сегодня недостаточно разработаны современные технологии и идеи педагогического сопровождения студентов-журналистов. Консерватизм преподавателей высшей школы в отношении современных образовательных концепций заставляет задуматься над способами реализации педагогических идей. Это необходимо как со стороны преподавателей, так и со стороны журналистов-практиков.

Студенты факультетов журналистики, как правило, имеют о себе неоправданно высокое мнение, при этом они весьма поверхностно разбираются в экономических, политических, социальных явлениях. Хотя, по мнению Л.С. Макарова и Л. Ручина, профессия журналиста — одна из самых интересных и одновременно трудно определяемых с точки зрения профессиональных компетенций. Как отмечает профессор Я.Н. Засурский, происходят серьезные изменения в самой журналистике. Сегодня журналист обладает цифровыми технологиями, позволяющими одновременно работать для газеты, радио, телевидения, Интернета, мобильной журналистики. Эта универсализация базируется на конвергенции информационных процессов, где визуальное начало соединяется с началом слуховым и текстовым. Все это, конечно, приводит к новым подходам в обучении студентов: универсальный журналист должен уметь работать одновременно для всех СМИ. Еще раз следует подчеркнуть необходимость фундаментальной подготовки журналистов и тесную связь мастерства с уровнем аналитических способностей журналиста, широтой и глубиной его знаний, которые должны быть использованы на универсальном уровне.

Стандарт третьего поколения (ФГОС) по журналистике направлен на формирование будущего журналиста как полноценного специалиста, имеющего достаточно высокий уровень компетентности во всех аспектах своей профессиональной деятельности. Центральным понятием компетентностного подхода выступают понятия «компетенция» и «компетентность» — эти понятия наиболее полно отражают современные требования рынка труда. Выпускники российских вузов должны владеть компетенциями, которые позволят им понять, насколько быстро и качественно они смогут «влииться» в профессиональную среду, насколько грамотно смогут применить полученные в процессе обучения знания и насколько адекватно они будут оценены работодателем. Сегодня необходимо готовить специалиста СМИ

к тому, что ему придется работать в постоянно изменяющихся условиях, что потребует от него не только умения быстро и грамотно применить полученные знания, но и суметь решить вопросы, с которыми в процессе обучения он не сталкивался. Что лежит в основе формирования компетенций? Это образовательная среда вуза, умение профессионально организовать учебный процесс, использование технологий и, конечно же, содержание образования. Освоение общекультурных, нормативных и профессиональных компетенций происходит при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов и модулей.

Очевидно, что это представляет участникам образовательного процесса новые выходы в творческом обучении, новую меру ответственности. Образование в высшем учебном заведении — это фундамент для профессионального и личностного развития будущего журналиста. Обучение здесь должно осуществляться в ходе решения сложных и многообразных проблем практической деятельности. Успешность профессионального развития возможна при овладении современными стандартами и ценностями авторитетного журналистского сообщества, а итоговый результат профессиональных преобразований может рассматриваться как выбор оптимальной для студента личной стратегии, ориентированной на социальные достижения.

Как отмечалось выше, в системе подготовки журналистов имеется важнейшая проблема, которую мало кто поднимает: она заключается в полном отсутствии целенаправленной подготовки преподавателей по журналистике, нет процесса педагогического управления подготовкой кадров в области журналистики, организационные механизмы управления развитием такого образования остаются несформированными, не отработаны модели этих механизмов. Ученые разных университетов, работодатели, сотрудники средств массовой информации говорят о необходимости возрождения курсов повышения квалификации для сотрудников изданий, преподавателей журналистики или о системе дополнительного образования. Безусловно, такие меры дадут приток свежих кадров в журналистскую педагогику. Знание предмета не может являться единственным требованием к уровню подготовки преподавателя. Важно знать методику преподавания журналистских дисциплин, уметь использовать современные технические средства, знать последние достижения науки в предметной области и т. д. Это, на наш взгляд, является актуальной проблемой, которую следует решать незамедлительно.

Для обеспечения качества профессионального образования необходимо разработать педагогические идеи и технологии, которые бы способствовали высокой эффективности образовательного процесса. Технологии и идеи в педагогике — процесс обучения или модель обучения, в которой преобладает деятельность студента под руководством преподавателя, т. е. взаимосвязанная деятельность, направленная на достижение образовательных целей. Как отмечает Т.И. Фролова: «Образовательные технологии перемещаются в центр дискуссий о профессиональном образовании, потому что компетентная и функционально грамотная личность формируется и развивается именно в процессе обучения, в процессе активной деятельности обучения. От того, каким способом это происходит, зависит готовность личности ответить на вызовы времени» [1, с. 81].

Объединение знаний и действий на практике на всех этапах подготовки специалиста в области масс-медиа — синтез всех форм обучения относительно конкретной цели образования (на факультете журналистики, в частности). С одной стороны, учебные планы на факультетах журналистики включают в себя науки фундаментальные, с другой стороны — практические, поскольку технический прогресс все больше внедряется в деятельность медиаотрасли. Это ведет к осмысленной, целенаправленной, структурированной деятельности, которая способствует творческой и интеллектуальной реализации успешного журналиста. Умение применять знания комплексно, переносить идеи и методы одной науки в другую — основа творческого подхода деятельности современного человека.

Рассмотрим возможные методы и технологии на примере организации учебного процесса по направлению подготовки 030600 «Журналистика» в МГГУ им. М.А. Шолохова. Нашей задачей стоит описать инновационные формы учебных занятий. Следует отметить, что изложенный ниже материал является неполным, он дает лишь представление о существующей практике преподавания на кафедре журналистики и медиаобразования. Здесь существуют так называемые традиционные методы обучения, когда преподаватели передают студентам знания, которые в период сессии оцениваются на экзамене или зачете. Но такой учебный процесс не показывает путь усвоения материала. Педагогические технологии требуют, чтобы деятельность студентов опиралась больше на их самостоятельную работу, что становится возможным организовать через Центр мультимедийной журналистики факультета журналистики МГГУ им. М.А. Шолохова, где создана конкурентная среда: у студентов есть возможность

работать под началом разных преподавателей, создавать свои авторские проекты, презентации, медиапроекты с последующим анализом и тщательным разбором. Особенностью такого обучения является постепенное усложнение учебного материала, основанного на реальной практике. Это позволяет с первого курса погрузить студентов в мир профессии, развить профессиональные, нормативные и общекультурные компетенции.

Преподаватели дисциплин «Интернет-журналистика», «Введение в специальность», «Литературная работа журналиста», «Новостная журналистика» и т. д. достаточно разнообразно продумывают тематику работ, выполнение которых помогает студентам самовыразиться, осознать нелегкий путь создания журналистского произведения. Темы таких письменных работ разнообразны, с одной стороны, с другой — близки обучающимся.

Помочь в становлении будущих специалистов масс-медиа может партнерское участие журналистов-практиков, работодателей в довузовской подготовке абитуриентов, в организации учебного процесса, в проведении мастер-классов, спецкурсов, семинаров и практических занятий, проектной деятельности факультета журналистики и т. п. Преподаватели и студенты факультета журналистики МГГУ им. М.А. Шолохова активно сотрудничают с местными журналистскими сообществами. Стало традицией участие в Открытом фестивале молодежной журналистики «Пингвины пера», который проводится по инициативе ДК «Зодчие» и молодежной газеты «Молодо-зелено» при поддержке Управления культуры ЗАО г. Москвы, муниципального образования Кунцево, Союза журналистов России, Союза журналистов Москвы, Союза журналистов Подмосковья. В 2012 году в рамках фестиваля был организован семинар «Современный медиатекст» (ведущий семинара — И.В. Жилавская, зав. кафедрой журналистики и медиаобразования МГГУ им. М. А. Шолохова).

Активно внедряется в учебный процесс система мастер-классов, творческих встреч с интересными людьми нашего времени, известными журналистами, учеными, писателями, публицистами. Все элементы системы организации встреч с профессионалами масс-медиа (на факультете, в редакциях газет, в Доме журналистов) направлены на формирование профессиональных компетенций будущего журналиста.

Профессиональное становление — это многоуровневый процесс, занимающий значительный период жизни. На протяжении всего обучения на факультете журналистики студентам предлагаются

различные формы приобретения профессиональных знаний, навыков и умений: пресс-туры, круглые столы, мастер-классы, научные семинары и т. д. Такие мероприятия являются условием развития профессионального интереса студентов и дают предпосылки для дальнейшей адаптации в профессии, самоопределения, формирования социально-ориентированных позиций, личностных и творческих качеств. По сути именно личностные характеристики, активная включенность в творческий процесс создания медиапродукта говорят о готовности студента к творческой профессиональной деятельности.

Изучение личности молодого специалиста, способной к самореализации, самоуправлению, создание условий для полноценного раскрытия потенциала становится для педагогов вуза актуальной задачей. Организация образовательного процесса на факультетах журналистики должна быть построена таким образом, чтобы не вызывать проявления деструктивных качеств у студентов, таких как пассивность, инертность, инфантилизм и т. д.

Для осуществления этих целей и задач на факультете журналистики МГГУ им. М.А. Шолохова используются следующие педагогические формы:

- *организация внеучебной деятельности студентов, т. е. погружение студентов в творческую деятельность — самодетельность, праздники, спорт, научно-исследовательские проекты. Это работа в пресс-центрах детских оздоровительных лагерей, волонтерство, школа лидерства и др.;*

- *участие в профессиональных журналистских конкурсах городского и регионального значения («Хрустальная стрела», «Паруса надежды», «Фестос»);*

- *издание студенческой газеты «Импульс — М»;*

- *научно-методические семинары по актуальным проблемам журналистики и медиаобразования, таких как научный семинар «Медиаповедение в обществе неопределенности», который посвящен актуальным проблемам медиакультуры, современной виртуальной реальности;*

- *ставшие традиционными встречи студентов с учеными и исследователями в области медиакультуры на заседаниях круглого стола «Журналистика и медиареальность»;*

- *организация и проведение ежегодных студенческих научных конференций.*

Силами студентов факультета журналистики были организованы следующие конференции: «Современный мир: личность и проблемы общества» (МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008); «СМИ и гражданская

ответственность молодежи» (МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009); «Молодой журналист: профессиональные интересы и ценностные ориентации» (МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010). В 2011 году на факультете была проведена I Всероссийская конференция «Молодежь и медиа. Цели и ценности», по итогам которой был выпущен сборник статей с одноименным названием. В ноябре 2012 года запланировано проведение II Всероссийской конференции «Молодежь и медиа. Экология медиапространства».

В 2012 году на кафедре журналистики и медиаобразования внедряется новый метод работы со студентами, который получил название «Ярмарка медиапроектов». Проблемные направления российской науки и практики решаются через введение их в механизм проектов. Преподаватели факультета журналистики МГГУ им. М. А. Шолохова предлагают студентам на выбор 10—15 медиапроектов, которые совместными усилиями продумывают и сопровождают в медиапространстве, т. е. ведется целенаправленная, постоянная, исследовательская, творческая работа.

Такая педагогическая поддержка нами рассматривается как способ индивидуального, группового развития личности в процессе воспитания. Здесь существует своя логика: через осознание реальной ситуации, через оценку своих действий или творческого коллектива, через выражение эмоционального состояния, через поиск способов решения проблемы рождается непосредственно дело. Через содействие и тесное взаимодействие преподавателя и студента достигаются профессиональные цели. Это и есть концепция педагогической поддержки, которая зависит от специальных условий, таких как:

- создание образовательной среды на факультете журналистики, максимально приближенной к реальности;
- педагогические кадры, принципы и методы обучения, степень вовлечения студентов в процесс обучения;
- преодоление деструктивных проявлений профессиональной деятельности будущих журналистов.

Итак, активизация методик и педагогических технологий позволяет говорить нам о погружении студентов факультета журналистики в реальные ситуации журналистской практики, что позволяет не просто воспроизводить, а использовать эти знания в решении профессиональных задач. А это уже не пассивное восприятие материала, а творческая деятельность, направленная на совместную деятельность студента и преподавателя.

Список литературы:

1. Фролова Т.И. Современные образовательные технологии в профессиональном обучении журналистов. Опыт факультета журналистики МГУ // Современное журналистское образование: технологии и особенности преподавания. Т. 1. — М., 2008. — С. 81—96.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Возгова Зинаида Владимировна

доцент, канд. пед. наук,

Челябинский государственный педагогический университет,

г. Челябинск

E-mail: vozgovazv@cspu.ru

В качестве одного из основополагающих принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования выступает «обеспечение права на образование на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями личности, непрерывность образования, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [3].

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. «Развитие образования» предусматривает сформировать систему непрерывного образования, ключевым элементом которой является повышение квалификации специалистов.

В число основных источников эффективности современной системы непрерывного повышения квалификации следует включить:

1. активное привлечение педагогов к разработке программ профессионального роста;
2. построение содержания повышения квалификации с учетом выявленных конкретных трудностей в педагогической работе, разнообразных педагогических проблем;
3. индивидуальную образовательную траекторию каждого педагога в повышении квалификации;
4. перенос учебно-тренировочных аспектов процесса повышения квалификации педагога в реальный контекст образовательного

учреждения и отработка новых профессионально-педагогических умений и навыков непосредственно на практике.

В ходе теоретического осмысления проблемы развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников нами был выдвинут ряд предположений:

- повышение квалификации научно-педагогических работников имеет системную организацию и сложную структуру и выступает как организованный, целенаправленный процесс по обновлению знаний и совершенствованию навыков, предоставляющий каждому специалисту институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста;

- развитие системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников рассматривается нами как характеристика качественных позитивных изменений системы непрерывного повышения квалификации, сопряжённая с социально-обусловленным преобразованием их внешних и внутренних связей, обеспечивающих непрерывный профессионально-педагогический рост научно-педагогических работников;

- методической составляющей концептуальной модели развития непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников является технологическая карта, которая отражает профессионально-педагогический рост научно-педагогических работников.

На основе положений акмеологии, синергетики, фасилитации Институтом дополнительного профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета была разработана многоуровневая система непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [1].

Стратегической целью данной системы является программно-целевое фасилитирующее управление профессиональным развитием и саморазвитием научно-педагогических работников вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного повышения квалификации.

