



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Часть I

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

Рецензенты:

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

А 43 «Актуальные вопросы педагогических и психологических наук»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I (21 мая 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 120 с.

ISBN 978-5-4379-0093-2

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогических и психологических наук» 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 978-5-4379-0093-2

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	6
ПОСТРОЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ Волошина Ирина Ивановна	6
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ВОПРОСАМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ БЮДЖЕТНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 3» Г. ГУБКИНСКОГО ЯМАЛО-НЕНЕЦКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА Малинина Татьяна Сергеевна	11
ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ Мндлян Лорита Погосовна	15
1.2. Инновационные процессы в образовании	20
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ СТОХАСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ Блинова Татьяна Леонидовна	20
МОНИТОРИНГ НАРУШЕНИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА Гридякина Елена Владимировна Белуженко Ольга Васильевна	25
ТРАДИЦИОННАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ, НОВЫЕ ПОДХОДЫ, ПРИНЦИПЫ Маряшина Ирина Васильевна Савинова Елена Юрьевна	41

НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Милькевич Оксана Анатольевна	53
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ Москвина Юлия Петровна	57
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Храпаль Лариса Робертовна Хайбуллин Ренат Равилевич	64
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ПОИСКОВО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Якимович Наталья Викторовна	72
1.3. Информационные технологии в образовании	77
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ Диких Элина Радиковна	77
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	82
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА Матвейенок Татьяна Викторовна	82
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	86
ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ Ибраева Шолпан Куандыковна Данилова Лидия Валентиновна	86

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Коновалова Анна Александровна	90
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ Кулжанов Жомарт Берикбаевич Кулжанова Жанна Жамбуловна	94
ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ратушинская Анастасия Сергеевна	98
КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ», НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ) Садчикова Мария Викторовна	105
АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНИ Сорокина Ирина Алексеевна Сорокина Людмила Викторовна	110
РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- ДИЗАЙНЕРОВ Шапрова Гульнара Габидуловна	115

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ПОСТРОЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ

Волошина Ирина Ивановна

воспитатель логопедической группы, МБДОУ д/с № 160,

г. Нижний Тагил

E-mail: mis-elya@yandex.ru

Состояние здоровья детей в России отнесено к приоритетным направлениям социальной политики в области образования. Дошкольный возраст считается наиболее важным для физического, психического и умственного развития ребёнка. В этот период закладываются основы его здоровья. Поэтому основной задачей дошкольного образования является сохранение и укрепление здоровья детей, совершенствование физического и психического развития дошкольника [2].

Введение в педагогическую науку понятия «здоровье ребенка» становится необходимостью и ориентирует развитие педагогических исследований на поиск оптимальных условий воспитания у ребенка ценностного отношения к здоровью и проектированию условий его сохранения. Данные вопросы стали предметом изучения в работах Бондина В.И., Колбанова В.В., Смирнова Н.К., Сухарева А.Г., Трохимчук Л.Ф., Трушкина А.Г. и др.

Здоровье ребёнка сегодня рассматривается не только как цель, содержание и результат образовательного процесса, но и как критерии оценки качества и эффективности педагогической деятельности.

Образовательная среда, основанная на принципах сохранения и развития здоровья воспитанников и стимулирования позитивных процессов физического, интеллектуального, психического, духовного развития ребёнка, получила название здоровьесберегающей, а показателями её качества в системе образования является динамика состояния здоровья учащихся, уровень обученности и воспитанности [1].

Чтобы дать определение понятию «здоровьесберегающая среда», рассмотрим определение среды, которое приведено в Философском словаре: «1. Окружающий мир. 2. Пространство и материал для развития. 3. Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организма, т. е. те из окружающих их условий, которые они способны переживать и от которых зависят их существование» [4, с. 435].

Наше дошкольное образовательное учреждение посещают дети с общим недоразвитием речи (ОНР), коррекционно-речевое развитие осуществляется на основе «Программы обучения и воспитания детей с ОНР» (Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.). Содержание образовательного процесса в группах основывается на результатах углубленной психологической и педагогической диагностики. Одним из основных способов оптимизации обучения является комплексное планирование с конкретизацией задач образования и укрепления здоровья, совершенствование физического развития дошкольника и развития личности ребенка, где учитываются индивидуальные особенности воспитанников: возраст, структура дефекта, уровень психофизического развития.

Диагностический анализ детей, имеющих речевую патологию, свидетельствует о наличии у них особенностей состояния двигательной сферы. Например, недостаточная координация сложных движений, неловкость, отставание от темпа выполнения движений, нарушение плавности и амплитуды выполняемых движений в упражнениях по показу и по словесной инструкции.

Сегодня уже доказано, что развитие речи детей зависит от степени сформированности мелкой моторики пальцев рук (Кольцова М.И., Исенина Е.И., Фомина Л.В.). Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в специальных упражнениях: для развития общей моторики; для улучшения координации движений и слова; для выработки чувства ритма, преодоления моторной неловкости; элементы психогимнастики; релаксация с музыкальным сопровождением; использование различных подпевок (что такое? Подпевки?), прибауток, пропевание на слогах и т. д.) [3].

К актуальным проблемам детского здоровья относятся гиподинамия, детские стрессы, тревожность, агрессия и пр. В результате возрастает необходимость в участии педагога-психолога в воспитании детей. Педагогический процесс позволяет объединить деятельность конкретных специалистов (воспитателей, музыкального работника, учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по физической культуре) и подчинить их работу общим целям и задачам. В связи с этой работой наше дошкольное образовательное учреждение организует работу с разносторонней деятельностью, направленной на сохранение здоровья детей. Разработан комплекс воспитательно-образовательных, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий.

Планомерное сохранение и развитие здоровья осуществляется по нескольким направлениям:

1. Правовое — предполагает организацию образовательного процесса с соблюдением прав воспитанника, программы по правовому воспитанию детей «Здоровье ребенка — его право», технологии организации проектной деятельности «Право ребенка на качественное образование».

2. Диагностическое — включает постоянную диагностику состояния здоровья детей специалистами, выделение «группы риска», осмотр медицинским персоналом, диагностика речевого и внеречевого дыхания учителем-логопедом, выявление нарушений двигательной активности, координации движений и т. д., социальная диагностика состояния здоровья и развития ребенка.

3. Педагогическое — образовательный процесс, отслеживание успешности обучения воспитанников в период их пребывания в дошкольном образовательном учреждении с целью динамического наблюдения за их развитием, здоровьесберегающий образовательный план, в котором реализуются все необходимые условия вариативного образования, сориентированный на способности, потребности, жизненные планы каждого ребенка, обеспечивающий здоровьесберегающую среду на всех этапах обучения и развития ребенка; здоровьесберегающие технологии; установление продуктивного взаимодействия со специалистами других наук, связанных со здоровьем дошкольника психологическое сопровождение дошкольника и педагога в образовательном процессе; условия создания ситуации успеха для дошкольника.

4. Здоровьесберегающее направление — предполагает формирование у дошкольников осмысленного отношения к здоровью как важной жизненной ценности, реализацию комплекса

здоровьесберегающих технологий в ходе воспитательно-образовательного процесса, создание психолого-педагогических условий развития двигательной сферы и здоровья детей на основе их творческой активности, созданию детских творческих уголков (игры: «Я — Доктор», «Здоровье» и пр.).

5. Лечебно-профилактическое — в соответствии с комплексным планом оздоровления; проведением профилактических мероприятий (фиточай, фитонцидопирапия; витаминизация и употребление соков, ягод и т. д.; дыхательная гимнастика, точечный массаж).

6. Оздоровительная — учет гигиенических требований к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения, создание условий для оздоровительных режимов, валеологизация образовательного пространства для детей, бережное отношение к нервной системе ребенка; учет его индивидуальных особенностей и интересов; предоставление свободы выбора и волеизъявления; создание условий для самореализации, ориентация на зону ближайшего развития ребенка и т. п.)

7. Обеспечение психологической безопасности личности ребенка — психологически комфортная организация режимных моментов, оптимальный двигательный режим, правильное распределение физических и интеллектуальных нагрузок, доброжелательный стиль общения взрослого с детьми, использование приемов релаксации в режиме дня; применение необходимых средств и методов: элементы аутотренинга и релаксации, психогимнастика, музыка-смехотерапии, фитодизайн).

Таким образом, разработанный нами комплекс мероприятий, направленный на сохранение и укрепление здоровья детей, позволил добиться следующих результатов:

1. Систематизирован план воспитательно-образовательного процесса по отношению к своему здоровью, в системе осуществляется физическая активность, оздоровительные мероприятия.

2. Созданы условия для освоения дошкольниками важнейших составляющих социально-нравственного опыта: физического, познавательного, коммуникативного и поведенческо-деятельного компонентов.

3. Повысился социально-психологический комфорт в детском и педагогическом коллективе.

4. Повысилась профессиональная компетентность педагогов и работников детского сада в сохранении и укреплении физического, нравственного, морального и социального здоровья дошкольников.

5. Увеличилось число дошкольников, занимающихся в спортивных секциях (фигурное катание, хоккей), посещающих плавательный бассейн и кружок танцев.