2. Обновление содержания и процесса повышения квалификации на основе приоритетных направлений развития науки, техники и технологии.

3. Гибкое реагирование образовательной системы повышения квалификации на потребности подготовки компетентного и конкурентоспособного преподавателя в вузе.

В разработанной системе непрерывного повышения квалификации состояние обучающегося как совокупного критерия результативности повышения квалификации описывается тремя уровнями.

На первом уровне (*«стартовая актуализация»*) преподаватель в качестве слушателя приращивает знания, осваивает опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляет профессиональное самостроительство преподавателя высшей школы, апробирует технологии в учебном процессе, совершенствует свое методическое портфолио.

На втором уровне (*«инновационное включение научно-педагогических работников вуза в систему непрерывного повышения квалификации»*) взрослый обучающийся стремится к самореализации и самоактуализации профессиональной мобильности, а также к самоуправлению при разработке учебных занятий или авторского курса и получает возможность совершенствовать свои профессиональные качества андрагога.

На третьем уровне (*«программно-целевое фасилитационное управление повышением квалификации научно-педагогических работников»*) преподаватель вуза становится организатором авторских (проблемных) курсов и приобретает статус андрагога-фасилитатора.

Качественный переход преподавателя с одного уровня системы на другой обеспечивает его непрерывное профессиональное саморазвитие как специалиста, востребованного на рынке образовательных услуг, а также является основным критерием эффективности многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников вуза.

Представленная многоуровневая система позволяет сформулировать современные требования к минимуму содержания программ повышения квалификации научно-педагогических работников:

- содержание программы повышения квалификации должно находиться в контексте процесса модернизации системы ВПО;
- программа должна включать научные знания и наиболее ценный профессиональный опыт деятельности в области решения стоящих перед специалистом практических задач и способствовать их личностному присвоению;

- содержание дополнительных профессиональных программ должно базироваться на принципах научности, новизны, дифференцированности, обобщенности и пр.;
- программа должна реализовываться путем соотнесения целей и содержания с современными образовательными технологиями, практико- и личностно-ориентированными;
- программа повышения квалификации должна быть переведена на технологический уровень, обеспечивающийся совокупностью образовательных модулей: концептуальным, развивающим, интерактивным, рефлексивно-аналитическим и собственно технологическим.

Основным положительным прогнозируемым результатом непрерывного повышения квалификации должно стать расширение системы взглядов на профессиональную деятельность, в основе которых проявляется личностная профессиональная позиция в решении педагогических ситуаций, задач и проблем, достаточно высокий уровень коммуникативной культуры, позволяющий осуществлять профессиональную деятельность на основе субъект-субъектной позиции, ознакомление с различными видами образовательных технологий.

Для достижения прогнозируемого результата необходимо выстраивать содержание обучения в программах ДПО с опорой на решение главной задачи модернизации образования — достижения соответствия уровня компетентности научно-педагогических работников запросам инновационного, информационного и инклюзивного общества, развитие их интеллектуального потенциала, совершенствование предметной квалификации, освоение и широкое применение информационно-коммуникационных технологий для обеспечения качественного образования.

В настоящее время решение проблемы оптимизации образовательного процесса, использование эффективных педагогических технологий и современного дидактического оснащения содержания программного материала является весьма актуальным для развития системы повышения квалификации научно-педагогических работников. Задача образовательных учреждений в системе повышения квалификации — существенно изменить систему обучения и не просто передавать готовые знания специалистам, а формировать способность вырабатывать практические навыки применения этих знаний. В современных условиях важным является вопрос динамичной и успешной адаптации научно-педагогического работника к новой ситуации, к новому подходу решения профессиональных задач, вопрос формирования готовности

и способности выявлять проблемы и выработать способы их решения. Поэтому традиционная схема повышения квалификации, когда слушателям передавались готовые знания, оказывается малоэффективной. Как показывает практика, традиционная передача знаний не всегда побуждает человека к готовности и способности выявлять и анализировать проблемы и самостоятельно определять пути их решения.

В образовательном процессе участвуют две стороны — преподаватель и слушатель. Слушатель является активным участником учебного процесса: самостоятельно формулирует цель, ставит задачи, анализирует информацию, выработывает критерии и возможные пути решения проблем. Преподаватель нового типа должен стать квалифицированным консультантом, владеющим современными методами разрешения различных проблем (фасилитатор, коуч), обеспечивающий направленность процесса обучения на разрешение практических задач, приближение его к реальным условиям деятельности научно-педагогического работника в высшей школе. В отличие от ранее сложившихся представлений по организации современного образовательного процесса в системе повышения квалификации рекомендуется внедрять новые обучающие технологии, связанные с развитием личности научно-педагогических работников, формированием дидактического мышления, способностью выделять назревшие проблемы, осмысливать и преодолевать противоречия, возникающие в процессе профессионально-педагогической деятельности. Следовательно, ведущая роль в системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников принадлежит активным методам обучения, которые позволяют непосредственно применять актуальную профессионально-значимую информацию.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах непрерывного повышения квалификации: на этапе стартовой актуализации оптимальным будет применение проблемных лекций, эвристических бесед, дискуссий. На этапе инновационного включения научно-педагогических работников вуза в систему непрерывного повышения квалификации могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, самостоятельная работа с научно-методической литературой и нормативно-программными документами. На этапе программно-целевого фасилитационного управления повышением квалификации научно-педагогических работников успешным будет использование моделированного обучения, игровых методов.

При проведении активных методов обучения весьма важно возбудить интерес у слушателей, потребность к познанию и положительному восприятию содержания учебного занятия, поддержать инициативу в поисках новых знаний, в приобретенном умении и навыках методического и практического характера при решении новых творческих задач. Это коренным образом меняет социальную сущность обучения: образовательный процесс перестает только трансформировать знания, умения, навыки, но начинает их создавать и воспроизводить. Учитывая, что в структурах повышения квалификации научно-педагогических работников обучение проходят различные категории слушателей, необходимо создать систему, позволяющую дифференцировать направление, цель, содержание и методику применяемых активных методов обучения в соответствии с потребностями слушателей. Опыт работы в системе повышения квалификации научно-педагогических работников дает право утверждать, что активные методы позволяют выявить актуальный уровень профессиональных компетенций слушателей, перевести формальные знания в действенные, создать возможность приобретения опыта и самопроверки знаний, развить объективную самооценку, вызвать потребность в самообразовании.

Применение тех или иных активных методов не является самоцелью. Выбор активных методов должен осуществляться с учетом следующих требований: методы образования взрослых рассматриваются как способы совместной деятельности преподавателя и слушателя системы повышения квалификации; методы образования взрослых должны способствовать последующему непрерывному повышению квалификации, быть аккумулятором, источником последующего образования; методы образования взрослых должны учитывать уровень, на котором находится слушатель в системе непрерывного повышения квалификации; при выборе метода должен учитываться тот факт, что доля самостоятельности обучающегося в процессе дополнительного профессионального образования увеличивается в соответствии с уровнем, на котором находится слушатель в многоуровневой системе непрерывного повышения квалификации; выбранные методы позволяют осуществлять самоактуализацию слушателя как важнейшее условие инновационного поведения во внешней образовательной среде.

Таким образом, в системе непрерывного повышения квалификации методы, активизирующие познавательную деятельность, обеспечивают динамическое взаимодействие теории и собственной практики научно-педагогического работника: оказывают методическое

содействие и расширяют профессиональные возможности научно-педагогического работника; дают возможность овладеть широким спектром форм, методов, приемов для гибкого построения образовательного процесса, повышения успешности собственной деятельности; на основе лучшего отечественного и мирового опыта обучают современным принципам разработки образовательных программ, а также их современного методического обеспечения.

Список литературы:

1. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [Текст]: моногр. / В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. — Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. — 189 с.
2. Матушанский Г.У. Проектирование моделей деятельности, личности и профессиональной подготовки преподавателей высшей школы [Текст] / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов. — Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2004. — 11 с.
3. Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/305> (дата обращения: 17. 06. 12).

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИБЛИОТЕКАРЕЙ

Маланухина Светлана Владимировна

*магистр пед. наук, аспирант кафедры теории и истории
информационно-документных коммуникаций*

*Белорусского государственного университета культуры и искусств,
г. Минск*

E-mail: malanukhina@tut.by

В Республике Беларусь переход на Государственные стандарты потребовал от высшей школы совершенствования подготовки специалиста, в том числе и в области информационно-документной сферы, становления его как профессионала, ориентирующегося на новейшие достижения своей деятельности. Именно в процессе

обучения в вузе закладывается основа тех знаний и умений, с которыми библиотекарь-библиограф вступит в новую для него деятельность, и которые будет совершенствовать далее в процессе этой деятельности. Среди характеристик личности современного библиотечного специалиста приоритетное место занимает компетентность, обеспечивающая востребованность и конкурентоспособность в обществе.

Формирование профессиональной компетентности осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но также создание особых учебных ситуаций. Сущность педагогической компетентности заключается в том, что она является составляющей частью профессиональной компетентности библиотекаря и может рассматриваться наряду с другими. Педагогическая компетентность библиотекаря является динамическим явлением, т. к. зависит от многих факторов.

В Образовательном стандарте высшего образования Республики Беларусь по специальности 1—23 01 11 Библиотековедение и библиография (по направлениям) среди требований, предъявляемых к будущему специалисту-библиотекарю, отмечается «знание современных достижений в области педагогики; владение педагогическими методами библиотечно-информационного общения с читателями во время библиотечного обслуживания и проведения различных библиотечных мероприятий; умение преподавания основ информационной культуры для пользователей библиотечно-информационных учреждений; владение педагогическим тактом по отношению к коллегам, посетителям библиотек и информационных центров». Эти требования в своей совокупности и определяют педагогическую компетентность специалиста-библиотекаря [1, с. 8].

При определении педагогической компетентности библиотекаря можно взять за основу концепцию А.К. Марковой, которая рассматривает компетентность как соотношение необходимых знаний, умений, психологических качеств, которые влияют на процесс и результат профессиональной деятельности [3]. Бесспорно, библиотекарь в своей деятельности должен быть педагогом, обязан не только знать общие закономерности педагогической деятельности, но и владеть педагогическим инструментарием, под которым подразумеваются методы, формы, педагогические технологии, способствующие процессу взаимодействия с людьми, пользователями библиотеки.

Наиболее актуальным это является для тех специалистов информационно-документной сферы, которые работают в школьных и детских библиотеках. Решая поставленные педагогические задачи,

библиотекарь должен определить, какими средствами и методами действовать, чтобы осуществить педагогическую помощь с учётом сложившейся обстановки и индивидуальных особенностей тех, с кем он работает. Для этого ему необходимы знания приоритетных направлений развития образовательной политики Республики Беларусь, содержание художественной, научно-популярной литературы, периодических изданий, находящихся в библиотечном фонде.

Необходимыми являются и знания в области организации процесса обучения и воспитания, в частности, индивидуальные особенности развития детей разного возраста, специфику развития интересов и потребностей пользователей, их творческой деятельности. Формирование профессиональной педагогической компетентности будущего библиотекаря будет осуществляться наиболее эффективно, если этот процесс будет нацелен на развитие мотивационного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного компонентов педагогической компетентности.

В качестве единого основания выделения критериев педагогической компетентности библиотекаря можно использовать понятия «умение», «знания», к которым можно отнести: обладание профессиональными компетенциями в области библиотечной педагогической деятельности, способность к эффективному библиотечному общению, развитие информационно-библиографической грамотности пользователей в рамках консультаций или специально организованных занятий, готовность к организации воспитательно-образовательной работы средствами библиотеки, умение грамотно применять многообразные формы и методы психолого-педагогического воздействия в библиотечно-информационном обслуживании различных групп пользователей, способность создавать гармоничную атмосферу в коллективе.

В более узком смысле педагогическая компетентность библиотекаря заключается в умении планировать педагогическое взаимодействие при организации обслуживания читателей на абонементе и в читальном зале; способствовании продвижению лучших образцов документов, информации с помощью тематических подборок, книжных выставок, стендов, уголков информации; организации и проведении разносторонней групповой и индивидуальной работы по пропаганде книги; созданию условий для развития и саморазвития пользователей; сопровождении учебно-воспитательного процесса информационным обеспечением; в реализации библиотечных, образовательных и культурно-воспитательных программ для разных групп пользователей в соответствии с национальными приоритетами

культурно-воспитательной политики; в содействии созданию благоприятной культурно-досуговой среды; участия в реализации инновационных процессов в социокультурной сфере.

В рамках педагогической компетентности библиотекаря можно выделить определённые его функции: воспитательная; функция обучения; прогностическая и др. Так воспитательная функция библиотекаря может выражаться в совершенствовании нравственных качеств пользователей библиотеки, обеспечении формирования личности в соответствии с ценностями общества. Воспитание носит системный и поэтапный характер. В условиях библиотеки воспитание пользователей выступает как специально организованный и целенаправленный педагогический процесс формирования их сознания и поведения. Функция обучения определяется передачей знаний, формированием умений и навыков. С точки зрения библиотечной деятельности обучение — это организация библиотекарем познавательной деятельности пользователей библиотеки. В процессе этой деятельности происходит развитие пользователей, овладение новыми знаниями, опытом. Прогностическая функция может проявляться в умении каждого библиотечного работника предвидеть определённые педагогические ситуации, тщательно планировать их решения, предвидеть педагогический рост пользователя.

Таким образом, педагогическая компетентность является значимой и относительно самостоятельной компонентой в структуре компетентности библиотекаря, интегральной профессионально-личностной характеристикой. Она проявляется в способности определенным образом организовывать, координировать деятельность других людей с целью достижения поставленных целей и выражается в готовности и способности специалиста выполнять педагогические функции в соответствии с предъявляемыми стандартами требованиями. Следовательно, педагогическая компетентность специалиста информационно-документной сферы как цель его профессионального образования — это способность к реализации профессиональных задач, умений, опыта, ценностно-смысловому взаимодействию с коллегами с целью свободного осуществления своей профессиональной деятельности и достижения наилучших результатов.

Список литературы:

1. Адукацыйны стандарт Рэспублікі Беларусь: вышэйшая адукацыя першая ступень па спецыяльнасці 1—23 01 11 Бібліятэказнаўства і бібліяграфія (па напрамках) ОС РБ 1—23 11—2008. — Мінск, Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. — 38 с.

2. Единый квалификационный справочник должностей служащих: в 4 т. — Минск: НИИ труда и соцзащиты Республики Беларусь, 2005. — 636 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — Москва: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА — НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Мачинская Наталья Игоревна

канд. пед. наук, доцент,

профессор кафедры педагогики и социальной работы

Львовского государственного университета внутренних дел,

г. Львов

E-mail: natalya_im@ukr.net

Проблема формирования будущего специалиста находится в поле зрения многих научных дисциплин: социологии, культурологии, психологии, истории, философии, профессиональной педагогики и т. д. Поэтому рассмотрение этой сложной проблемы предусматривает осуществление теоретического поиска на стыке нескольких научных дисциплин. В современных условиях интенсивного социально-экономического развития общества исключительно важное значение приобретает повышение образовательного уровня подготовки высококвалифицированных специалистов для всех отраслей деятельности, обогащения интеллектуального и творческого потенциала.

Важным условием решения этой задачи является необходимость вооружения специалистов, которых готовит высшая школа, умением владеть знаниями, способных к свободному профессиональному общению как с отечественными, так и зарубежными коллегами, которые могли бы пользоваться оригинальной литературой, способствовать эффективности выполнения профессиональных задач. Особое общественное значение приобретает подготовка будущих специалистов в условиях магистратуры высших учебных заведений непедагогического профиля, поскольку их знание является существенным фактором высокой профессиональной компетенции будущих специалистов.

Проблему организации учебного процесса в высшем учебном заведении исследовали различные исследователи, в частности:

Болюбаш Я.Я. (разрабатывал теоретические основы организации учебного процесса в высших учебных заведениях); Витвицкая С.С. (исследовала особенности организации процесса обучения в магистратуре) Нагаев В.М. (разработал теоретические и методические основы методики преподавания в высшей школе); Ортинский В.Л. (раскрыл практические и теоретические основы педагогики высшей школы для высших учебных заведений силовых структур и ведомств), Сысоева С.А. (обосновала целесообразность применения педагогических технологий для подготовки будущих специалистов) и т. д.

Но вместе с тем недостаточное внимание уделяется исследованию проблемы подготовки будущих специалистов в условиях магистратуры высших учебных заведений непедагогического профиля.

Именно поэтому цель статьи заключается в определении и обосновании теоретико-практических аспектов самостоятельной работы как составляющей профессиональной подготовки магистрантов в вузах непедагогического профиля.

Одним из структурных компонентов учебного процесса выступает самостоятельная индивидуальная работа студентов.

Индивидуальная работа студента является формой организации учебного процесса, которая предусматривает создание условий для наиболее полной реализации творческих возможностей студентов через индивидуальное развитие их способностей, научно-исследовательскую работу и творческую деятельность.

Индивидуальная работа связана с учетом индивидуальных различий студентов, таких как: характер протекания процессов мышления, уровень знаний и умений, работоспособность, уровень познавательной и практической самостоятельности, уровень волевого развития и т. п. [3, с. 105].

Анализ педагогической литературы показал, что наиболее целесообразной является классификация самостоятельной работы, предложенная П.И. Пидкасистым. Согласно этой классификации выделяют репродуктивную самостоятельную работу, конструктивно-вариативную, эвристическую (частично-поисковую) и творчески-исследовательскую.

Репродуктивная самостоятельная работа предусматривает решение задач и выполнение различных упражнений по образцу. На этом уровне происходит усвоение учебной информации. Работа позволяет усвоить материал, но не развивает творческую активность. Конструктивно-вариативная самостоятельная работа предполагает необходимость воссоздания не только функциональной характеристики знаний, но и их структуры, использование приобретенных знаний

для решения других задач, проблем, ситуаций. Происходит воспроизведение и понимание изучаемых явлений. Эвристическая (частично-поисковая) самостоятельная работа связана с решением вопросов, проблем, освещенных на лекциях, семинарских, лабораторных, практических занятиях. Она предполагает формирования умений видеть проблему, самостоятельно устанавливать причину ее возникновения, разрабатывать план решения проблемы. При этом осуществляется более глубокое понимание явлений, процессов и начинается творческая деятельность. На этом уровне умственной деятельности проявляется интеллектуальный потенциал и творческие способности студентов, реализуются их исследовательские способности. Указанные виды самостоятельной работы следует рассматривать как этапы, которые должны пройти студенты для достижения наивысшего уровня способностей к творческой деятельности [4].

Одним из видов самостоятельной индивидуальной работы студентов являются научно-исследовательские задания, основанные на принципе индивидуального подхода и наиболее весомым практическим аспектом в подготовке будущих специалистов в условиях магистратуры высшего учебного заведения.

Индивидуальные задания — одна из форм организации обучения в высшей школе, которая имеет целью систематизированное обобщение знаний, которые студенты получают в процессе обучения, а также применение этих знаний на практике.

Индивидуальное задание выполняет студент самостоятельно под руководством преподавателя. Как правило, индивидуальные задания выполняются отдельно каждым студентом по собственному выбору. В тех случаях, когда задания имеют комплексный характер, к их выполнению могут привлекаться несколько студентов, в том числе студенты, которые учатся на разных факультетах и специальностях [2, с. 19].

Следует также отметить и определенные трудности, которые возникают у студентов в процессе самостоятельного выполнения заданий. Это и насыщенность студентов учебным материалом, недостаточная осведомленность с источниками информации, наличие неосознанности выбора исследовательских задач и отсутствие четких методик их выполнения.

В связи с этим выделяются следующие направления работы:

- предоставление возможности заинтересованным, склонным к поисковой работе студентам реализовать себя через выполнение индивидуальных учебно-исследовательских заданий;

- осуществление пересмотра, совершенствования и разработки учебно-исследовательских задач;
- усиление их научного эффекта через представление выполненных и оформленных студенческих работ на конференциях, конкурсах, отчетах, дискуссиях;
- планирование и проведение на выпускных кафедрах плановых педагогических исследований совместно с базовыми учебными заведениями в рамках работы предметных цикловых комиссий и выполнения на их основе студентами курсовых проектов;
- разработка методических рекомендаций, в форме блок-пакета, к организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов в курсе изучения дисциплин, согласно требований кредитно-модульной системы организации педагогического процесса [1, с. 32].

В процессе самостоятельного выполнения различных индивидуальных заданий у студентов формируется такая черта характера как самостоятельность. Самостоятельность — это независимость в оценках, суждениях, действиях.

С.О.Сисоева выделяет три уровня развития самостоятельности:

- высокий уровень, критерии оценки: постоянное проявление черты, отстаивание своего мнения, решительность в суждениях и действиях, совершение действий без посторонней помощи;
- средний уровень, критерии оценки: колебания, сомнения, отстаивание своего мнения при посторонней помощи, решительные действия при поддержке взрослого;
- низкий уровень, критерии оценки: ориентация на окружающих, непосредственное участие взрослого в деятельности студента [5, с. 282].

Формирование активной позиции студента, его мотивационной готовности к выполнению индивидуальных заданий в значительной степени зависит от эффективности использования преподавателем различных методов обучения.

Методы самостоятельной работы студентов могут быть использованы в аудитории на лекциях, семинарских и практических занятиях. В данном случае эта работа осуществляется при участии преподавателя. Когда же методы применяются студентами вне аудитории (более активно на старших курсах) — студенты вполне самостоятельны.

На основе проведенных исследований мы обосновали такие требования к организации самостоятельной индивидуальной работы:

- обеспечить студентов возможностью систематически получать новую информацию, используя для этого все возможности поисковой системы сети Интернет;
- широко использовать различные виды поощрений в процессе преподавания, стимулирование инициативы и самостоятельности в процессе обучения и развития каждого студента;
- предоставление особого внимания деятельности по развитию способности к творчеству и исполнительской профессиональной деятельности;
- использование индивидуального и дифференциального подходов при формировании разного рода заданий для самостоятельной работы, что должным образом обеспечит развитие творческого мышления и овладения студентами навыками исследовательской деятельности и т. д.

Таким образом, подготовка высококвалифицированных и конкурентно-способных специалистов, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности, и просто интересных собеседников, образованных и интеллигентных людей невозможна без повышения роли самостоятельной работы студентов, направленной на стимулирование их профессионального роста и воспитания их творческой активности.

К сожалению, необходимо также констатировать существование некоторых противоречий, а именно: между стремлением высокого уровня самостоятельности студента в учебной деятельности и ее фактической неразвитостью, между практической значимости самообразования и недостаточно разработанной теорией и практикой ее организации; между требованиями кредитно-модульной системы и уровнем развития способностей студентов к самореализации, осознанием необходимости самообразования и качеством учебно-методического обеспечения высших учебных заведений, между требованиями и задачами, которые ставятся перед научно-педагогическими работниками, и отсутствием соответствующей мотивации и т. д. Только решение этих проблем сможет сделать самостоятельную работу действительно эффективной неотъемлемой составляющей учебного процесса.

Список литературы:

1. Лихолетова В.К. Самостоятельная внеаудиторная работа студентов по курсу методики развития речи и обучение грамоте за КМСОУП / В.К. Лихолетова — Владимир-Волынский, 2008. — 32 с.

2. Методические рекомендации по организации учебного процесса по кредитно-модульной системе во Львовском государственном университете внутренних дел / Составители: Гришук В.К., Жидацкий Ю.Ц., Мачинская Н.И., Романов С.Б. — Львов: ЛьвГУВД, 2008. — 36 с.
3. Научно-исследовательская работа в учреждениях образования: методическое пособие / Ю.О. Туранов, В.И. Труский. — Тернополь: АСТОН, 2001. — 168 с.
4. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. — 502 с.
5. Сысоева С.О., Батечко Н.Г. Высшее образование Украины: реалии современного развития / С.О. Сысоева, Н.Г. Батечко / Министерство образования и науки, молодежи и спорта, Киевский университет имени Бориса Гринченко, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины — Киев: ВД ЭКМО, 2011. — 344 с.

К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Митина Наталья Александровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования
Жетысуского Государственного университета
им. Ильяса Жансугурова,
г. Талдыкорган, Казахстан
E-mail: Mitina111@gmail.com*

Одна из главных задач профессионального музыкально-педагогического образования состоит в том, чтобы выработать у будущего учителя музыки своеобразное, творческое мышление, способность к творчески-активному переосмыслению и преобразованию педагогической действительности. В связи с этим представляется жизненно важным готовить в вузе высокоразвитых творчески активных учителей, способных к движению вперед, стремящихся к самообновлению и самосовершенствованию.

Проблема формирования и развития творческой активности будущих учителей нашла свое отражение в работах Е.В. Алексеенко, О.Г. Сущенко, И.А. Полуниной, Е.В. Подбуженковой, В.П. Королева, Р.А. Гильман, М.А. Байдан, Т.Н. Строкова, В.В. Балабановой.

Изучению творческой активности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки на музыкально-педагогических факультетах посвящен ряд исследований (Н.Л. Белой, Э.К. Сэт, А.И. Ковалева, Т.И. Шевченко, С.В. Илларионова, Г.Ж. Мамыковой, Р.Ш. Сыдыковой, Н.В. Палёхи, Д.В. Заринь, Н.А Гончаровой и др.).

Анализ проблемы позволяет констатировать, что творческая активность влияет не только на улучшение качества знаний студентов и творческий подход к учебной работе, но и на подготовку их к будущей профессионально — педагогической деятельности. Исследование природы формирования творческой активности студентов музыкально-педагогического факультета обусловило необходимость психолого-педагогического анализа различных подходов к определению сущности понятия творческой активности личности, где четко обозначилось два подхода. Одни авторы рассматривают творческую активность как деятельность, другие как качество личности, личностное образование. Так, в исследовании Е.Н. Михеевой, творческая активность характеризуется как «высший уровень познавательной активности» [7]. А.К. Куатова изучает интересующий нас феномен как качество личности, как одно из ее проявлений, свидетельствующее об ее яркой индивидуальности, способности выдвигать нешаблонные решения [5]. Как «многогранное качество, проявляющееся в процессе различных видов деятельности», исследует творческую активность личности М.А. Байдан [1].

В свою очередь В.П. Строков под творческой активностью понимает деятельность по созданию субъективно нового продукта, в который студент вложил свои знания, умения и навыки в новой для него ситуации [9].

Г.И. Шевченко определяет творческую активность студентов — музыкантов как целенаправленную, саморегулируемую деятельность, сопровождающуюся процессом интенсивного формирования познавательных и преобразовательных способностей [12]. Следует отметить, что оба подхода к определению творческой активности личности взаимосвязаны. Мы полностью поддерживаем точки зрения каждого исследователя, ибо они построены с учетом предмета своего исследования и предлагаем свое определение: *творческая активность личности — это формируемое личностное качество, проявляющееся в направленности на творчество, способности к рефлексии и реализуемое в творческой деятельности.*

Различие взглядов исследователей к пониманию сущности творческой активности обуславливает несколько различные подходы к выявлению ее источников, движущих сил и механизмов

формирования. Основным источником активности человека является потребность. Это утверждение опирается на работы Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна и др. Исследователь Р.Ш. Сыдыкова утверждает: «Выявление потребности в качестве источника творческой активности даёт возможность установить движущие причины развития отдельного индивида и общности, в которую он включен, а также общества в целом» [11, с. 16]. По этому поводу необходимо отметить теорию «значимости» Н.В. Добрынина, согласно которой основным источником активности человека служат его потребности и интересы [2]. Мы считаем, что отличительной чертой потребностей истинно творческой личности является их возвышение, а особенностью их удовлетворения — творческий характер.

Классики философско-материалистического учения видят источник творческой активности в общественной потребности воздействовать на окружающий мир, приспособлять его к нуждам общества.

В свою очередь А.Н. Леонтьев утверждает, что личность не может развиваться в рамках потребления, что ее развитие предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ [6]. Так отличительным качеством потребностей творческой личности является их возвышение и оригинальное, нестандартное, творческое их удовлетворение.