6. У детей формируется представление о себе, своем организме, умение высказывать свои суждения о важности охраны своего здоровья.

7. Осуществляется взаимодействие педагогов, медиков и родителей, обеспечивающих оказание своевременной психолого-педагогической, материально-технической помощи и поддержки для оптимального воспитательно-образовательного процесса, конечной целью которого является выполнение социального заказа — формирование личности, способной с наибольшей пользой для себя и общества жить и работать в условиях современного мира.

Список литературы:

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу : пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, учителей начальных классов и родителей. — М.: Издат. центр «Академия», 1998. — 240 с.
2. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст) : Программно-метод. пособие/ В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров — М.: Линка-пресс, 2000. — 293 с.
3. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) — СПб.: Детство-Пресс, 2006. — 352 с.
4. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 576 с.

**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА С УЧАСТНИКАМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ВОПРОСАМ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ
БЮДЖЕТНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ШКОЛА № 3» Г. ГУБКИНСКОГО ЯМАЛО-НЕНЕЦКОГО
АВТОНОМНОГО ОКРУГА**

Малинина Татьяна Сергеевна

учитель биологии «МБОУ СОШ № 3» г. Губкинский, ЯНАО

E-mail: malininats@rambler.ru

Всестороннее изучение человека, его взаимоотношений с окружающим миром привели к пониманию, что здоровье это не только отсутствие болезней, но и физическое, психическое и социальное благополучие человека.

По выражению академика Н.М. Амосова «... чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные. Заменить их ничем нельзя».

Здоровье подрастающего поколения — это общая злободневная проблема системы образования и общества в целом.

По данным Министерства здравоохранения РФ более 5 миллионов детей относятся по состоянию здоровья к группе риска. За последние 10 лет число детей с хронической патологией увеличилось на 38 %. Школа является местом активной деятельности ребенка на протяжении 9—11 лет [3, с. 7].

На современном этапе развития общества четко просматривается тенденция пересмотра человеческих ценностей, из которых на первый план выходит одна из самых актуальных и важнейших ценностей человека — его личное здоровье. Сегодня в России реализуется приоритетный национальный проект в сфере здравоохранения, основной целью которого является укрепление здоровья населения России, снижение уровня заболеваемости, инвалидности, смертности.

Понятие здоровья включает не только отсутствие заболевания, болезненного состояния, физического дефекта, но и состояние полного социального, физического и психического благополучия. Конечным результатом в политике любого государства является здоровье нации, именно здоровье выступает как мера качества жизни. Здоровье детей и подростков является одним из важнейших показателей, определяющих потенциал страны (экономический, интеллектуальный, культурный), а

также одной из характеристик национальной безопасности [2, с. 35]. Глобальность проблемы здоровья определила выделение в качестве самостоятельной области научных знаний валеологии — науки о здоровье, которая изучает правила гигиены, здорового образа жизни, основы экологической грамотности.

Важную роль в формировании здорового образа жизни и экологической культуры играет школа. Именно в школьном возрасте закладываются основы здоровья человека и здорового образа жизни, формируется ценностное отношение не только к своему здоровью, но и здоровью других людей, взаимодействие с природой, понимание неразрывной связи человеческого общества и окружающей среды. Основная идея здоровьесберегающей работы в школе — формирование отношения детей к природе здоровья не на принципах приспособления и адаптации, а на формировании активного сознательного поведения в условиях неблагоприятных природных и социальных факторов [4, с. 7] В школе необходимо создавать благоприятную среду, способствующую укреплению здоровья, прививать любовь к природе, так как человек — часть природы и его жизнь зависит от неё.

Для жизни в современном обществе является основным формирование культуры здоровья и здорового образа жизни школьников, воспитание у детей потребности быть здоровым, здоровье — это самое драгоценное, что есть у человека. Только здоровый, всесторонне развитый, образованный человек способен быть настоящим творцом собственной судьбы и судьбы своей страны.

Одним из направлений работы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Губкинский Ямало-ненецкого автономного округа является формирование здорового и экологически просвещенного поколения. В школе работает Научно-экологическое общество (далее — НЭО) — добровольное творческое формирование учащихся школы, стремящихся совершенствовать свои знания в области биологии и экологии, развивать свой интеллект, приобретать умение и навыки научно-исследовательской деятельности под руководством педагогов и других специалистов.

Членами НЭО могут быть любые учащиеся средней и старшей школы, любящие природу, заботящиеся о своём здоровье и здоровье окружающих, желающие внести свой посильный вклад в формирование здорового образа жизни участников образовательного процесса школы и в дело охраны природы.

Работа в обществе ведётся по нескольким направлениям:

1. Составление плана мероприятий для учащихся на год, их разработка и проведение: разнообразные игры, конкурсы, праздники, беседы, выставки, направленные на воспитание положительного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих.

2. Исследовательская работа и подготовка к олимпиадам.

- Диплом I, II и III степени в городской НПК учащихся по биологии, экологии и здоровью человека.

- Победители и призёры II (муниципального) и III (регионального) этапов Всероссийской олимпиады школьников по биологии и экологии.

- Участники Международного молодежного экологического форума «Чистая вода — Живая планета» г. Ханты-Мансийск.

- Победитель городского конкурса «Молодёжный конвент» в номинации «Социальная реклама по ЗОЖ» с проектом «25 отважных».

- II место в городском конкурсе агитбригад «Мы за ЗОЖ».

3. Ежегодное проведение мероприятий, формирующих ЗОЖ:

- Веселые старты

- Спортивные эстафеты

- Легкоатлетический кросс

- День здоровья

- День Земли

- Папа, мама, я — спортивная семья

- Городские спортивные мероприятия

- Экологические праздники

- Профилактическая работа с участниками образовательного процесса.

Данная педагогическая работа соответствует критериям инновации. Инновации в образовании, принимаемые в широком смысле как внедрение нового и изменение старого, усовершенствование и улучшение, можно охарактеризовать как сущностную, основополагающую составляющую деятельности педагога. Однако новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном плане. То, что ново для одного учителя, может быть уже пройденным этапом для другого. Соответственно, любому творчески работающему педагогу принципиально важно определить, в чем состоит сущность предлагаемых методов и подходов к обучению, соответствует ли авторская концепция его, учителя, целям.

Для меня, как для учителя и руководителя НЭО, желающего включиться в инновационный процесс, важно определить сущность предлагаемого для усвоения материала. Очень долго мы закрывали

глаза на состояние здоровья и состояние экологии. За ширмой здоровьесберегающих технологий и данных о состоянии экологии скрывались равнодушие, формализм и попытки подменить реальное положение вещей теоретическими положениями. Результаты такого подхода не заставили себя долго ждать. Выросло поколение, которое может, закрыв глаза на экологию и здоровье, зарабатывать деньги и не понимает, или не хочет понять, что эти деньги, в последствии, придется тратить на ту же окружающую среду и здравоохранение. Да, так комфортно, спокойно и видимость внимания к данным проблемам сохраняется. А кто будет их решать? Одно поколение мы уже потеряли, поколение, которое считает, что кто-то придет и сделает все один, и поэтому не стоит ходить на выборы, бороться против истребления животных, пикетировать строительство заводов на месте заповедников. Поэтому необходимо сохранить для социума следующее, подрастающее поколение.

Какие же методы и технологии являются оптимальными для достижения данного результата? Оптимальность — это следующий критерий эффективности педагогических инноваций. Оптимальность — это затрата сил учителей и сил учащихся для достижения высоких результатов. Мы отлично понимаем, что разные учителя могут добиться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся.

Следующий критерий — результативность, представляет собой определенную устойчивость положительных результатов в деятельности педагога. Ценность данного критерия в обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности. Участие в олимпиадах, форумах и конференциях — это обычное содержание рядового отчета. Но это краткосрочный результат. Значение имеет далекая перспектива — желание учащихся заниматься данными проблемами и связывать свою жизнь с ними.

Если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью обеспечения или спецификой деятельности учителя, то не может идти и речи о педагогическом новшестве. Это, скорее всего, случайность. Именно возможность творческого применения инновации в массовом опыте можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций.

Список литературы:

1. Дубровский В.И. Валеология. Здоровый образ жизни. — М.: RETORIKA-A: Флинта, 1999. — 560 с.

2. Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 139 с.
3. Попов С.В. Валеология в школе и дома (О физическом благополучии школьников). — СПб.: СОЮЗ, 1998. — 256 с.
4. Формирование здорового образа жизни российских подростков: Для классных руководителей 5—9 классов: Учебно-методическое пособие / Под редакцией Баль Л.В., Барканова С.В. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 192 с.

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Мндлян Лорита Погосовна

преподаватель ГБОУ СПО МО СТК, г. Серпухов

E-mail: Mamyirlih@rambler.ru

Мир неудержимо меняется, и человеку важно быть социально гибким, личностно устойчивым и самостоятельным в самом широком смысле этого слова, чтобы противостоять стрессу, вызванному отставанием возможностей человеческой психики от требований, предъявляемых к ней. Поэтому проблема личностного роста продолжает оставаться одной из центральных в педагогической и психологической науке, но на сегодняшний день не имеет однозначного решения. Теорий личности много (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э. Фромм, К. Хорни и т. д.), и каждая из них предлагает свой вариант развития.

Концепция **самоактуализации личности** (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Ассаджоли), разработанная в рамках гуманистической психологии, представляется перспективной, так как ее можно использовать как модель идеального развития личности: *личность, достигшая уровня самоактуализации, менее подвержена депрессивным состояниям, целеустремленна, отличается адекватной самооценкой, независима от условностей, духовна*. Рассматривая данную концепцию как метод, используемый в педагогике, следует брать за основу пять основополагающих положений, стоящих в основе всей гуманистической психологии:

1. Человек как целостное существо превосходит сумму своих составляющих (человек не может быть объяснен в результате научного изучения его частичных функций).

2. Человеческое бытие разворачивается в контексте человеческих отношений (человек не может быть объяснен своими частичными функциями, в которых не принимается в расчет межличностный опыт).

3. Человек осознает себя (и не может быть понят психологией, не учитывающей его непрерывное, многоуровневое самоосознание).

4. Человек имеет выбор (человек не является пассивным наблюдателем процесса своего существования: он творит свой собственный опыт).

5. Человек интенционален (человек обращен в будущее; в его жизни есть цель, ценности и смысл) [3].

Иначе говоря, эти положения указывают на необходимость соучастия педагогов в развитии личности, приобретающей собственный опыт и оценивающей свои возможности наряду с возможностью понимания приоритета *ценностей самоактуализации*. При этом соучастие не значит полное направление со стороны педагогов. И именно соучастие представляет на сегодня наибольшие трудности у педагогов-практиков.

Вопрос о том, как вырастить самоактуализирующуюся личность, остается открытым. Дело в том, что потребность в самоактуализации, хотя и является у человека ведущей, но заблокирована рядом нереализованных потребностей: рядом физиологических потребностей организма, потребностей в безопасности, в принадлежности к группе, в желании любить и быть любимым, в желании познавать окружающий и внутренний мир, в своих эстетических проявлениях. Из этого можно сделать вывод о необходимости удовлетворения изначальных потребностей в полной мере, что оказывается довольно сложно с учетом того, что личность развивается постоянно, а с ней развивается и меняется вариативность потребностей.

Переходя непосредственно к главной теме данной статьи, стоит сказать, что под **самоактуализацией** понимают непрерывную реализацию потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии или призвания, судьбы и т. п., как более полное познание и, стало быть, принятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции или внутренней синергии личности. *Это осознание замысла Творца.*

Самоактуализирующиеся личности — это лучшие представители человечества. Они независимы, работают для развития и духовного обогащения всех людей. Они способны воспринимать жизнь в красках и радоваться ей. Они успешны в делах.

Они любят и любимы. Они устойчивы к стрессу. У них есть высокие цели, и они к ним стремятся. Но таких людей совсем немного. Всего несколько процентов. Обучать и воспитывать такого человека нам еще предстоит научиться.

Так как гуманистическое направление представляют собой в большинстве случаев психотерапевты, то неудивительно, что практические наработки по развитию самоактуализации мы находим в психотерапии: психодраме, психосинтезе, нейролингвистическом программировании, символдраме, гештальт-терапии [1, с. 320; 4, с. 224; 6; 7, с. 352]. Они располагают большим арсеналом методов и средств, помогающих человеку осуществлять внутренний рост и приближаться к ценностям самоактуализации.

Инновационная педагогика, ориентированная на индивидуальность, тоже имеет практические наработки в направлении самоактуализации. Формы работы на таких занятиях помогают ребенку осознать свою уникальность и понять свои возможности. В случае с *самоактуализацией* в задачу педагога, психолога, воспитателя будет входить умение донести до учащегося понимание приоритета *ценностей самоактуализации*, выраженных в понятиях любви, дружбы, гармонии, веры в человеческую личность, истины, простоты, справедливости, совершенства и т. д. *Рассказывать* о таких вещах ученикам (детям, подросткам, юношам, взрослым людям) практически бесполезно. Для того чтобы понимать, о чем идет речь, нужно иметь свой собственный опыт. Поэтому важно дать учащимся возможность прочувствовать реалии, стоящие за этими понятиями. В психотерапии этот вопрос решался бы с помощью непосредственного переживания или моделирования данных ценностей. Так, исследования показывают, что в терапевтической работе при *непосредственном переживании информации* раскрываются и реконструируются непроявленные эмоции, чувства, а также неосознанные установки, а понимание человеком своей внутренней и внешней реальности, в свою очередь, расширяется и помогает увидеть новые возможности для развития, так как у человека появляется новый взгляд на вещи, ситуации, себя и события, т. е. для него становится возможным творческий подход к жизни. На инструментальном уровне речь идет о психологических техниках визуализации.

(Визуализация означает использование в мыслительном процессе не слов, а зрительных образов.) Это объяснение

Метод визуализации дает возможность личности увидеть, услышать и почувствовать образы в своем внутреннем мире — **VAK/D**, (**V** — *визуальный* канал восприятия; **A** — *аудиальный* канал восприятия; **K** —

кинестетический канал восприятия; **D** — *дигитальный* канал восприятия или канал рассуждения (терминология нейролингвистического программирования)) и за счет этого «пережить» любое состояние (актуальное или моделируемое). Приемы визуализации быстры в применении и просты по форме. В целом, обучение подобным техникам ведет к *«усилению личности»*, которое проявляется в более адекватном ее отношении к внешним событиям, в умении анализировать возникающие ситуации, в осмыслении своих потребностей, в умении расслабляться и набирать энергию по своему желанию.

Это делает личность менее уязвимой в стрессовых ситуациях, в конфликтном взаимодействии, способной к самосовершенствованию и самореализации. В свою очередь, сами техники *«усиления личности»* приводят к реализации потребности в самоактуализации.

Приемы визуализации обладают рядом достоинств:

1. Они могут *на инструментальном уровне помочь формированию какого-либо лично-значимого качества, необходимого человеку* для развития.

2. Они приносят в процессе работы *быстрый результат*, так что учащийся может оценить свой вклад в работу по самосовершенствованию. Это повышает аутосимпатию личности.

3. Формы работы достаточно *просты процессуально*, вследствие чего учащийся не будет попадать в зависимость от консультанта, учителя, а напротив, сможет применить необходимые психологические навыки в любой момент. Это позволит личности чувствовать себя автономно.

4. Алгоритм техник визуализации включает в себя обязательное осознание своих актуальных потребностей, что способствует *личностному саморазвитию*.

5. Алгоритм техник также уделяет внимание наличию обратной связи и саморефлексии, что тоже способствует *саморазвитию и самосознанию*.

Использование приемов визуализации необходимо осуществлять в рамках образовательного процесса, который играет огромное значение в формировании личности. Так как метод визуализации предоставляет необходимую свободу для беспрепятственного моделирования личностью возможных вариаций своего будущего, предоставленных на выбор педагогом или же выработанных собственным сознанием, опираясь на опыт, приобретенный в группе, то технику визуализации стоит рассматривать как универсальный прием, способствующий развитию самоактуализации личности и, в итоге, развитию ее духовно-нравственного здоровья.

Подводя итог, можно сказать, что самоактуализация личности, взятая за главенствующую потребность личности, в конечном итоге приведет к наиболее полному раскрытию ее потенциальных возможностей, талантов и способностей. Однако стоит заметить, что в совершенстве применять такой подход к воспитанию пока невозможно, но используя метод визуализации, можно добиться наиболее значимых результатов в направлении самоактуализации личности.

Список литературы:

1. Ассаджоли Р. Психосинтез. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. — 320 с.;
2. Бэндлер Р., Гриндер Д. Из лягушек в принцы. — Сп. — Воронеж, 1993. — 207 с.;
3. Бьюджеталь Д., Искусство психотерапевта. 3-е международное издание. / Перевод с английского и общая редакция М.Р. Мироновой. — СПб.: Питер, 2001. — 304 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»)
4. Гештальт — подход, Свидетель терапии / Пер. с англ. М. Папуша. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 224 с.
5. Грэхэм Х. Визуализация. Практическое руководство. — СПб.: Питер, 2001. — 15 с.
6. Лейнер Х., Перлз Ф. Кататимное переживание образов. — М.: Эйдос, 1996.
7. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. Пер. с нем. / Общ. ред. и предисл. Е.В. Лопухиной и А.Б. Холмогоровой. — М.: Издательская группа «Прогресс, Универс», 1994. — 352 с.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ СТОХАСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Блинова Татьяна Леонидовна
канд. пед. наук, доцент УрГПУ,
г. Екатеринбург
E-mail: blinoff@k96.ru

Демократизация и гуманизация российского общества, активизация социальных и экономических отношений привели к появлению новых требований к результатам образования. Традиционные общеобразовательные цели дополняются новыми — формированием высокого уровня компетентности выпускников школ. Одним из основных направлений реализации поставленных целей является расширение познавательного-мотивационной сферы деятельности учащихся, что невозможно без формирования у них предметной компетенции.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), компетенции выстраиваются три уровня:

1. ключевые компетенции — относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
2. общепредметные компетенции — относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
3. предметные компетенции — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [2].