По утверждению А.В. Енина, первоисточником формирования потребностей и условием их удовлетворения является среда. Среда порождает потребности, потребности — особенности индивидуального сознания в виде определённых интересов, желаний, стремлений. Сознание вызывает мотивацию, мотив — решение действовать. Действие, в свою очередь направленное на среду, изменяет ее, изменяя и саму личность [3]. В связи с вышеизложенным, можем утверждать, что именно в «действии» проявляется творческая активность индивида, источником и движущей силой которой является потребность. Чем выше творческая активность личности, тем сильнее идет ее воздействие на источник формирования потребностей — среду.

Что касается источников формирования творческой активности будущего учителя музыки, интересно мнение А.И. Ковалева. Он утверждает, что «имманентные потребности в творчестве и профессиональном общении, на раскрытие и удовлетворение которых всемерно должен быть направлен учебно-воспитательный процесс в вузе, являются основными источниками формирования творческой активности» [4, с. 7].

Рассмотрим особенности связи активности с потребностями с точки зрения задач педагогического процесса. Внешние обстоятельства могут создавать у личности потребность, противоречащую ее склонностям и убеждениям. Т.И. Шевченко считает, что если внешние обстоятельства не меняются или добавляются аналогичные новые, то противоречие между склонностями и потребностями остаётся и проявляется в снижении активности и интенсивности потребности [12, с. 12]. Таким образом, источниками и побудительными силами творческого развития личности являются потребности в творчестве, но если потребности личности находятся в противоречиях с ее способностями, то это ведет к падению творческой активности. Потребность будущего учителя музыки в творческой деятельности, как правило, связана с интерпретацией и исполнением музыкальных произведений и является одним из факторов, воздействующих на процесс формирования у него творческой активности.

В качестве одного из важнейших источников формирования творческой активности будущего учителя музыки некоторые исследователи называют творческий потенциал (Е.Н. Михеева, Т.Н. Балабанова, Е.В. Подбуженкова, П. Торренс, Д. Льюис, О.К. Черепанова и др.). Творческий потенциал будущего учителя музыки предполагает взаимосвязь профессиональных общих и специальных знаний, художественно-творческих умений, педагогических способностей, профессионально-значимых личностных качеств, мотивации, стремлении к самореализации. Превращению творческого потенциала студента в реальные актуальные возможности способствует активность личности.

При исследовании основных механизмов формирования «творческой активности» личности будущего специалиста, многие исследователи (О.Г. Сущенко, Э.С. Чугунова, Э.К. Сэт, В.Н. Мясичев, Н.В. Палеха, О.К. Черепанова, Е.В. Подбуженкова и др.) считают, что важнейшим механизмом является мотивация. Так, В.Н. Мясичев утверждает, что мотивация может выступать как активный стимул перестройки и развития личности в целом [8]. Согласно точки зрения А.Н. Леонтьева, мотив — интегральный, т. е. целостный способ организации активности человека [6, с. 23]. Так, выбор мотивов деятельности можно отнести к элементарной единице активности личности.

Влиянию мотивации на формирование творческой активности посвящены работы О.Г. Сущенко. По этому поводу исследователь утверждает, что мотивация побуждает к развитию творческих способностей, определяет пассивность или активность в профессио-

нальной деятельности, влияет на развитие социально-психологических установок, связанных с профессиональной деятельностью, выступает как активный стимулятор развития и перестройки личности в целом. В качестве одного из ведущих мотивов в блоке мотивационно-творческой активности О.Г. Сущенко выделяет мотив стремления к творческой деятельности [10, с. 38].

Эффективность педагогических воздействий во многом зависит от того, насколько удаётся возбудить определенные адекватные и необходимые для данного вида деятельности мотивационные состояния, поддерживать их и закреплять в дальнейшем как результат специально организованной деятельности. В связи с вышеизложенным, воспитание мотивации предполагает, прежде всего, включение студентов в активную музыкально-творческую деятельность.

Так, анализируя проблему мотивации, мы пришли к выводу, что структура учебной мотивации — это система мотивов, в которой одни играют доминирующую роль, а другие — второстепенную, в зависимости от их значимости для личности. Можно предположить, что в процессе становления такой системы и формируется творческая активность личности. Механизм формирования мотивации заключается в том, что педагогические воздействия избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые состояния и свойства личности. В качестве основных механизмов формирования творческой активности будущих учителей музыки, А.И. Ковалев выделяет творческую деятельность, учебно-творческую деятельность на уровне творчества и рефлексии [4, с. 8].

Резюмируя вышеизложенное, утверждаем, что формирование творческой активности будущих учителей музыки — целостный комплексный процесс, предполагающий задействование основных форм активности личности обучаемого в их единстве и взаимообусловленности: деятельности, мотивации, рефлексии, которые выступают в качестве основных механизмов формирования творческой активности личности, а потребности и творческий потенциал являются ее источниками.

Список литературы:

1. Байдан М.А. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования творческой активности: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Вильнюс, 1986. — 19 с.
2. Добрынин Н.В. Проблема активности личности и общественной значимости в психологии // Психологический журнал. — 1991. — № 2. — С. 94—104.
3. Енин А.В. Внеклассная работа в системе воспитания творческой активности подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — М., 1998. — 184 с.
4. Ковалев А.И. Формирование творческой активности будущего учителя музыки в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Минск, 2001. — 17 с.
5. Куатова А.К.К сущности основных понятий проблемы формирования творческой активности учащихся «творческая активность», «одарённость», «творческая одаренность» // Поиск. — 2001. — № 2. — С. 158—166.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. — М.: Психология, 2003. — Т. 1. — 391 с.
7. Михеева Е.Н. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя музыки — задача современной педагогики // Материалы пед. чтений. Под ред. Е. Орловой, Г. Первишина. — Каргополь: КГПУ, 2000. — С. 41—45.
8. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. — М. — 1960. — Т. 2, — 286 с.
9. Строков В.П. Развитие творческой активности студентов ХГФ на занятиях по художественной обработке древесины: автореф. ... дис. канд. пед. наук: М., 1992. — 16 с.
10. Сущенко О.Г. Научно-педагогические основы развития творческой активности будущих учителей: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Луганск: ЛГПУ, 1992. — 187 с.
11. Сыдыкова Р.Ш. Педагогические основы развития творческой активности будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. — Шымкент, 1999. — 148 с.
12. Шевченко Т.И. Педагогические основы формирования творческой активности при подготовке педагога-музыканта: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — М.: МГПИ им. Ленина, 1985. — 168 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В КЛАССЕ ОСНОВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Павлова Елена Владимировна

*канд. пед. наук,
доцент Чувашского государственного педагогического университета
им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары
E-mail: elena290376@yandex.ru*

Процессы реформирования высшей школы, происходящие в современной системе российского образования, влекут за собой принципиальное изменение организации образовательного процесса. Происходит сокращение аудиторной нагрузки, вследствие чего ориентиры в обучении смещаются с преподавания на учение. Под обучением в данном случае понимается самостоятельная деятельность студентов в образовании.

Такие условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов требуется постоянное совершенствование собственных знаний. Приоритетной становится систематическая самостоятельная деятельность студента, т. е. самообразование, управляемое преподавателем. В связи с этим проблема организации самостоятельной работы студентов вызывает сегодня пристальное внимание исследователей.

Самостоятельная работа студентов — это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, носящая индивидуальный характер и выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя. В педагогике музыкального образования понятие самостоятельности не столь однозначно. Под самостоятельностью понимают, во-первых, самостоятельность мышления, во-вторых, умение самостоятельно работать на инструменте, в-третьих, поиск эффективных способов работы над музыкальным произведением, а также самоконтроль, способность оценить процесс и результат собственного исполнения.

Класс основного музыкального инструмента — одна из основных дисциплин, которые изучаются студентами музыкально-педагогического факультета в процессе профессиональной подготовки. Целью дисциплины является воспитание разностороннего музыканта,

свободно владеющего навыками игры на фортепиано, способного самостоятельно и творчески раскрыть художественное содержание музыкального произведения, готового к концертно-просветительской и педагогической деятельности [6, с. 4]. Практическое воплощение указанных умений возможно лишь в случае хорошей технической оснащённости исполнительского аппарата будущего учителя.

Развитие фортепианной техники — процесс сложный, трудоемкий и длительный, продолжающийся на протяжении всего периода профессиональной деятельности музыканта. Известно, что в технической работе пианисты нередко используют упражнения. Напомним, упражнение — это целенаправленное, многократно повторяемое действие, осуществляемое с целью его совершенствования. Зачастую студенты задаются вопросом: есть ли необходимость использовать специальные упражнения или для развития техники достаточно изучения этюдов и гамм? Мы придерживаемся мнения, что играть упражнения нужно, поскольку именно они дают возможность освоения основных фактурных формул на небольшом по объёму музыкальном материале. Помимо того что упражнения представляют собой великолепный материал для разыгрывания, они способствуют еще и выработке технической выдержки, выносливости, уверенности и легкости в исполнении.

В связи с этим важная задача для педагога в фортепианном классе — помочь студенту в организации самостоятельной работы, познакомить с существующими в фортепианной литературе упражнениями для развития тех или иных технических умений и устранения различных исполнительских проблем. Другая задача, не менее важная, — научить студентов осознанному выбору тех средств, которые будут наиболее эффективны в каждом отдельном случае.

Данная работа призвана ориентировать студентов на комплексы упражнений, составленные музыкантами-исполнителями в XIX—XX вв. Все представленные в кратком обзоре методики проверены практикой многих пианистов, действенность упражнений подтверждена временем их существования.

Автор одного из наиболее известных сборников упражнений — Иоганнес Брамс (1833—1897). Прекрасный пианист, композитор, автор ярких и самобытных произведений для фортепиано. В начале 90-х гг. XIX века Брамс издает «51 упражнение для фортепиано» [3]. В силу достаточной сложности упражнения могут применяться студентами, имеющими фортепианную подготовку.

Один из самых популярных сборников упражнений для фортепиано принадлежит французскому пианисту XIX века Шарлю Луи

Ганону (1819—1900). Полное название сборника — «Пианист-виртуоз. 60 упражнений для достижения беглости, независимости, силы и равномерного развития пальцев, а также легкости запястья» [4]. Каждому упражнению сопутствуют комментарии, в которых указано его назначение, особенности исполнения, в том числе аппликатурные и темповые. Среди пианистов существует мнение, что упражнения Ганона излишне механистичны, лишены художественной ценности. Несмотря на это сборник, бесспорно, может принести пользу и тем студентам, кто только начинает осваивать богатство фортепианной техники, и тем, кто уже имеет подготовку в объеме музыкальной школы или колледжа. В предисловии к изданию автор отмечает, что упражнения рассчитаны на то, чтобы левая рука достигла такой же беглости, что и правая, а это, как известно, часто становится исполнительской проблемой для многих студентов. Кроме того, положительной оценки заслуживает доступность упражнений для разучивания и запоминания.

Упражнения, вошедшие в «Школу виртуозной фортепианной игры» Р. Иозефи, охватывают самые разнообразные формы техники от пятипальцевых упражнений до специальных ритмических этюдов [5]. Рафаэль Иозефи (1853—1915) был учеником выдающихся пианистов своего времени, в том числе Ф. Листа. Крупный исполнитель, имеющий богатый педагогический опыт, Иозефи публикует свой сборник в Нью-Йорке в 1902 г. Затем книга была переведена на многие языки и в 1962 г. опубликована в СССР. В сборнике можно найти упражнения на подкладывание и переключивание пальцев, на трели, арпеджио, хроматические упражнения, репетиции без подмены пальцев, чередование и перекрещивание рук, различные виды туше, упражнения для большого пальца, на соскальзывание с черных клавиш, глиссандо, скачки, украшения и т. д.

Безусловную пользу в самостоятельных занятиях студентов принесет знакомство с упражнениями, содержащимися в сборнике М. Лонг «Фортепиано — школа упражнений» [9]. Маргарита-Шарлотта Лонг (1874—1966) — выдающаяся французская пианистка, педагог и общественный деятель. Активно концертируя, Лонг шестьдесят пять лет преподавала фортепиано в Парижской консерватории. Главное в техническом развитии, считала Лонг, — артикуляция, ясное и выразительное произнесение музыкальной мысли. На приобретение этого умения и направлены упражнения, содержащиеся в четырех главах сборника (I — Упражнения с задержанными нотами, репетиции, трели, мордент; II — Двойные ноты; III — Гаммы и арпеджио; IV — Октавы, аккорды, скачки,

тремоло, глиссандо). Краткость и простота упражнений делают их освоение доступным даже для начинающих пианистов. В предисловии автор подчеркивает, что изучение упражнений в последовательности, предложенной в сборнике, не является обязательным. Важным, на наш взгляд, является убеждение пианистки в том, что одних упражнений для формирования техники недостаточно. «Этюды, и, я настаиваю, прежде всего этюды Черни, — их необходимое дополнение» [9, с. 125].

Автор следующего сборника — Анна Абрамовна Шмидт-Шкловская (1901—1961). Имя выдающегося ленинградского педагога, ученицы Ф.М. Blumenфельда, известно благодаря результатам лечения профессиональных заболеваний пианистов, которое А.А. Шмидт-Шкловская успешно осуществляла по специально разработанной системе. Кроме того, занятия с педагогом помогли пианистам избавляться от мышечной скованности, физических неудобств во время игры, преодолевать технические трудности. В книге Шмидт-Шкловской «О воспитании пианистических навыков» [11] раскрыты принципы организации исполнительских движений и упражнения, на протяжении многих лет применяемые автором в работе с учениками (упражнения на освоение приемов звукоизвлечения, дуговых и боковых движений, трелей, репетиций, интервалов, гамм и арпеджио, упражнения на растяжение и взятие аккордов). Упражнения сопровождаются подробными методическими комментариями. Среди основных принципов методики А.А. Шмидт-Шкловской следующие:

1. Принцип поддержки руки корпусом и мышцами плечевой кости.
2. Принцип опоры «свода» не в «косточки», а в середину ладони.
3. Принцип «проводимости звука», согласно которому звук как бы протекает по всей руке.
4. Принцип растяжения: не «растяжение» пальцев, а «раздвижение» ладони.
5. Играть репетиции, не забирая пальцы под ладонь.
6. Ограничение в использовании кистевых приемов [11, с. 8].