Анализ возможностей использования в процессе обучения стохастических задач позволил выделить умения, формируемые в процессе их решения, необходимые для формирования математической компетенции:

- умение формулировать проблему, выдвигать и доказывать гипотезу, критически анализировать результат. Постановка проблемы на «открытие» новых знаний возможна при проведении опыта обобщения результатов решения задач;

- умение производить наблюдение математических объектов и сравнивать результаты наблюдений, проводить математический эксперимент (выполнять вычисления, построения, измерения, моделировать объекты);

- умение выявлять связи между объектами задачи и их свойствами, связи между полученными связями, умение находить дополнительные элементы в задаче, связи между ними и данными элементами тесно связаны с приёмами «синтез», «анализ», «сравнение». Особенно роль анализа значима при формировании второго умения, так как практика показывает, что увидеть нужные дополнительные элементы задачи могут не все учащиеся. Овладевая этими умениями, школьники накапливают опыт отбора необходимой информации для решения задачи, синтезируют всю информацию об объектах;

- умение разбивать задачу на подзадачи, где учащиеся могут свести исходную задачу к решению более простых задач или задач, решение которых им известно. Адаптация известной информации к решаемой задаче является показателем организации мыслительной деятельности учащихся;

- умение находить различные способы решения задачи, которое способствует более глубокому освоению учащимися знаний, формированию действия контроля и оценки. Обсуждая направление возможных путей решения задачи, школьники становятся соучастниками познавательного и научного поиска;

- умение составлять взаимно-обратные задачи, обобщать задачу. При этом происходит не только систематизация знаний, но возникает желание составлять новые исследовательские задачи, что выводит учеников на новый виток знаний.

Основная эвристическая деятельность учащихся в учебном исследовании связана с выдвижением гипотезы, так как проблема чаще всего формулируется самим учителем, а доказательство или опровержение гипотезы сводится к доказательству соответствующей теоремы.

В зависимости от способа выдвижения гипотезы Е.В. Баранова выделяет следующие виды учебных исследований [1]:

- а) интуитивно-опытные;
- б) опытно-индуктивные;
- в) индуктивные;
- г) дедуктивные.

Реализация данных видов учебных исследований при решении стохастических задач будут в полной мере содействовать формированию математической компетенции.

Каждый вид учебного исследования связан с раскрытием новых математических фактов. Причем открытию нового материала может способствовать каждый из указанных видов, а для углубления знаний учащихся, т. е. получения дополнительных математических сведений более целесообразно использовать индуктивные и дедуктивные учебные исследования. В процессе выполнения дедуктивных учебных исследований осуществляется также и систематизация изученных школьниками знаний.

В обучении стохастике особое значение приобретает исследовательская деятельность учащихся при решении задач. В процессе работы над задачей учащиеся учатся самостоятельно выделять главные и вспомогательные объекты, анализировать отобранную информацию, обобщать и систематизировать ее, открывать, а затем использовать алгоритмы решения математических задач, овладевать определенной системой эвристик, находить наиболее рациональные приемы решения задач, критически осмысливать полученные результаты и применять их в дальнейшем.

Приведем пример организации решения исследовательской стохастической задачи, направленной на формирование математической компетенции учащихся:

Задача: экспериментально определить частоту выпадения орла при подбрасывании монеты.

1 этап

Приготовьте монету (одну на двух учащихся, сидящих за одной партой). Чтобы определить, как часто при бросании монеты выпадает орел, будем подбрасывать монету и фиксировать число выпадений орла. Если выпал орел — ставьте черточку в первой строке, если решка — во второй строке. Чтобы работа шла быстро, один ученик из пары бросает монету и называет выпавшую сторону, а второй вписывает черточки в таблицу 1.

Таблица 1

Бросьте монету 40 раз и заполните таблицу 1.

Сторона монеты	Выпало	Количество выпадений	Частота
Орел			
Решка			
Всего:		40	

2 этап

1. заполните последний столбец таблицы 1, определив частоту выпадения орла по формуле (все числа округлите до сотых):

2.

$$\text{частота} = \frac{\text{количество выпадений орла}}{\text{общее количество бросков}} .$$

В данном эксперименте знаменатель во всех вычислениях равен 40 — общему числу бросков, а в числитель подставьте числа, полученные в опыте.

3. предположите, какая теоретически должна быть частота выпадения орла при бросании монеты? _____
Почему?

4. сравните свои экспериментально полученные результаты с предполагаемым: _____

5. как можно найти частоту появления решки в данном эксперименте? (Укажите два способа!)

3 этап

Обсудим результаты работы всего класса.

1. сколько пар учащихся получили в результате частоту ровно 0,5? _____

2. сколько пар учащихся получили частоту большую 0,5? _____

3. сколько пар учащихся получили частоту меньшую 0,5? _____

4. сравните число ответов на два предыдущих вопроса 2) и 3) _____

5. объясните результат, полученный в пункте 4 _____

4 этап

Обобщим полученные результаты.

Каждая пара бросила монету лишь 40 раз. Если мы объединим результаты бросков всего класса, то получим во много раз большее

число опытов. (Например, если в классе присутствует 20 человек, то они образовали 10 пар и сделали 400 бросков).

Поочередно сообщая свои результаты, заполните таблицу 2 (кроме последнего столбца). Найдите и впишите в ячейку последнего столбца общее количество выпавших орлов, сложив числа, названные отдельными парами.

Найдите общее число бросков и найдите частоту выпадения орла при общем числе бросков.

Таблица 2

Результаты, полученные разными группами учеников

Сторона монеты	Результаты, полученные разными группами учеников													Всего в классе
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10	№ 11	№ 12	№ 13	
Орел														
Решка														
Всего бросков	40	40	40	40	40	40	40					
Частота выпадения орла														

В целом по классу частота выпадения орла получилась равной

1. Зависит ли полученный результат от длины серии эксперимента (количества бросков)? _____ Стал ли «общий» результат ближе к 0,5, по сравнению с результатами отдельных учащихся? _____

2. Предположите, сколько раз мы можем ожидать выпадение орла, если сделать 10000 бросков монеты? _____ А если сделать 24 000 бросков? _____ При 4040 бросках монеты? _____

Сделайте общий вывод.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование в процессе обучения математике задач такого типа в полной мере способствует формированию соответствующей предметной компетенции.

Список литературы:

1. Баранова Е.В. Как увлечь школьников исследовательской деятельностью // Математика в школе. — 2004. — № 2. — С. 3—5.
2. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

МОНИТОРИНГ НАРУШЕНИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА

Гридякина Елена Владимировна

*директор, ГБОУ Дополнительного образования детей Ростовской области «Областной центр дополнительного образования детей»,
г. Ростов-на-Дону*

Белуженко Ольга Васильевна

*методист, ГБОУ Дополнительного образования детей Ростовской области «Областной центр дополнительного образования детей»,
г. Ростов-на-Дону*

E-mail: gbouocdod-tur@mail.ru

Социализация детей и подростков представляет собой сложное, многоаспектное явление, определения которого различаются в зависимости от того, в поле какой дисциплины находится исследователь. Так, философы рассматривают социализацию как проблему, связанную с совершенствованием жизнедеятельности личности в системе социальных отношений, тогда как психологи характеризуют это явление с позиции развития личности.

К сожалению, отрочество и юность в наши дни протекают в иных социальных условиях, чем в периоды социальной стабильности. *Т.В. Корнилова и сотр.* Отмечают [6, с. 5], что «...тренд подростков

в так называемую группу риска — та область современных реалий, которые существенно усугубились на постсоветском пространстве и поставили страну перед фактом обострения таких социальных проблем, как... усиление делинквентных форм социальной дезадаптации детей в подростковом возрасте».

Как отмечают представители структур, осуществляющих управление в сфере образования г. Ростова-на-Дону [9], «ухудшение ситуации в отношении психического здоровья детей и подростков ставит серьёзные задачи по профилактике и оказанию профессиональной помощи не только перед учреждениями здравоохранения, но *также перед учреждениями образования, социальной защиты, правоохранительных органов*». (Курсив — наш).

Вот почему ГБОУ ДОД РО ОЦДОД проявил интерес к проблеме ранней диагностики, коррекции и профилактики дезадапционного поведения детей и подростков, которая, несмотря на общее признание её актуальности, остаётся одной из недостаточно изученных, сложных и неразрешённых областей знания как в методологическом, так и в прикладном плане.

В частности, методологически нарушения социализации детей и подростков принято фиксировать «по конечному результату» — столько-то детей не посещают школу, столько-то — бродяжничают, столько-то — стоят на учёте в правоохранительных органах из-за антисоциального поведения. Во всех этих случаях можно найти внешнюю причину подобного печального развития детского жизненного сценария. Однако «за кадром» остаются случаи, когда у внешне благополучного школьника наступает ярко выраженное кризисное состояние, его жизнедеятельность претерпевает форменный «слом», и никто из близкого окружения не в силах понять, отчего это происходит.