Изучение содержания сборников показало, что принципы построения большинства упражнений таковы:

1. Вычленение и многократное повторение элемента:
 - a. на одном месте с перерывом между повторениями;
 - b. на одном месте без перерыва между повторениями;
 - c. с переносом руки на октаву вверх или вниз.

2. Образование секвенции на основе вычлняемого элемента.

3. Зеркальный принцип, предпочтительно с использованием интервальной симметрии.

В заключение подчеркнем, что работа над упражнениями требует осознанного их выполнения, непрерывного слухового контроля, рационального распределения времени, отведенного для упражнений. «Особенно нетерпимы бессмысленные и бесконечные повторения одно отрывка, так часто наблюдаемые у нетерпеливых учащихся», — писал Е.Я. Либерман [8, с. 142]. Установить точную норму количества повторений упражнения, безусловно, нельзя. В работе следует руководствоваться следующими правилами: не следует заниматься до ощущения сильной умственной и физической усталости; эффективными являются упражнения, выполненные с полным вниманием; игра упражнений не должна сопровождаться даже небольшими мышечными зажимами. Только регулярные, целенаправленные и настойчивые занятия помогут студентам достичь ощутимых результатов.

Список литературы:

1. Бланше Э.Р. Современная фортепианная техника. — СПб.: Композитор, 1999. — 80 с.
2. Бобылева Н.И. Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на многоуровневую систему образования: учеб.-метод. пособие. — Архангельск: КИРА, 2007. — 138 с.
3. Брамс И. 51 упражнение для фортепиано. — М.: Музгиз, 1961. — 72 с.
4. Ганон Ш.Л. Пианист-виртуоз. — Будапешт: Музыка, 1964. — 117 с.
5. Иозефи Р. Школа виртуозной фортепианной игры. — М.: Музгиз, 1962. — 136 с.
6. Класс основного музыкального инструмента, Концертмейстерский класс, Класс дополнительного музыкального инструмента, Ансамбль, Детская инструментальная (фортепианная) музыка, История и теория инструментального искусства, Методика обучения игре на музыкальном инструменте и педагогическая практика: учеб.-метод. комплекс по дисциплинам / сост. Г.К. Воротникова и др. — Чебоксары: ЧГПУ, 2007. — 120 с.
7. Корто А. Рациональные принципы фортепианной техники. — М.: Музыка, 1966. — 108 с.
8. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой. — М.: Музыка, 1971. — 144 с.
9. Лонг М.Ш. Фортепиано — школа упражнений. — Л.: Музгиз, 1963. — 125 с.

10. Фортепианные упражнения для развития технических навыков студентов: учеб.-метод. пособие / сост. А.В. Иванова, Е.В. Павлова. — Чебоксары: ЧГПУ, 2011. — 53 с.
11. Шмидт-Шкловская А.А. О воспитании пианистических навыков. — Л.: Музыка, 1985. — 69 с.

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Зыков Михаил Борисович

*д-р филос. наук, профессор ЕГУ им. И.А. Бунина,
г. Елец
E-mail: zykov68@mail.ru*

Сабанина Наталия Рафаэлевна

*соискатель ЕГУ им. И.А. Бунина,
г. Елец
E-mail: myzeinatali@mail.ru*

Двенадцатилетний сынишка, ученик шестого класса потребовал срочно купить ему дорогой сотовый телефон, умеющий получать информацию из интернета и управляемый движением пальчика по экрану. Необходимость экстренной покупки следовала из того оптимистического факта, что «у всех ребят в классе такая машина уже есть». Первая родительская реакция состояла в увещеваниях на тему «за всякой модой не утонишься». Однако при обсуждении эпизода со знакомыми учителями выяснилось, что все не так просто.

Раньше дети, которым школьный урок был не интересен, занимались, естественно, его «срыванием». Что следует рассматривать, учитывая реальное состояние нашей школы, как здоровую реакцию детского организма на угрожающие факторы внешней среды. Теперь же, после появления этих замечательных устройств «с пальчиком», девяносто процентов «присутствующих» на уроке «срывают цветы удовольствия» из Интернета, позволяя учителям спокойно наслаждаться штудированием официальной программы «по предмету» с двумя — тремя преданными любимчиками, оккупировавшими три первые парты в классе.

Ситуация «с пальчиком» проявилась еще больше, когда летом 2012 года оказалось, что сдать ЕГЭ на приличную оценку в Москве можно только с помощью этих замечательных «тачфонов». Накануне экзаменов детям и особенно родителям объявили, что эти устройства будут изыматься при входе в школу на экзамен. И дети, и родители (что свидетельствует о финансовой серьезности родительской любви к детям) сигнал услышали и срочно приобрели по второму «тачфону»: один — из правого кармана — изымается, второй — из левого кармана — берется с собой и решает все академические проблемы чрезвычайно переутомленных учебными нагрузками школьников. Результат — страна получила 162 тысячи «блестящих» результатов по ЕГЭ. Система высшего образования России пополнилась замечательной «когортой» очень «талантливых» абитуриентов. Через пять лет они сильно «укрепят» систему народного хозяйства, и, конечно, сделают так, что спутники и самолеты перестанут падать, корабли тонуть, здания взрываться и сгорать. (Например, в Российской системе здравоохранения — низкий уровень квалификации работников и низкая эффективность использования ресурсов [8, с. 111]).

В Елецком государственном университете есть замечательная традиция — каждый семестр проводить по каждому из изучаемых предметов так называемую «ректорскую контрольную». Была она проведена в одной из аудиторий и вчера. Присутствовало 50 студентов. Самостоятельно работали над полученными вопросами лишь пять лучших из них (10 процентов). Остальным 90 % срочно захотелось «кой-куда». По счастливому стечению обстоятельств «кой-куда» соседствует с деканатом, то есть факультетский вай-фай ловится как раз «кое-где». По возвращении в аудиторию все проблемы жестокого академического испытания решались движением «мизинчика одной левой» в течение считанных минут. Что очень удобно, поскольку одновременно решался вопрос о размерах стипендии, которую студенты — может быть — будут получать в следующем семестре.

О чем говорят эти любопытные факты? Во-первых, это — смертный приговор «знаниевой» школе — низшей, средней, высшей, бакалавриатской, магистерской, специалистской, аспирантской, кандидатской и докторской — России, составляющей сегодня 95 % всей нашей национальной образовательной системы. Во-вторых, субъекты образования страны, по-видимому, навсегда распрощались с такими «рудиментарными» человеческими качествами как «стыд» и «совесть». В-третьих, что-то срочно надо делать, чтобы окончательно не выпасть из всемирной образовательной гонки.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) второго и третьего поколений ясно выраженная попытка дать хотя бы какой-то ответ на возникающие современные вызовы. Сделана попытка с помощью двухнедельных курсов повышения квалификации преподавателей перевести образовательную систему страны со «знаниевых» рельсов на «компетентностные». В результате нагрузка на родителей существенно возросла: первоклассники в городе Елец теперь не учатся, а занимаются «проектной деятельностью». Понятно, что ни к какой проектной деятельности они еще не готовы и еще долго не будут готовы. Над проектами упорно (кстати, тоже не всегда вполне удачно) трудятся родители, оценки же пополняют стремительно разбухающих «портфолио» ни о чем не подозревающих чад.

Не могут не вызывать изумления и перемены в средних и старших классах школы. Дополнительное образование стремительно по всей стране становится платным. То есть тридцать процентов детей России искусственно отсекаются — вопреки действующей Конституции РФ с её обязательным требованием «равных стартовых возможностей» для всех и любых детей — от него по финансовым условиям.

Трогательна до слез и процедура «декретного» введения двухступенчатой системы высшего образования. Прежние пятилетние вузовские программы подготовки специалистов разрезаны на два «куска» — четыре первые года (практически по тем же самым программам «специалистов»!) завершаются подготовкой «специалистов» с незаконченным (естественно!) высшим образованием — бакалавров. Программы пятого курса прежних специалистов теперь осваивают магистры.

Никто не видит или не хочет видеть сплошного и капитального нарушения основного принципа двухступенчатой системы высшего образования, свято соблюдаемого во всех развитых странах, — фундаментальности образования на первой ступени образовательной системы. Оно должно быть настолько глубоким и разносторонним, чтобы позволять выпускникам-бакалаврам — в кратчайшие сроки (за считанные недели, например) осваивать любые профессии, необходимые народному хозяйству в данное конкретное время и в данном конкретном месте страны. Для подготовки десяти бакалавров нужен один магистр. Для подготовки десяти магистров нужен один доктор наук. Этот «расклад» легко позволяет производить несложный расчет того, сколько стране нужно бакалавров, магистров и докторов наук. Не только по стране в целом, но и в любом населенном пункте со сколь угодно малым числом жителей, где теперь

обязательно плодотворно трудится один из российских университетов. Основным требованием при этом на всех ступенях является воспитание всесторонне — на уровне лучших мировых достижений — и гармонично развитых молодых людей. Не случайно в развитых странах высшая научная степень в этой системе образования — доктор наук — называется «доктор философских наук» [Ph. D.] (в России с презрением произносится «доктор философии»), а не доктор каких-то конкретных наук.

Создается вполне обоснованное впечатление, что российская национальная система образования находится в состоянии жесточайшего системного кризиса. Есть ли какой-то разумный выход из него? Да, выход есть. И заключается он в переходе от «знаниевой» школы России к школе «человеческого капитала» на всех уровнях системы образования. Стремительно растет число Нобелевских премий, выданных за развитие теории человеческого потенциала и его капитализации в человеческий капитал. Образовательные системы развитых стран сразу же откликнулись на возникновение этих, поистине инновационных, идей. Показательно, например, что государственный проект модернизации образования в США с 1 января 2007 года по 31 декабря 2011 года (интересно, что «мы» отказались от пятилеток, а «они» на пятилетки перешли) так и назывался: «Человеческий капитал».

В самом общем виде, понятие «Человеческий капитал» раскрывается следующим образом. В 1979 году Теодор Шульц получил Нобелевскую премию за доказательство того, что подавляющее число работодателей в мире хотят иметь в качестве работников людей с набором следующих качеств:

- три вида здоровья (физическое, психическое и социальное, — по классификации Всемирной организации здравоохранения — ВОЗ);
- два вида интеллекта (критическое мышление и творческая интуиция);
- совесть.

В 1992 году Гэри Беккер из того же Чикагского университета, что и Теодор Шульц, получил Нобелевскую премию по экономике за доказательство того, что эти же качества являются решающими при налаживании всех так называемых непроизводительных отношений (любовных, семейных, соседских, товарищеских, дружественных и т. д.). Как это ни странно звучит, работа Беккера была, как отмечает М.И. Левин, «... не про экономику и не об экономике: она о жизни, о жизненных ситуациях, жизненных проблемах, с которыми сталкиваются в той или иной мере многие ...» [7, с. 10].

По этому поводу Р.И. Капелюшников пишет, что плодотворность своего научного поиска Беккер продемонстрировал на примере таких внерыночных форм деятельности, как дискриминация, образование, политика, преступность, брак, планирование семьи, а также при объяснении иррационального и альтруистического поведения, казалось бы, вовсе уж чуждых «человеку экономическому». Коллеги, ученики и последователи Беккера распространили этот подход на ещё более экзотические для традиционной экономической науки явления — от идеологических процессов и религиозной деятельности до суицидов и сексуальной деятельности [6, с. 646].

Количество опубликованных научных работ в мире по человеческому капиталу стремительно нарастает. Сегодня понятно, что он на 95 процентов определяет карьерную успешность и семейное счастье каждого человека, весьма существенно отражается на благосостоянии страны в целом. Если верить нашему Закону об образовании, то образование в Российской Федерации осуществляется в интересах человека, общества и государства. Но, если это так, то вся система образования должна выбрать себе в качестве цели, содержания и измеримого результата именно формирование и развитие человеческого потенциала и капитализацию его в человеческий капитал [3; 4; 5]. Мы видим, однако, с каким невероятным трудом переход к этой новой, прогрессивной системе образования осуществляется в России [2].

Здесь важным является ещё одно обстоятельство: современную эпоху все чаще называют экономикой (цивилизацией) знания. При этом имеется в виду, конечно же, не старое и, тем более, устаревшее знание, а знание новое, которое может давать всевозможные преимущества. Например, если какая-то фирма занимается производством коммуникационных устройств и открыла — в результате огромных инвестиций в работу своих научных лабораторий — какие-то новые физические законы, то она вовсе не заинтересована в передаче этих новых знаний во все университеты мира, а сохраняет их как свои промышленные секреты и использует для победы на рынках над своими конкурентами. В то же время, эта фирма передает эти новые знания только тем своим работникам, которые по роду службы должны этой информацией владеть (*on-the-job training*, — по Г.С. Беккру [1, с. 12]). Такой — сравнительно новый — вид образования стремительно вытесняет в мире традиционное университетское образование и называется образованием корпоративным. По некоторым данным, оно достигает в современном мире уже 65 % от всего высшего образования, и дальше будет

ещё стремительнее расти, оставляя сегодняшним системам образования всех уровней лишь одну нишу для выживания — формирование всестороннее и гармонично развитого человека.

Когда говорят о педагогической психологии, то чаще всего имеют в виду психологию ученика. Это у него надо формировать и развивать мотивации, драйвы образовательной деятельности, совершенствовать основные — память, внимание, мышление, воображение, восприятие — и множество других, не основных, психических состояний и процессов. Но сегодня в России сложилась уникальная ситуация, когда основной и острой стала проблема психологической перестройки всей полуторамиллионной армии российских профессоров, доцентов, старших и просто преподавателей вузов, учителей и воспитателей, директоров школ, персонала детских садов.

Надо как-то ухитриться доказать им в исторически короткие сроки, — поскольку нам на модернизацию национальной системы образования времени отпущено совсем мало, — что необходимо психологически перестроиться и достойно ответить на все вызовы современности. Они, педагогические ученые и преподаватели, должны не только выработать новые образовательные программы и научиться пользоваться ими, но и в корне изменить самих себя. Что, конечно, очень трудно и болезненно. Следует полностью перестроить всю российскую систему среднего и высшего педагогического образования, многомиллионными тиражами печатать необходимую для посильного просвещения нашей педагогической общественности литературу. Организовывать теперь уже не курсы повышения квалификации, а переквалификации, с тем, чтобы позволить нашим педагогическим работникам соответствовать профессиональным требованиям современности.

При этом следует помнить, что национальная система народного образования России является лишь одной — пусть и очень важной — из нескольких жизненно важных систем, таких, например, как народонаселения и народного хозяйства. И нам ничего не удастся сделать в одной отдельно взятой системе, если общий дух совершения необходимых модернизационных усилий не возобладает во всей России, применительно ко всем важнейшим сферам жизнедеятельности нашей Родины. Но это — тоже в значительной мере проблема психологическая, поскольку старое цивилизационное советское кольцо уже практически разрушено, а созданием нового никто даже особенно и не озабочен.

Список литературы:

1. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории: Пер. с англ. — М.: ГУ ВШЭ, 2003.
2. Зыков М.Б. Социальная философия образования. — М.: Граница, 2008.
3. Зыков М.Б. Формирование и развитие всесторонне развитой личности (человеческого и социального капитала) как цель национальной системы образования. — М.: Издательство ФИРО, 2008.
4. Зыков М.Б. Формирование и развитие человеческого и социального капитала как содержание образования. — М.: Издательство ФИРО, 2008.
5. Зыков М.Б. Человеческий и социальный капитал как результат национальной системы образования. — М.: Издательство ФИРО, 2008.
6. Капелюшников Р.И. Вклад Гэри Беккера в экономическую теорию. — Гэри Беккер. Избранные труды по экономической теории: Послесловие. — М., ГУ ВШЭ, 2003.
7. Левин М.И. Предисловие (см. [6]).
8. Региональные программы модернизации здравоохранения: отремонтированное крыльцо или стратегия реформирования? // Менеджер здравоохранения. — 2011. — № 1. — С. 59—63.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Архипова Ирина Владимировна

канд. психол. наук, доцент

*Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,
г. Самара*

E-mail: arhipova0811@yandex.ru

Отечественные ученые в свое время выдвигали принцип изучения закономерностей происхождения сознания и его основных функций посредством учета его включенности в различные системы коллективной, совместной деятельности. Л.С. Выготский одним из первых определил психологический механизм формирования у человека функций сознания через интериоризацию (присвоение) их из коллективного сознания и деятельности, в которую они первоначально включены, в индивидуальное, где они в трансформированном виде начинают обеспечивать выполнение индивидуальной деятельности [2, с. 162].

Анализируя психолого-педагогические работы, под функциями учебно-профессионального сознания мы понимаем однородную по содержанию группу устойчиво повторяющихся видов учебно-профессиональной деятельности, выполнение которых характерно для данной категории профессионально-педагогических студентов. Что позволило нам выделить две группы педагогических функций учебно-профессионального сознания студентов — целеполагающие и организационно-структурные (операционно-структурные) [1, с. 14].

В рамках учебно-профессиональной деятельности студентов целеполагающие функции являются центральными для формирования и становления учебно-профессионального сознания, обеспечивают разумное регулирование поведения, творчества и профессиональной направленности студентов на всех этапах профессионализации. Сознание студентов рассматривает предварительное мысленное построение схемы действий и предвидение их результатов, данная функция осуществляется благодаря развитой воле человека. Важным

структурным содержанием целеполагающей функции является направление на достижение главной профессиональной цели — обучения профессии и становления личности как специалиста.

Таким образом, в профессионально-педагогическом процессе целеполагающая функция сводится к формулировке педагогических целей и задач, которые ставятся преподавателями высшей школы перед студентами при обучении выбранной специальности и внедрении средств их достижения.

I. В целеполагающую группу входят следующие функции:

1. Информационно — ориентирующая функция обеспечивается следующими умениями [4, с. 60].

a. ориентировать студентов относительно связи между обучаемой специальностью и дополнительными предметами в учебном процессе (историей, философией, психологией, педагогикой и др.), между особенностями взаимосвязи этих предметов между собой и умением использовать полученные знания на практике;

b. ориентировать студентов относительно разносторонней подготовки по специальности, с учетом имеющихся способностей по данной специальности.

2. Мотивационно-стимулирующая функция включает умения создать у студентов внутреннюю потребность пользоваться полученными знаниями и навыками как средством общения в профессионально-педагогической ситуации [4, с. 68]:

a. путём включения в учебный процесс метода беседы со студентами по получаемой специальности с помощью аутентичных материалов (текстов, стихов, песен, видеоматериалов и др.) для повышения эффективности овладения педагогической профессией;

b. путём использования активных форм обучения (проблемных заданий, тренинговых упражнений, ролевых игр социокультурной направленности и др.), способствующих более эффективному усвоению особенностей изучаемой специальности;

3. Контрольно-корректирующая функция базируется на следующих методических умениях [4, с. 74]:

a. выделить и обозначить цели, формы и виды контроля при овладении педагогической специальностью в учебном процессе;

b. планировать и осуществлять текущий, обучающий и итоговый контроль навыков и умений учащихся с целью выявления уровня владения предметом;

c. объективно и мотивированно оценивать учебно-коммуникативную деятельность учащихся.

4. Развивающая функция предполагает умение учителя намечать пути формирования и развития профессиональной, интеллектуальной, сенсорной, эмоциональной сфер личности учащихся, их познавательных способностей с учетом выявленных возможностей, специфики содержания процесса обучения предмету и во внеклассной работе, формировать умение учащихся работать самостоятельно.

Развивающая функции реализуются с помощью следующих умений [4, с. 76]:

1. путём использования наглядных материалов в учебном процессе для расширения кругозора, развития памяти, мышления, воображения, интеллектуальных способностей учащихся, формирования у них умения анализировать свои способности и выделять черты сходства и различия в изучаемой специальности;

2. формировать у учащихся умения самостоятельно познавать содержание специальности и незнакомую культуру предмета, используя профессионально-педагогические словари, разнообразную справочную и дополнительную литературу, средства массовой информации, интернет;

3. воспитывать учащихся в духе уважения, симпатии к народу, к культуре, к своей стране, а также её социокультурным ценностям;

4. воспитывать в учащихся глубокое уважение к национальным традициям, обычаям, культурному достоянию родной страны через преподаваемый предмет.

II. Операционно-структурные функции [1, с. 18].

В соответствии с логикой и этапами решения педагогических задач в деятельности учителя — предметника выделяют следующие операционно — структурные функции: гностическая, конструктивная, коммуникативная и организаторская. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

В организационно-структурную группу входят следующие функции:

1. Конструктивная функция процесса обучения включает умения строить и планировать свою учебную деятельность с учетом программы специальности, проектировать содержание и характер педагогических действий и деятельности студентов. Данная функция позволяет корректировать ход учебного процесса; прогнозировать результаты работы; формировать умения, навыки, прикладные действия, личностные качества.

Конструктивная функция обеспечивает [5, с. 83]:

- a. отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;
- b. проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;
- c. проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

2. Организаторская функция обучающегося заключается в упорядочении социально-полезной жизнедеятельности студентов, в координации деятельности всех важных влияний, в создании единой среды, пространства. Педагог включает учащихся в различные виды учебно-профессиональной деятельности с учетом психолого-педагогических требований, выступая при этом в роли участника совместной деятельности, не отделяя себя от учащихся и оставаясь руководителем.

Таким образом, организаторская функция реализуется через организацию учащихся и себя:

- a. информации в процессе сообщения ее учащимся;
- b. различных видов деятельности учащихся;
- c. собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия педагога с учащимися.

3. Коммуникативная функция реализуется каждым преподавателем в процессе организации индивидуальной, индивидуально-групповой, групповой и коллективной работы со студентами в зависимости от направленности учебного вида деятельности, уровня сплоченности той или иной группы.

Коммуникативная функция предполагает:

- a. установление правильных взаимоотношений с учащимися;
- b. нормальные деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.

4. Гностическая функция предполагает аналитическую оценку системы использования индивидуальных методов, приемов, средств обучения, сопоставление собственного опыта с опытом работы других преподавателей, глубокий анализ количественных и качественных изменений личности студента, его способностей к изучению и восприятию научного знания, применение последнего в научном эксперименте. Вместе с тем эта функция побуждает студента проявлять себя по-другому [4, с. 61]: постоянно контролировать результаты учения, личностное развитие, профессиональное становление. Последнее формируется на основе развития сенсорного восприятия, двигательной, интеллектуальной, волевой, эмоциональной

и мотивационной сфер. Иными словами, каждый преподаватель строит процесс обучения таким образом, чтобы он был направлен, прежде всего, на развитие способности студентов за счет постепенного поэтапного усложнения учебного материала.

Таким образом, представленные функции процесса обучения нельзя рассматривать как самостоятельно проявляющиеся в учебно-профессиональной деятельности будущего педагога. Все они тесно взаимосвязаны: одна предшествует другой, побуждает к ее реализации, что и составляет диалектику их внутреннего единства. К тому же одни из этих функций реализуются в учебном процессе, другие — на практических и лабораторных занятиях, третьи — в более высокой интеллектуальной исследовательской и экспериментальной деятельности. Между собой их связывают разнообразные формы, методы и средства обучения, контроля, самоконтроля, регулирования и корректирования системы образования. Механизм усвоения общих и методических знаний, прикладных умений и навыков зависит от личности преподавателя, индивидуальных способностей и возможностей студентов.

Список литературы:

1. Архипова И.В. Учебно-профессиональное сознание будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовке в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. Наук / И.В. Архипова. — Самара, 2009. — 24 с.
2. Акопов Г.В., Горбачева А.В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса: Научная монография. — М.: «Машиностроение-1», 2003. — 308 с.
3. Косарецкий С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. Наук / С.Г. Косарецкий. — М., 1999. — 22 с.
4. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: учеб. пособие. — СПб: Речь, 2007. — 224 с.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека: учеб. пособие. М.: УРАО, 2002. — 160 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Симонова Евгения Геннадьевна

аспирант Ур ГПУ, г. Екатеринбург

И.О. зам. директора по УВР ГКОУ СО «Антоновский детский дом»,

г. Нижний Тагил

E-mail: danilka2709@mail.ru

Актуальность исследования проблемы психологических барьеров профессионального развития личности обусловлена, прежде всего, процессами модернизации, происходящими в экономике страны, российском обществе в целом. В условиях внедрения новых технологий, развития производства, изменения требований к профессиональным качествам личности, эффективное осуществление деятельности требует активного взаимодействия с окружающим миром, непрерывного самосовершенствования, приобретения новых знаний для преодоления преград, стоящих на пути к достижению цели.

Феномен психологических барьеров, их сущность и влияние на поведение личности рассматривали в своих работах зарубежные исследователи — З. Фрейд (психоаналитическая теория) и его последователи К. Хорни, К. Юнг; А. Маслоу и К. Роджерс (гуманистическая концепция личности); К. Левин (теория личности); Дж. Келли (когнитивная теория личности).

Проблему психологических барьеров в контексте деятельностиного подхода представляют современные отечественные ученые — Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, Р.Х. Шакуров. Немаловажное значение придают исследователи видам барьеров, рассматривая их в зависимости от их сущности, методов исследования, природы, способов анализа: в педагогической деятельности — А.К. Маркова, Н.А. Подымов; в общении — В.А. Кан-Калик, Б.Д. Парыгин; при введении инноваций — А.И. Пригожий, А.В. Филиппов, А.М. Хон; смысловым — Л.И. Божович, М.С. Неймарк; эмоциональным — Л.Б. Филонов.

Существуют различные подходы к определению психологических барьеров.

В психоаналитической теории З. Фрейда барьер рассматривается как препятствие, встающее на пути развития человека, связанное с угрозой для личности, вызывающее один из типов тревоги: реалистический, невротический или моральный. Преодоление тревоги возможно двумя способами — вступить во взаимодействие

с проблемой и снизить её негативное воздействие или применить защиту, заключающуюся в отрицании или искажении ситуации.

Последователи З. Фрейда — авторы психоаналитических концепций личности (А. Адлер, К. Хорни, К. Юнг) характеризуют психологические барьеры как защитные механизмы, возникающие в процессе преодоления конфликта сознания и бессознательного. По мнению А. Адлера психологические барьеры препятствуют достижению успеха и связаны с комплексом неполноценности.

Представитель гуманистической концепции личности А. Маслоу считает, что внутренним препятствием развития личности может быть «Защита эго». Насыщенная, деятельная жизнь многим представляется невыносимо трудной. В моменты большого счастья и радости люди часто говорят: «Это слишком много для меня» или «Мне этого не выдержать». Для того чтобы разрешить проблемы с «защитами», прежде всего, необходимо понять их сущность, против чего они направлены, и механизм их действия. Затем индивид должен попытаться свести к минимуму деформации, создаваемые «защитами» в собственной психике.

Маслоу добавляет к традиционному психоаналитическому списку защиты (проекции, подавлению, отрицанию и т. п.) еще две — десакрализацию и комплекс Ионы.

Термин десакрализация (desacralization) характеризует акт обеднения психической жизни из-за отказа индивида серьезно и заинтересованно относиться к ней. Комплексом Ионы (Jonah complex) А. Маслоу называет нежелание индивида реализовать свои природные способности. Подобно тому, как Иона пытался избежать ответственности пророка, многие люди также избегают ответственности, опасаясь в полную меру использовать свои возможности. Они предпочитают ставить перед собой незначительные цели, не стремятся добиться успеха в карьере и проявить себя.

Корни комплекса Ионы можно увидеть в том, что люди боятся изменить свое неинтересное, ограниченное, но налаженное существование, боятся оторваться от всего привычного, потерять контроль над тем, что уже есть. Давление группы и социальная пропаганда также могут ограничивать возможности развития личности. Они мешают индивиду проявлять самостоятельность, душат способность к независимым суждениям, принуждая человека заменить собственные суждения и вкусы на общепринятые стандарты [5]

А.Л. Свеницкий определяет психологический барьер, как «воображаемое индивидом препятствие на его пути к достижению цели»,

которое часто является причиной внутриличностных конфликтов и может способствовать возникновению состояния фрустрации [3, с. 42].

Л.А. Карпенко характеризует психологический барьер (франц. *barrière* — преграда, препятствие) как «психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, препятствующее выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм психологических барьеров состоит в усилении отрицательных переживаний и установок — стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей» [4, с. 176]

Вместе с тем, многие исследователи рассматривают психологические барьеры, как важнейшие компоненты целостной структуры деятельности субъекта, оказывающие существенное влияние на его развитие и становление.