Именно подобные случаи могут быть легко выявлены в ходе мониторинга психофизиологического состояния детей и подростков — инновационной процедуры, апробированной нами в ходе реализации исследовательского проекта «Социальное становление детей и подростков групп риска в учреждениях дополнительного образования» в 2005—2011 гг. [1, 2].

Проект был инициирован творческой группой сотрудников ГБОУ ДОД РО ОЦДОД в ноябре 2005 г. и осуществлялся с привлечением образовательных учреждений, расположенных в пяти муниципальных образованиях Ростовской области. По истечении первого года работы ГБОУ ДОД РО ОЦДОД получил статус областной экспериментальной площадки [8].

Объектом исследования выступало муниципальное образовательное пространство городов Таганрога, Волгодонска, Зернограда, Новошахтинска, станицы Мечётинской и Целинского сельского района, включающее в себя образовательные учреждения как основного, так и дополнительного образования.

Предметом исследования являлся процесс социализации личности ребёнка или подростка в едином образовательном пространстве выбранных территорий Ростовской области.

Целью исследовательского проекта было теоретически спроектировать и затем проверить на практике модель *мягкого управления социализацией* детей и подростков различных групп риска в системе дополнительного образования.

Гипотеза исследования:

Образовательное пространство дополнительного образования способно мягко управлять социализацией детей и подростков различных групп риска, если учитываются: а) характерологические, б) психофизиологические, в) социально-типологические особенности обучаемых.

Методологическую базу исследования составили: системно-структурный, компетентностный, личностно-деятельностный, антропологический, природосообразный, культурологический подходы, раскрывающие многогранность проблемы социализации личности, а также принцип диверсификации информационных потоков.

Одним из **концептуальных оснований** исследования стали представления об учащихся, находящихся в *группе риска* и в *зоне риска* по школьной дезадаптации [4]. Отталкиваясь от этих представлений, мы предложили собственную матричную модель (рис. 1), отражающую как единство подсистем образования, так и динамическое равновесие между различными уровнями неблагополучия ребёнка или подростка.

Из рисунка 1 следует, что в фокусе нашего внимания будут дети и подростки, находящиеся в группе риска и зонах риска — неуправляемые дети с асоциальным поведением, дезадаптированные дети и неуспешные дети.

Направленные вниз стрелки на схеме являются отражением проектной гипотезы, по которой образовательное пространство способно влиять на процессы социализации детей и подростков, а, следовательно, управлять ими. Стрелки, направленные вверх, отражают соображение, что в отсутствие психолого-педагогических воздействий процесс может принять течение в нежелательном направлении.

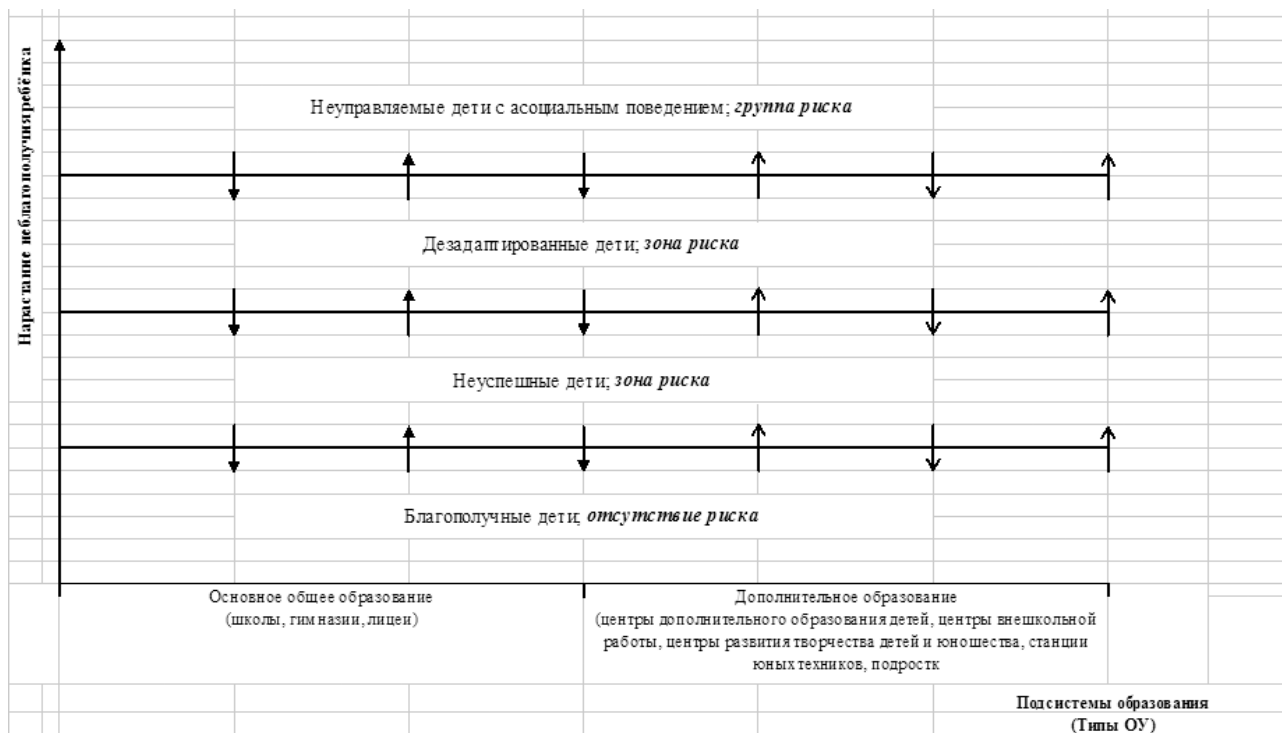


Рисунок 1. Уровни неблагополучия ребёнка и подсистемы образования.

На этапе констатирующего эксперимента нами было обследовано 860 детей и подростков обоего пола в возрасте от 8 до 17 лет. Мы остановили свой выбор на таком инструменте исследования, как опросник Т. Ахенбаха [5], который прошёл апробацию на российских выборках [6, с. 165] и был рекомендован в качестве надёжного средства экспресс-диагностики психофизиологического статуса детей и подростков, включая и нарушения социализации. Контрольным измерителем являлась «Детская глобальная оценочная шкала» (Д-ГОШ) [6, с. 267]. В ходе процедуры обследования на каждого учащегося классным руководителем или педагогом дополнительного образования заполнялись бланки опросников Т. Ахенбаха и Д-ГОШ, а также бланк опросника-матрицы «Социальное благополучие семьи».

На заключительном этапе исследования совокупная выборка численностью 860 человек была подвергнута однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA), а также дисперсионному анализу по схеме «General Linear Model» → «Univariate» с двумя факторами [7]. При этом в качестве зависимой переменной анализировались показатели «Нарушения социализации» по Ахенбаху и Д-ГОШ; а в качестве независимых переменных — демографический фактор «Пол» и мезо-факторы: «Тип образовательного учреждения», «Источники педагогического воздействия», «Совпадение с рекомендуемым соционическим профилем». Для всех приведённых ниже результатов дисперсионного анализа обнаруженное значение параметра p не превышало 0,05; следовательно, все они являются статистически достоверными.

На рисунке 2 приведён график зависимости параметра Д-ГОШ от значений другой независимой переменной, а в данном случае — фактора — «Нарушения социализации» по Ахенбаху.

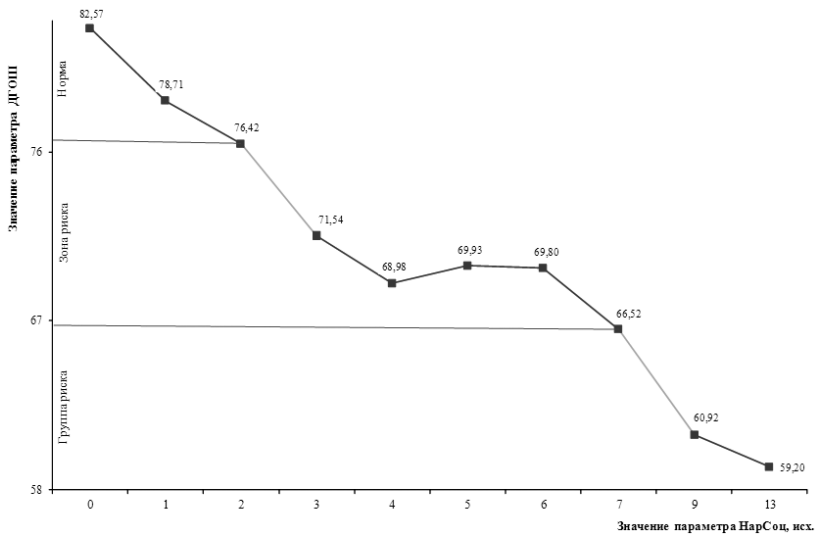


Рисунок 2. Зависимость параметра Д-ГОШ от значений фактора «Нарушения социализации» по Ахенбаху (входное тестирование)

Из рисунка 2 следует, что кривая этой зависимости имеет три участка с относительно плавным ходом и две точки перегиба — при переходе параметра НарСоц от 2 к 3 и при значениях свыше 7. Это позволяет нам сделать маркировку групп значений параметра НарСоц для всей совокупной выборки обследованных детей и подростков:

<i>Значения параметра НарСоц</i>	<i>Характеристика контингента</i>
0 — 2	Норма
3 — 7	Зона риска
8 и выше	Группа риска

Данная маркировка позволила нам оценить, сколько детей и подростков с теми или иными нарушениями социализации находятся в совокупной выборке. Эта информация представлена на рисунке 3.