Р.Х. Шакуров считает психологический барьер универсальной категорией космического масштаба «...и постоянным атрибутом жизни, существующим везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, независимо от их природы», он также отмечает положительное влияние препятствий на формирование характера, закалку личности.

Говоря о роли барьеров в социальной жизни, Р.Х. Шакуров отмечает их стабилизирующую и регулирующую функцию в процессе жизнедеятельности (запреты, требования, нормы, законы, обычаи, традиции), а суть барьера заключается в оказываемом им воздействии — сопротивлении, торможении, сдерживании, противодействии, блокировании и т. д.

Понятия «барьер» и «преодоление» Р.Х. Шакуров сравнивает с системными понятиями, позволяющими кинуть свежий взгляд на исследуемый предмет, в «процессе изменения научной мысли».

Среди функций психологических барьеров Р.Х. Шакуров выделяет развивающую, т. к. «изменения, происходящие в организмах при столкновении с препятствием, способствующие мобилизации энергетических и других ресурсов, при повторных мобилизациях закрепляются, что повышает функциональные возможности живой системы, придает ей новое качество» [6; 5]

Рассматривая психологические барьеры как «психические процессы, свойства или даже состояние человека в целом, которые консервируют скрытый эмоционально-интеллектуальный потенциал его активности», Б.Д. Парыгин связывает актуальность проблемы, «с одной стороны, с расширением социально-психологического плацдарма, постоянно порождающего и умножающего психологические барьеры, а с другой — со все более осязаемой необходимостью

их преодоления», что способствует мобилизации внутренних резервов социально-психологической активности личности [1; 3]

Н.А. Подымов определяет две модальности психологических барьеров: положительную и отрицательную, связанные с «индивидуальным стилем профессиональной деятельности, способами эмоционального реагирования на изменение жизненных и профессиональных обстоятельств и трудностей» [2, с. 13]

Таким образом, преграды, сопровождающие профессиональное развитие личности, являются барьерами, выполняющими созидательную функцию, при условии, что способствуют быстрой адаптации к различным изменениям. Деструктивная функция барьеров, если они достаточно велики, влечет за собой образование блокаторов, подавляющих активность, деформирующих и разрушающих личность.

Список литературы:

1. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия. — 1975. — № 3. — С. 3 — 13.
2. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис. д-ра психол. Наук. — М., 1999. — С. 13—14.
3. Свеницкий А.Л., Краткий психологический словарь. — М.: Проспект, 2009. — С. 42.
4. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. / Ред. — сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — С. 176.
5. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер-психология: сайт URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/05.php (дата обращения: 17.10.11).
6. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 3—18.

1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКУЮ

Тюльпанова Ольга Юрьевна

*заведующий организационно-методическим отделом
Фармацевтического колледжа ГБОУ ВПО «Крас ГМУ
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздравоуразвития России,
г. Красноярск
E-mail: tou1960@mail.ru*

Система среднего профессионального образования переживает процесс трансформации, обусловленный как непрерывной спонтанной адаптацией системы к меняющимся требованиям и условиям внешней среды, так и периодически осуществляемыми программами частичного или комплексного реформирования.

Сегодня внимание самого широкого круга заинтересованных лиц и органов управления вновь сосредоточено на возможных путях преобразования системы среднего профессионального образования в соответствии с требованиями Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы о «формировании гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал...» [2].

Потребность комплексного реструктурирования системы среднего профессионального образования все в большей степени осознается обществом, профессиональным сообществом, органами государственного управления всех уровней. Разработанные в последнее время концептуальные документы, в частности, доклад Кузьмина Я., Волкова А., Андрущак Г. «Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива» [5] с необходимостью носят рамочный характер, и от того, как будут реализованы заложенные в них общие идеи в конкретных законодательных и нормативных актах,

управленческих решениях, организационно-финансовых механизмах и программах, во многом зависит и степень достижения поставленных целей, и фактические результаты будущих преобразований системы среднего профессионального образования.

Наступает этап конкретизации исходных позиций, задач и путей их решения. Сегодня новые идеи, подходы и предложения востребованы обществом. Одной из новых идей, которые должны реализоваться на этом этапе является идея модернизации методической работы в учреждениях среднего профессионального образования в научно-методическую, а методической деятельности преподавателей в поисково-исследовательскую и исследовательскую.

Возведение проблемы методической работы в учреждениях среднего профессионального образования в ранг первоочередных проблем неизбежно приводит к обострению чувства неудовлетворенности нынешним состоянием этой работы: проблема совершенствования методической работы актуальна и потому, что в самой методической работе накопилось много такого, от чего надо решительно отказаться сегодня, много негативных и застойных явлений, недостатков и ошибок.

Главный недостаток методической работы — ее слабое воздействие на качество образовательного процесса, а значит — и на конечные результаты деятельности учреждений среднего профессионального образования. Эта слабость является следствием ряда недостатков в постановке, организации методической работы.

Назовем важнейшие из этих недостатков:

- задачи методической работы нередко ставятся без указания конкретных желаемых результатов;
- имеет место разрыв между содержанием методической работы и анализом состояния образовательного процесса в данном педагогическом коллективе;
- иногда методическая работа ведется бессистемно, проблемы и темы выбираются случайно, без должного обоснования;
- формы организации методической работы страдают однообразием, слабо учитывают конкретные особенности разных преподавателей, недостаточно активизируют творчество и инициативу каждого преподавателя;
- дает о себе знать разрыв между теорией и практикой в методической работе, недостаточна ее практическая направленность, нацеленность на оказание реальной помощи преподавателям;
- администрация многих учреждений среднего профессионального образования недостаточно изучает возможности преподавателей.

давателей, не заботится о создании благоприятных условий для повышения творческого потенциала коллектива;

- в методической работе много формализма, когда за благополучными показателями «охвата» преподавателей разными видами повышения квалификации теряется главное — реальные положительные сдвиги в работе преподавателей, в их отношении к делу, к студентам.

О противоречиях в нынешней системе методической работы свидетельствуют следующие вопросы:

- когда же преподаватель сможет стать подлинным творцом не вопреки, а благодаря методической работе?

- можно ли вдохнуть новую жизнь в работу методических объединений?

- существуют ли такие формы работы, которые действительно могут «расковать» творческие возможности преподавателей?

- реально ли добиться усиления методической работы с преподавателями без перегрузки, не за счет бесконечных «мероприятий»?

В чем состоит новизна предлагаемых нами подходов к методической работе в учреждениях среднего профессионального образования?

Главное — применить методологические основания для модернизации методической работы в научно-методическую:

- идеи самоорганизации, системной интеграции, системной парадигмы и системного мышления на базе универсальной методологической парадигмы — синергетики [1];

- идеи личностно-ориентированного подхода (личностной парадигмы в образовании);

- идеи программного инновирования социальных систем и многопараметрального системного проектирования жизни учреждений среднего профессионального образования на основе матричной (программно-целевой) структуры управления;

- идеи рефлексивно-акмеологического подхода к созданию комплексных целевых программ развития учреждений среднего профессионального образования;

- идеи полидисциплинарного (междисциплинарного, системного) подхода.

Суть системного подхода в образовании — видение мира и человека как сложных самоорганизующихся систем, находящихся в ситуации системно-целостного единства [3]. Системный подход непосредственно связан с синергетикой — универсальной

методологической парадигмой, сформулированной в тех областях естественнонаучного знания, где изучаются сложные системы, явления самоорганизации и эволюции сложных систем в опоре на принципы открытости, нелинейности, структурной гетерогенности [4].

С точки зрения методологии синергетики процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, студента и преподавателя — это не перекалывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи. Это ситуация пробуждения собственных сил обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития [4].

Видение мира и человека как сложных самоорганизующихся систем, находящихся в ситуации системно-целостного единства, позволяет в отношении системы учреждений среднего профессионального образования интерпретировать и реализовать следующие принципы методологии синергетики:

- нелинейный стиль мышления; неоднозначность теоретических построений, концептуальный и методологический плюрализм, сопряжение абстрактно-логического и образно-интуитивного, рационального и иррационального способов мышления;
- постулирование хаоса как необходимого момента становящейся, самоорганизующейся реальности (порядок и беспорядок представляются неотделимыми друг от друга);
- «человекомерность» эволюции и самоорганизации, когда познание внешней реальности в ее развитии будет все более сопрягаться с познанием реальности внутренней.

Для того, чтобы применять принципы синергетики к анализу образовательного процесса, необходимо определить, насколько система учреждений среднего профессионального образования может рассматриваться как синергетическая система.

В принципе должно произойти соотнесение двух моделей:

- модели учреждений среднего профессионального образования как системы;
- синергетической модели эволюции и самоорганизации учреждений среднего профессионального образования.
- Если модель учреждений среднего профессионального образования строится в соответствии с системным подходом, то для определения этой модели как синергетической следует соотнести ее со следующими критериями:
- открытость — восприимчивость системы учреждений среднего профессионального образования к меняющимся социо-

культурным условиям в обществе и их отражению в содержании образования, ведущего к формированию «идеальной формы среды» по Выготскому Л.С.; его вывод о трехстороннем активном процессе (активен преподаватель, активен обучаемый, активна среда между ними) позволяет рассматривать трехкомпонентное взаимодействие субъектов образовательного пространства как единый процесс.

- неравновесность, нелинейность — чувствительность к внешним воздействиям, поддерживаемая потоком информации извне, служит причиной развития неустойчивости с соответствующими периодами реформирования, реорганизации.

Периоды неустойчивости перемежаются периодами устойчивости, которые обеспечиваются многообразием, избыточностью элементов образования как системы. За счет избыточности система среднего профессионального образования обеспечивает себе адаптивность, динамику, развитие.

Становление и развитие современной модели учреждений среднего профессионального образования невозможны без диалога и совместного творческого поиска специалистов в разных областях знания.

Соответствующая синергетической парадигме «открытая модель» учреждений среднего профессионального образования предполагает:

- открытость образования будущему;
- интеграцию всех способов освоения человеком мира;
- развитие и включение в процессы образования синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества;
- свободное пользование различными информационными системами, которые сегодня играют не меньшую роль в образовании, чем непосредственное общение с преподавателем;
- личностную направленность образовательного процесса;
- психологическую установку преподавателя на сверхзадачу, в связи с чем среднее профессиональное образование находится в процессе постоянного поиска и изменения, все время формируя новые ориентиры и цели;
- изменение роли преподавателя: переход к совместным действиям в новых, нетривиальных ситуациях в открытом, изменяющемся необратимом мире.

На пути творческого осмысления и применения идей самоорганизации, системной интеграции, системной парадигмы и системного мышления человечество придет к новому образу жизни

и мыслей, который не будет снижать шансы будущих поколений на достойное существование.

В следующих статьях нами будут рассмотрены и другие методологические основания для модернизации методической работы в научно-методическую.

Список литературы:

1. Будущее России в зеркале синергетики / Под ред. Г.Г. Малинецкого. М.: КомКнига, 2006. — 272 с. (Синергетика: от прошлого к будущему.).
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://window.edu.ru/news/>.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. — М.: КомКнига, 2005. — 240 с. (Синергетика: от прошлого к будущему.).
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. — М.: КомКнига, 2006. — 232 с. (Синергетика: от прошлого к будущему.).
5. Презентация — Кузьминов Я., Волков А., Андрущак Г. Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://www.twirpx.com/>.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

Филатова Анна Сергеевна

*учитель английского языка ГБОУ СОШ № 430,
г. Москва, РФ*

Одним из основных требований к учителю, наряду с безупречным знанием преподаваемого предмета и психологии учащихся, точным использованием методических принципов подачи материала, следует считать выполнение правил речевого этикета.

Наиболее типичные отступления от норм речевого этикета школьными работниками — это использование слов со сниженной стилистической окрашенностью, а также жаргонизмов, просторечных слов; злоупотребление единицами с отрицательной эмоционально-оценочной коннотацией, требующих очень осторожного применения в речи. Неправильный выбор обращений к учащимся — использование

фамильярно-грубоватых форм имён и уменьшительно-ласкательных наименований — также нарушает речевой этикет. Одним из частых отклонений от правил речевого этикета является навешивание ярлыков (образно переосмысленных слов, оценочных элементов, утрирующих негативную характеристику личности), что приводит к напряженной обстановке в классе. Кроме этого учителя в своих высказываниях часто бывают излишне категоричны, что является причиной напряженности, быстрой утомляемости как самого учителя, так и класса. Категоричность проявляется в использовании учителем языковых средств интенсификации: «Ты постоянно медлишь и всё забываешь!»; «Ты вечно занят посторонними делами!»; «Что вы за люди? Что за поколение такое?». В данных случаях учителя негативно оценивают личностные качества своих учеников.

К **словообразовательным средствам** выражения категории интенсивности относятся префиксы прилагательных и наречий (бес- (бес), не- (безрассудный, беззаботный, беспредельный, непомерный), а также архи-, экста-, супер-, ультра- [10, с.26]. Использование слов с подобными приставками в речи педагогов может привести к ненужной категоричности высказываний. Пример: Учитель: «Подумайте, пожалуйста, над своим поведением. Ваше беспредельное самолюбие не доведёт до хорошего».

Прилагательное «беспредельный» отмечено в словаре усилительных словосочетаний русского и английского языков как интенсификатор существительного «самолюбие» [11, с. 78], которое определяется в словаре Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю. следующим образом: «чувство собственного достоинства, самоуважение, самоутверждение» [6, с. 684]. В сочетании с усилителем степень проявления признака как бы удваивается, что придаёт высказыванию излишнюю категоричность.

Широко распространённым экспрессивным способом выражения интенсивности являются **фразеологические обороты**, построенные по модели сравнений. Например: «Ты ведёшь себя как негодяй!» Фразеологизмы — это особый вид средств выражения интенсивности, потому что ими пользуются в качестве интенсификаторов «элементы разных уровней языка, нередко несколькими интенсификаторами в разнообразных комбинациях друг с другом» [7, с. 103]. К фразеологизмам часто обращаются при выражении оценок, т. к. одним из категориально существенных признаков данных языковых единиц является «наличие особого экспрессивного значения» [5, с. 72] Телия В.Н. в свое работе «Коннотативный аспект семантики номинативных единиц» указывает на то, что высказывания,

включающие фразеологизмы, «эмотивно воздействуют на адресата, передают личное отношение автора речи к высказываемому, усиливая оценку оценкой некоторых подробностей в самом обозначаемом» [8, с. 32] (плохо — спустя рукава).

Пример: Учитель поставил двойки учащимся, которые постоянно отвлекались во время урока. Один из учеников: «А за что мне «2»? Я ничего плохого не делал». Учитель: «Всё, хватит разговоров. Вы одного поля ягода». Фразеологизм «одного поля ягода» имеет значение «очень похожи друг на друга в каком-либо отношении, в особенности своими недостатками» [12, с. 539] Экспрессивность семантики фразеологизмов способствует категоричности высказывания и приводит к накалу эмоций, а это опасно, когда выражается отрицательная оценка.

Требует осторожности употребление учителем некоторых **морфологических средств** — степеней сравнения прилагательных и производных от них наречий, которые также усиливают оценку (самый безответственный, наиболее неудачно и другие).

Одним из основных **синтаксических средств** выражения категории интенсивности является повтор. На стилистическую и эмоциональную функцию данного приёма указывают многие учёные. Так, М.Д. Кузнец и Ю.М. Скребнёв считают, что роль повтора — «привлечь внимание слушателя к определённом языковому элементу, подчеркнуть его значимость, усилить эмоциональное воздействие речи» [4, с. 73] Аналогичное наблюдение находим и у И.Р. Гальперина: «What are the most obvious stylistic functions of repetition? The first, the primary one, is to intensify the utterance» [3, с. 212] (Каковы же наиболее очевидные функции повтора? Прежде всего, самая основная функция — усиление высказывания). Пример экспрессивного повтора: Ребёнок не может открыть окно. Учитель: «Неужели ты даже окно открыть не можешь? Ты хоть что-нибудь умеешь?» В данном случае имеет место синонимический повтор. В словаре синонимов глаголы мочь и уметь характеризуются как имеющие сходные значения: мочь — «быть в силах или в состоянии, быть способным на что-либо» [1, с. 185], уметь — «находить в себе силы или быть в состоянии, обладать способностью» [1, с. 459]. Кроме того, в роли интенсификатора выступает частица *неужели*, которая в совокупности с повтором обеспечивает высокую степень усиления высказывания. Подобное интенсифицированное выражение негативной оценки может оскорбить учащегося.

Учителям в высказываниях, связанных с отрицательной оценкой, также следует избегать **восклицательных предложений**, отличающихся яркой эмоциональной окраской. Пример: Девочка забыла принести учебник. Учитель: «Вечно ты что-нибудь забываешь! Не одно, так другое! Ты бы ещё голову забыла!»

Использование **высказываний с инверсионным порядком слов** требует осторожности, так как инверсия выступает в роли синтаксического усилителя (делается акцент на слове, которое стоит не на своём месте). Пример: «Надеяться на «5», какая глупость!» Интенсивность в данном случае обусловлена инверсионным порядком слов, употреблением местоимения-частицы *какая*, а также эмоциональной окраской восклицательного предложения, что в совокупности обеспечивает высокую интенсивность. Педагогам следует более осторожно относиться к использованию подобных конструкций в речи при выражении отрицательной оценки.

Сравнительные конструкции типа «хуже/лучше, чем» И.И. Туранский считает ярким синтаксическим средством выражения усиления, поскольку «семантическое содержание подобных сравнительных оборотов демонстрирует интенсивный скачок от срединной позиции, сигнализирующей ординарный уровень интенсивности, до «предельной» отметки, а порой и за её пределы» [9, с. 114]. Подобные конструкции могут отличаться излишней категоричностью оценок.

Учителям следует стремиться к снижению категоричности негативных высказываний. Для этого можно «представить утверждение об оценке как субъективное, истинное лишь в возможном мире субъекта, а не во всех возможных мирах» [2, с. 109]

Большое значение здесь имеет соблюдение «принципа вежливости» [9, с. 114], который предполагает уважительное отношение к учащемуся и вежливое выражение неодобрения.

Список литературы:

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. — М., 1995. — 687 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. — М., 1985. — 280 с.
3. Гальперин И.Р. Стилистика. — М., 1971. — 316 с.
4. Кузнецов М.Д., Скребнёв Ю.М. Стилистика английского языка. Под ред. Н.Н. Амосовой. — Лен., 1980. — 173 с.
5. Мелерович А.М. Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка. — Ярославль, 1979. — 79 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1995. — 1216 с.

7. Павленко Т.Л. О функционально-семантической категории интенсивности в современном русском языке. // Функционально-семантические категории: языковой и речевой аспекты. — Ростов-на-Дону, 1999. — 109 с.
8. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. — М., 1986. — 188 с.
9. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. — М., 1990. — 240 с.
10. Убин И.И. Лексические средства выражения интенсивности (на материале русского и английского языков). Автореферат диссертации. — М., 1974. — 172 с.
11. Убин И.И. Словарь усилительных словосочетаний для русского и английского языков. — М., 1987. — 552 с.
12. Федосов И.В., Лапицкий А.Н. Фразеологический словарь русского языка. — М., 2003. — 608 с.

1.8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В АСПЕКТЕ УЧЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНЧЕСТВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Данилюк Сергей Семенович

*канд. филол. наук,
доцент Учебно-научного института иностранных языков
Черкасского национального университета
имени Богдана Хмельницкого,
г. Черкассы (Украина)
E-mail: sedan@bigmir.net*

Внимания заслуживает тот факт, что учебные группы будущих филологов характеризуются однородностью возрастного состава, слиянием в единый процесс обучения и воспитания, сравнительно высокой степенью самоуправления, интенсивностью общения [9, с. 91]. В связи с этим учет возрастных психологических особенностей и индивидуальных интересов будущих филологов является весьма актуальным и логичным. Бесспорно, каждый возраст характеризуется определенной степенью развития интеллектуальных качеств и психологических особенностей личности и вызывает необходимость учета возрастных особенностей будущих филологов при организации эдукационного (образовательного) процесса. Учет возрастных особенностей и индивидуальных различий предполагает опору на присущие тому или иному возрасту особенности нервной системы и имеет целью проектирование и формирование новых черт и свойств личности.

В нашем исследовании субъектами учебной деятельности являются юноши и девушки в возрасте 20—22 лет. Этот возрастной период (18—25 лет) называется поздней юностью. Молодых людей этой возрастной категории характеризует зрелость в умственном и нравственном отношении, что создает предпосылки для критической

оценки собственной личности в целом. Их отличает смелость, решительность, способность к увлечениям, оптимизм, самостоятельность, прямолинейность, развивается самокритичность. Это период принятия ответственных решений, выбора и овладения профессией, определение стиля и своего места в жизни [8]. Указанный возраст принадлежит ко второму периоду юности или первому периоду зрелости, которым свойственны сравнительно высокий образовательный уровень, активное потребление культуры, относительная экономическая самостоятельность, развитие познавательной мотивации, повышенная потребность в коммуникации, социальная активность [3; 6].

Психолого-педагогическая характеристика студенчества определяет две тенденции, характеризующие этот возрастной период [9, с. 25]:

1. повышенный интерес к собственной личности, самопознание и самовоспитание,
2. стремление к расширению социальных связей.

Социальная и интеллектуальная зрелость предполагает не только выработку системы взглядов на мир, но и на свое место в нем, осознание себя носителем определенных общественных ценностей, а следовательно, и социально полезной личностью. Именно поэтому в студенческом периоде заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах — целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива [5, с. 52—53].

Студенческий возраст характеризуется высоким уровнем развития познавательных процессов, появлением новых требований к себе и к окружающим, изменением ведущих видов деятельности. Подчеркивается способность будущих филологов делать выводы на основе конкретных данных и, наоборот, переходить к конкретным умозаключениям на базе общих сведений, т. е. полной мерой выраженная способность к индукции и дедукции. Л.С. Выготский, анализируя особенности развития психики в данном возрастном периоде, особое место отводил самосознанию, когда происходит критическая оценка себя и окружающего мира, определение своего места в социальной среде [1, с. 238]. Л.С. Выготский отмечает, что студенты мыслят категориями, с помощью выработанных в мышлении понятий. В результате возникает категориальное восприятие. «Студенты не только осознают и осмысливают воспринятую ими действительность, но и осмысливают ее в понятиях, то есть для них в акте наглядного восприятия сложно синтезируется абстрактное и конкретное мышление. Они упорядочивают видимую

действительность с помощью выработанных в мышлении понятий» [2, с. 278].

Еще одной особенностью малых групп является долгосрочное влияние на группу внешнего статуса. Оно определяет назначение группы, профессионально-квалификационное распределение позиций индивидов в соответствии с назначением группы. Несмотря на это, на преподавателя возлагаются следующие задачи [9, с. 91]:

1. создать открытую, дружескую и позитивную атмосферу в учебной группе;
2. дополнять власть, сочетающуюся с ролью и статусом преподавателя, с властью знаний и компетенции;
3. иметь доверие среди всех членов учебной группы;
4. поддерживать дух соревнования согласно учебным целям и максимализировать усилия сотрудничества среди обучающихся;
5. создавать все необходимые условия для того, чтобы будущие филологи чувствовали себя комфортно;
6. повышать самоконтроль всех членов учебной группы.

Сфера познавательных, в том числе и учебных интересов, выходит за пределы учебного заведения и приобретает форму познавательной самостоятельности: стремление к поиску и получению знаний и информации самостоятельно, к формированию необходимых для этого умений на базе уже имеющихся. Характерной особенностью студенческого возраста является стремление к самообразованию. У студентов возникает особое познавательное отношение к самим себе, которое выступает в виде желания и умения анализировать и оценивать собственные поступки, а также поставить себя на место другого человека, видеть и воспринимать мир с иных позиций, чем свои собственные [2, с. 118]. В этом возрасте важно поддерживать и развивать это стремление, превратить его в прочно закрепленное умение саморазвития и самопознания. Преподаватель, организуя учебную деятельность, должен принять во внимание указанные особенности интеллектуального и психического развития личности. Работая с различными видами информации, осуществляя ее аналитико-синтетическую обработку, создавая собственный информационный документ, будущие филологи учатся планировать и организовывать свою познавательную активность, пополняют свои знания об окружающем мире, осознают себя активными членами общества. Таким образом, происходит саморазвитие и становление волевой и интеллектуальной сфер личности.

Выделяются следующие основные задатки, определяющие успешность обучения в целом и формирования профессиональной компетентности [4, с. 53]:

1. темперамент и соответствующий тип обучаемости индивида (коммуникативно-языковой и когнитивно-лингвистический);
2. мнемические способности личности (особенности памяти как процесса восприятия, обработки и хранения информации).

Психолого-педагогический анализ познавательной деятельности будущих филологов показал, что при выборе форм и приемов организации образовательного процесса учет темперамента каждого из студентов положительно влияет на ход и результат обучения. По Ю.В. Науменко, студенты с выраженным коммуникативным типом обучения отличаются такими характеристиками, как инициативность, яркая эмоциональная реакция, высокая реактивность. Студенты когнитивно-лингвистического типа обучения характеризуются «скрытой» познавательной активностью, когда коммуникация отступает на второй план и преобладают учебные действия [7, с. 15].

Л.С. Выготский, анализируя психические особенности памяти студентов, говорит о том, что память в этом возрасте освобождается от эйдетически наглядных образов, на первый план выдвигается вербальная память, связанная с осмыслением, анализом, систематизацией материала. По мнению ученого, «память заполняется не столько образами конкретных предметов, сколько их понятиями, связями, отношениями» [2, с. 280].

Относительно проблемы мнемических способностей будущих филологов, память имеет сложную, многоуровневую структуру. Одни ее уровни — это способность к фиксации информации, другие связаны с ее кодированием. Таким образом, выделяются, соответственно, два вида способностей — фиксация и смысловая обработка информации [4, с. 54]. Итак, адекватное использование педагогом знаний об особенностях психики, памяти, темперамента и способностей будущих филологов повышает результативность их учебной деятельности.

Следующим условием, выступающим как органическое продолжение двух предыдущих, является самостоятельная познавательная активность будущих филологов в ходе учебно-познавательного процесса. Согласно компетентностному подходу, разрабатываемому в психолого-педагогической литературе, усвоение определенных знаний и формирование различных умений и навыков происходит лишь во время самостоятельной активной деятельности будущих филологов. Как следствие, происходит смещение акцентов с преподавания на обучение, которое и является сущностью образования. В этом случае качественно меняется роль преподавателя в эдукационном процессе: с лица, передающего знания и контролирующего овладение ими, он становится человеком, планирующим и организующим

обучение, выполняющим консультативную роль. Важную роль играет также и использование преподавателем методологического принципа организации образовательного процесса как субъект-субъектного взаимодействия. Преподаватель выходит из ситуации того, кто выдает готовое знание, запрашивает и контролирует, он переходит на позицию общего с будущими филологами участника в получении ими знаний [4, с. 54].

Личность преподавателя, его мышление и стиль общения влияют на эдукационный процесс и являются условием, необходимым для эффективной организации процесса обучения. Очевиден тот факт, что преподаватель должен иметь высокую интеллектуальную подготовку, знать методику преподавания своего предмета и уметь осуществлять межпредметные связи. Интеллект преподавателя, стиль его мышления, разнообразные знания являются первоначальной основой для формирования профессиональной компетентности будущих филологов.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 479 с.
2. Выготский Л.С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: АСТ, 2008. — 226 с.
4. Круглякова Г.В. Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Тольятти, 2007. — 199 с.
5. Левковская Я. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузе на основе акмеологического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Магнитогорск, 2007. — 184 с.
6. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. — Л.: ЛГУ, 1974. — 183 с.
7. Науменко Ю.В. Дифференцированное обучение. Проблемы и перспективы развития. — Волгоград: Перемена, 1994. — 24 с.
8. Педагогика и психология высшей школы / [Буланова-Топоркова М.В. и др.]; под ред. С. И. Самыгина. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 544 с.
9. Скиба К.М. Психологічні особливості підготовки майбутніх перекладачів // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. — 2008. — Вісник № 12. — С. 86—93.

**«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»**

Часть I

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

31 октября 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 14.11.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,5. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3