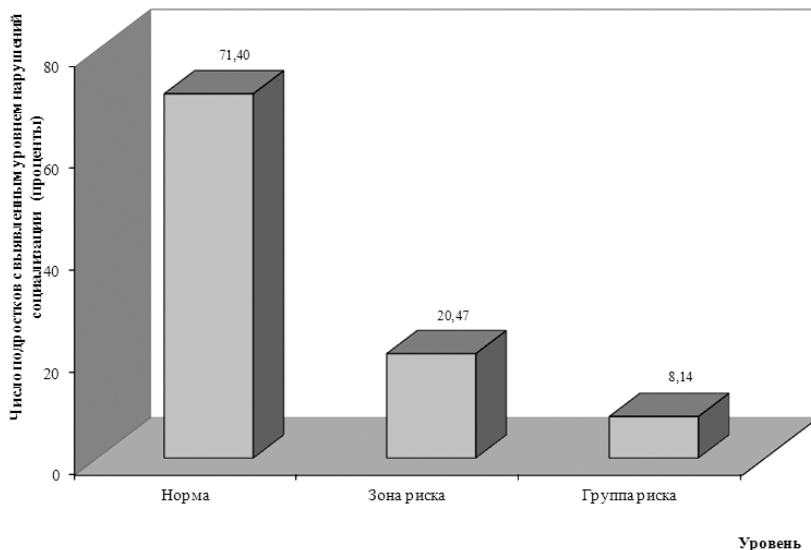


Рисунок 3. Уровни нарушения социализации у представителей обследованной выборки (входное тестирование).

Из этих данных следует, что около 30 % всех обследованных детей и подростков находятся в зоне либо в группе риска и, следовательно, нуждаются в специальной помощи.

Любопытно также оценить распределение обследованных подростков по категориям, символизирующим источники педагогического воздействия на *формирующем этапе эксперимента*. Так, экспериментальную школу и одновременно экспериментальное УДОД посещали 125 чел.; экспериментальную школу и прочие УДОД — 194 чел.; только экспериментальное УДОД — 105 чел.; только экспериментальную школу — 436 чел. Рисунок 4 показывает, как выглядят графики зависимостей параметра НарСоц от перечисленных категорий и от пола учащихся.

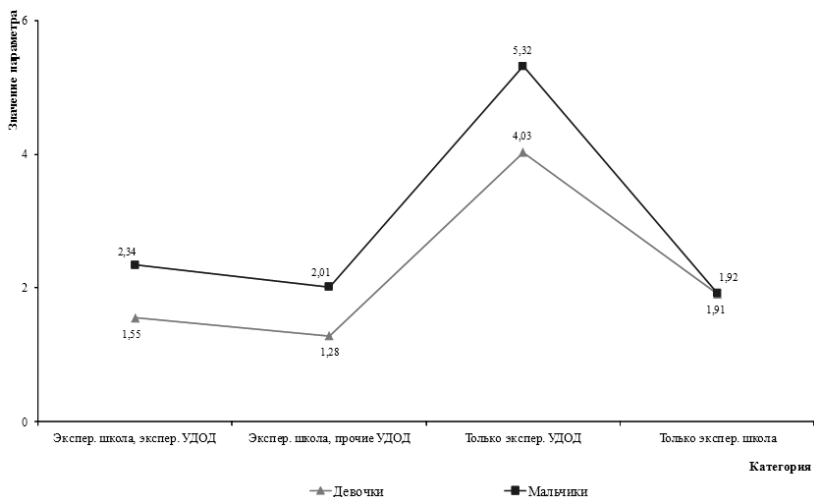


Рисунок 4. Зависимость параметра НарСоц от значений фактора «Источники педагогического воздействия» и от пола испытуемых (входное тестирование).

Из представленных данных следует, что у детей и подростков обоего пола, посещающих только экспериментальное УДОД, уровень нарушений социализации «на входе» выше у лиц обоего пола (5,32 и 4,03) по сравнению с таковым во всех остальных категориях обследованных. Кроме этого, профиль «женской» кривой почти на всём его протяжении расположен ниже, чем профиль «мужской» кривой, и лишь в точке «Только экспериментальная школа» значения показателя НарСоц для лиц обоего пола практически равны друг другу. Это позволяет сделать предварительный вывод, что ещё до начала проектных манипуляций с испытуемыми сам факт посещения учреждения дополнительного образования детей оказывает на детей и подростков женского пола некое стабилизирующее влияние.

Далее следует остановиться на том, каким было распределение испытуемых по типам образовательных учреждений. Так, школу-интернат посещали 42 чел.; лицей — 205 чел.; среднюю общеобразовательную школу — 508 чел.; многопрофильное УДОД — 80 чел.; монопрофильное УДОД — 25 чел. Рисунок 5 показывает, как выглядят графики зависимостей параметра НарСоц от типа посещаемого образовательного учреждения и от пола учащихся.

Мы наблюдаем здесь высокие значения параметра НарСоц у мальчиков, посещающих как многопрофильные, так и монопрофильные УДОД. Помимо этого, профиль «женской» кривой вновь расположен ниже, чем профиль «мужской» кривой, что свидетельствует о меньшей выраженности нарушений социализации у лиц женского пола.

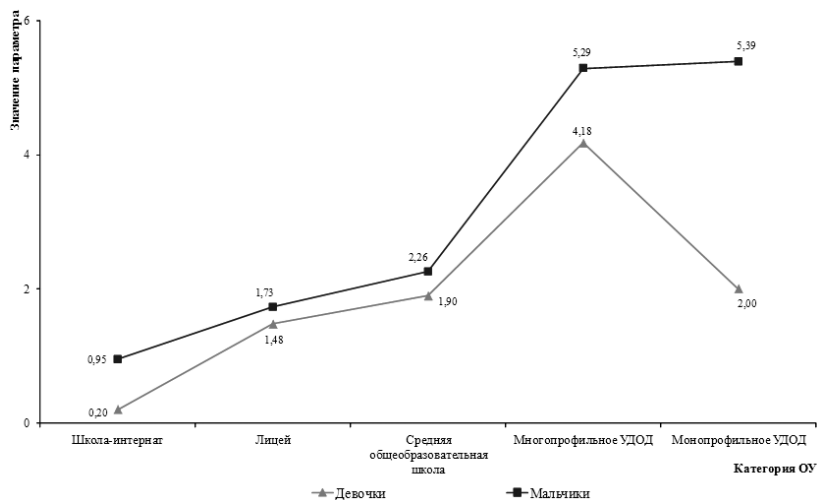


Рисунок 5. Зависимость параметра НарСоц от значений фактора «Тип образовательного учреждения» и от пола испытуемых (входное тестирование).

Одной из проектных линий было установление социально-типологических особенностей обучаемых [3], с последующим выяснением, совпадает ли профиль кружка, посещаемого ребёнком в учреждении дополнительного образования детей, с тем профилем, который «показан» данному ребёнку как носителю определённого социотипа, иными словами, подходит ли ребёнку тот кружок или та секция, которую он посещает.

Было установлено, что совпадение с рекомендуемым профилем имеет место у 122 детей и подростков, тогда как несовпадение — у 223 чел. На рисунке 6 показано, как влияет совпадение или несовпадение профиля на социализацию детей и подростков.

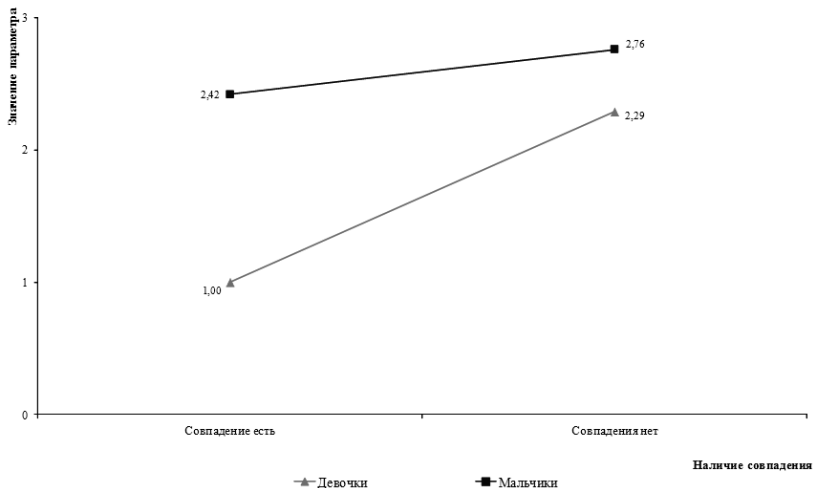


Рисунок 6. Зависимость параметра НарСоц от значений фактора «Совпадение с рекомендуемым соционическим профилем» и от пола испытуемых (входное тестирование).

Как следует из рисунка 6, и у девочек, и у мальчиков отсутствие совпадения с рекомендуемым профилем вызывает рост нарушений социализации, что подтверждает известную точку зрения о том, что человек, не учитывающий особенности своего социотипа, «расплачивается» за это напряжением собственной психики, комплексами неполноценности, физическим истощением, болезнями, ибо не подходящие ему сферы деятельности находятся в зоне активности слабых психических функций [3].

В ходе консультационной работы с детьми и подростками в рамках данной проектной линии каждый из них получил свое жизнеописание, соответствующее установленному социотипу, в котором содержались советы по саморазвитию.

Кроме этого мы подготовили для педагогов варианты описания детских и подростковых социотипов, которые, в частности, включали раздел: «Чего от ребенка или подростка нельзя требовать или ожидать?». Мы призывали педагогов следовать *принципу природосообразности*, т. е. не предъявлять завышенных требований к ребёнку или подростку, если он, в силу особенностей своего социотипа, не в состоянии этим требованиям соответствовать.

В целом за время реализации исследовательского проекта членами проектной группы было проведено 20 круглых столов, 34

презентации исследовательских материалов, 11 обучающих семинаров, 50 консультаций для педагогов основного и дополнительного образования, индивидуальное профориентационное консультирование подростков, тренинговые занятия с детьми и подростками по специальным программам («Устойчивое развитие личности», «Я не позволю себя обижать» и др.).

Были разработаны и распространены специальные брошюры с методическими рекомендациями: «Трудные характеры подростков: Как быть воспитателю?»; «Методические рекомендации для классных руководителей и родителей учащихся по выбору ими профессии в зависимости от особенностей характера»; «Как найти общий язык со своим ребёнком-подростком: Методические рекомендации для родителей детей и подростков»; «Как стать идеальными родителями?: Методические рекомендации для старшеклассников».

Помимо этого были разработаны учебно-методические комплекты к двум обучающим семинарам для педагогов — «Трудные характеры подростков: миф или реальность?» и «Адекватная самооценка подростка — залог формирования полноценной личности», — включающие в себя содержательный блок, компьютерную презентацию, педагогические ситуации, раздаточный материал — схемы, листовки, рекомендации.

На контрольном этапе проектной деятельности нами была обследована фокус-группа, состоящая из 141 ребёнка обоего пола (62 девочки и 79 мальчиков). Сопоставлению подлежали средневзвешенные значения параметра «Нарушение социализации» по Ахенбаху, измеренного «на входе» и «на выходе». Полное совпадение состава фокус-группы на момент осуществления обоих замеров дало возможность сравнивать абсолютные величины значений.

На рисунке 7 представлено изменение значений параметра НарСоц у лиц обоего пола, посещавших экспериментальные средние общеобразовательные школы. Положительная динамика характерна для всех представленных подгрупп.

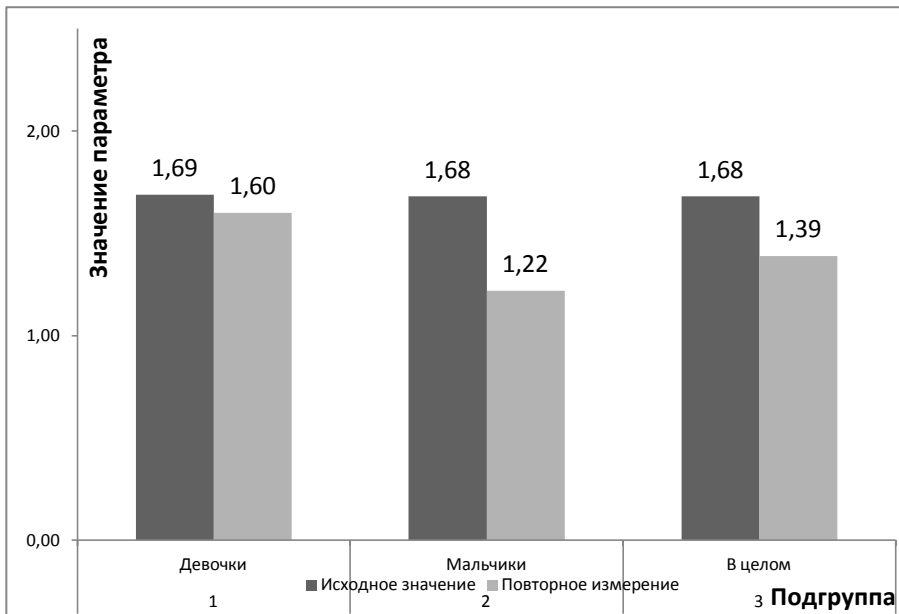


Рисунок 7. Динамика процесса корректировки нарушений социализации у лиц, посещавших экспериментальные СОШ

Рисунок 8 иллюстрирует, как происходило изменение значений параметра НарСоц у лиц обоего пола, посещавших экспериментальные многопрофильные учреждения дополнительного образования детей.

Здесь мы фиксируем небольшое повышение значения параметра НарСоц у девочек, однако это может быть объяснено малой заселённостью данной категории лиц (4 чел.) (край распределения). Кроме этого налицо ярко выраженная положительная динамика у мальчиков и у лиц обоего пола в целом.

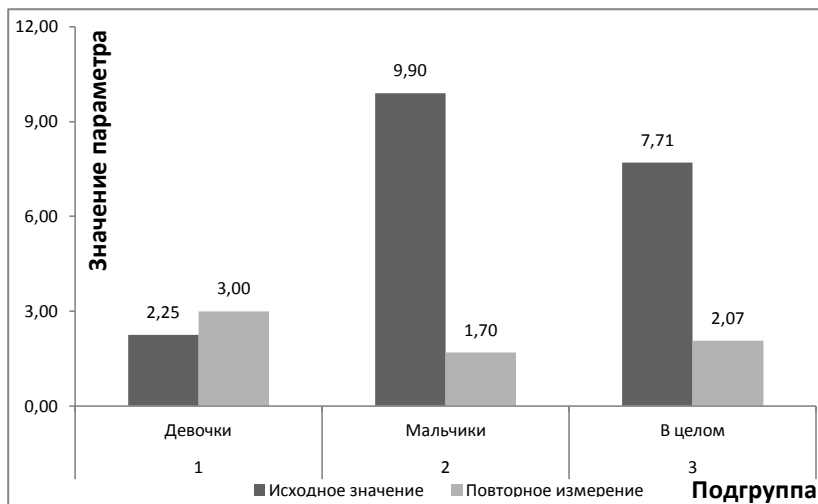


Рисунок 8. Динамика процесса корректировки нарушений социализации у лиц, посещавших экспериментальные многопрофильные УДОД

Мы исследовали также динамику изменений *парциальных* значений параметра «Нарушение социализации» по Ахенбаху у членов упоминавшейся выше фокус-группы. Результаты для подгруппы мальчиков представлены на рисунке 9.

Из данных рисунка 9 следует, что из тринадцати показателей, обуславливающих нарушения социализации, в результате проектной деятельности положительную динамику демонстрируют двенадцать.

Рисунки 7—9 наглядно показывают эффективность социально-педагогической корректировки нарушений социализации у детей и подростков Ростовской области, принявших участие в исследовательском проекте, и подтверждают выдвинутую гипотезу о необходимости учёта личностных особенностей воспитанников всех образовательных учреждений, независимо от их принадлежности к той или иной подсистеме образования.

Результаты, полученные нами, прекрасно согласуются с одним из основных положений нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [10], призывающего обеспечить «...*построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся*» (курсив — наш). В связи с этим данная проектная разработка ГБОУ ДОД РО ОЦДОД

может быть рекомендована для широкого внедрения в образовательные учреждения, относящиеся как к основному общему, так и к дополнительному образованию детей.

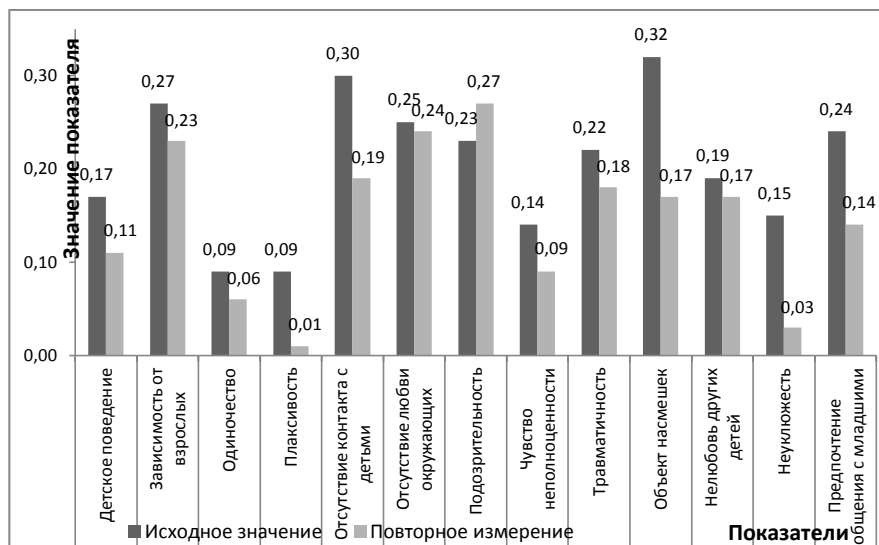


Рисунок 9. Динамика процесса корректировки парциальных нарушений социализации у мальчиков, входящих в состав фокус-группы.

Выводы:

1. В соответствии с целью и задачами исследования предложен комплекс методик для социально-психологического мониторинга обследуемого контингента, некоторые методики впервые использованы в целях скринингового обследования.
2. Выявлена группа обучающихся, находящихся в группе риска по нарушениям социализации, а также довольно обширная группа детей и подростков, относящихся к зоне риска.
3. Исследована структура нарушений социализации обследованной выборки детей и подростков, а также установлены причинно-следственные связи между нарушениями социализации и целым рядом независимых переменных.
4. Разработаны и апробированы меры социально-педагогического воздействия («управления»), способные уменьшить нарушения социализации детей и подростков.

5. Контрольное исследование позволило выявить положительную динамику, заключающуюся в минимизации нарушений социализации обследованных детей и подростков.

6. Показано, что не только образовательное пространство дополнительного образования способно мягко управлять социализацией детей и подростков; в равной мере это относится и к образовательному пространству основного общего образования.

7. Результаты, полученные в ходе внедрения в учебно-воспитательный процесс ряда учреждений образования Ростовской области системной *модели мягкого управления социализацией* детей и подростков, наглядно доказали, что данная модель, построенная на принципах гуманизма, объективности и научности, развития, систематичности, фасилитации, индивидуального и личностного подхода, эффективности, воспроизводимости, — является воплощением *психологического механизма социализации* и эффективна при создании в ОУ психолого-педагогических условий, обеспечивающих психофизиологическую стабильность детей и подростков.

Список литературы:

1. Белуженко О.В., Гридякина Е.В., Наумова И.Н., Рубина Н.Н. Разработка системы мягкого управления социальным становлением детей и подростков в учреждениях основного и дополнительного образования. // Роль и место учреждений дополнительного образования детей в социально-экономическом развитии регионов: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Т.Н. Гузиной, А.В. Золотарёвой, С.Л. Паладьева. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008.
2. Гридякина Е.В., Белуженко О.В., Наумова И.Н., Рубина Н.Н. Разработка системы мягкого управления социальным становлением детей и подростков групп риска в учреждениях общего и дополнительного образования: Опыт реализации инновационного социально-педагогического проекта // Инновации как фактор развития региональной системы дополнительного образования. Тезисы выступлений участников областной научно-практической конференции. Ростов н/Д., Выпуск 1. 2007. — С. 42—49.
3. Гуленко В.В., Тыщенко В.П. Юнг в школе. Соционика — межвозрастной педагогике. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997. — 270 с.
4. Дети группы риска в общеобразовательной школе (+ CD) / Под ред. С.В. Титовой. СПб.: Питер, 2008. — С. 19—21.

5. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления: Книга для психологов, педагогов, родителей. СПб.: Питер, 2006. — С. 223—228.
6. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростки групп риска. СПб.: Питер, 2005. —336 с.
7. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. — 416 с.
8. Приказ министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 29 ноября 2006 г. № 2457 «О присвоении статуса областных экспериментальных площадок образовательным учреждениям и грифа министерства учебным изданиям».
9. Суханова О.В. Проблемы психического здоровья детей и подростков: основные тенденции, стратегии профилактики и помощи.//Материалы науч.-практ. конф. «Проблемы помощи детям и подросткам в кризисных состояниях и экстремальных ситуациях» (Ростов н/Д, ноябрь 1999 г.). Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2000. — С. 5.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Вестник Образования. Февраль 2011. № 4. Выпуск 2706. — С. 13.

ТРАДИЦИОННАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ, НОВЫЕ ПОДХОДЫ, ПРИНЦИПЫ

Маряшина Ирина Васильевна

*МБОУ «Заинская средняя общеобразовательная школа № 4»
Заинского муниципального района Республики Татарстан, г. Заинск
E-mail: mir12345678985@yandex.ru*

В статье рассмотрена проблема совершенствования качества школьного образования, обусловленная социокультурными изменениями в современном обществе, изменением государственной образовательной политики, где ставится задача достижения такого качественного уровня обучения и воспитания, который удовлетворял бы потребность различных слоев населения, позволил бы подняться на новую ступень развития культуры, экономики, производства, качества жизни населения страны. Решение этой глобальной задачи требует разработки основополагающих научных подходов, современных технологий обучения и воспитания, повышающих результативность проводимой государством образовательной политики по повышению качества образования в соответствии с современными требованиями общества.

За последние годы в системе школьного образования нашей страны произошли заметные изменения. Созданы новые типы учебных заведений, осуществлен отход от традиционного единообразия в содержании образования и образовательной сети. Введены образовательные стандарты, где большое внимание обращается на подготовку подрастающего поколения к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях развития общества, на духовно-нравственное развитие молодежи, усилена практическая направленность в подготовке педагогических кадров, стали уделять внимание этническим, культурологическим проблемам образования, качественной стороне учебно-воспитательного процесса.

Сущность понятия «качество» обсуждалась еще в трудах И. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха, Р. Декарта, Дж. Локка, Т. Гоббса, В.В. Соловьева, И.А. Ильина, которые выделяли ценностную значимость качества, подчеркивали его системный характер. Различные аспекты проблемы качества образования рассматривались в трудах таких ученых, как В.И. Андреев, Е.Р. Борисова, Л.Я. Зорина, Н.И. Калаков, Т.В. Кириллова, М.Г. Круглов, И.Я. Лернер,

Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, Г.И. Саранцев, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков, П.А. Юцявичене и др.

Однако отметим, что во многих этих исследованиях в основном освещаются традиционные подходы к достижению качественных показателей знаний, умений и навыков обучающихся, о балльно-рейтинговой системе дидактического контроля говорится лишь применительно к высшей школе, понятийно-категориальный аппарат дидактики рассмотрен лишь в традиционном понимании, почти не освещены методологические вопросы проблемы. Такое положение в теории и практике мониторинга и управления качеством образования не удовлетворяет современным требованиям общества. Поэтому необходимо переосмыслить понятийно-категориальный аппарат в этой области, определить критерии, принципы, уровни достижения качественных показателей учебного процесса, исходя из современного состояния развития педагогической теории и практики.

Таким образом, существуют *противоречия*:

- между традиционной системой оценки качества знаний и умений учащихся и необходимостью ее обновления на основе новых критериев, подходов, принципов измерения качественных показателей образования, стимулирующих познавательную и социальную активность учащихся;

- между необходимостью подготовки и переподготовки педагогических кадров по вопросам повышения контроля успеваемости и воспитанности учащихся и отсутствием научно обоснованной системы такого контроля.

Ожидаемые результаты исследования:

1. Повышение качества образовательного процесса в школе посредством внедрения прогрессивных педагогических технологий, одной из которых является балльно-рейтинговая система обучения и контроля его качества, реализующая принцип системности и компетентностный подход в обучении.

2. Повышение качества школьного образования осуществляющегося путем создания и соблюдения комплекса педагогических условий, к которым, прежде всего, относятся: дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения, система средств и методов осуществления проверки знаний и умений учащихся, подготовленность учителей к реализации балльно-рейтинговой системы оценивания.

3. Активизация личностного фактора в школьной среде, повышение роли самооценки обучающихся за счет внедрения принципа состязательности в учебный процесс.

4. Повышение объективности и достоверности оценки уровня подготовки учащихся.

5. Формирование мотивации учения — это решение вопросов развития и воспитания личности [1, с. 5].

Проблема достоверности оценки *качества обучения, т. е. прочности, глубины, осознанности, системности знаний, умений и навыков учащихся и студентов*, чрезвычайно важна и значима для всей системы образования в целом и для каждой личности в частности. Долгие годы при использовании в практике фактически трехбалльной системы существовало неверное представление о «качестве знаний» или «качественной успеваемости» как о количестве обучающихся на «4» и «5».

Мы считаем, что *достоверная оценка итогов учебно-познавательной деятельности обучаемых и соответствующее ей оценочное суждение преподавателя невозможны при использовании фактически трехбалльной шкалы*. Необходима в качестве положительной (мотивирующей), как минимум, либо вся пятибалльная шкала, либо другая, более подробная, но также *кратная пяти, шкала, например, десятибалльная, стобалльная*, что, кстати, как показал проведенный нами эксперимент, позволил более *достоверно и качественно оценивать результаты* обучения учащихся. В противном случае преподаватели вынуждены использовать суррогатную шкалу (баллы трехбалльной шкалы, дополняемые ими значками «плюс» или «минус») *и оценивать одними и теми же баллами разный уровень обученности личности*.

Подобное положение является следствием идеологизированной философии сороковых годов, основным постулатом которой было положение о том, что советский человек — строитель коммунизма — является образцом во всем, в том числе и в учении, а значит, он может и обязан иметь только высокие оценки за свой труд. Эта установка приносила и продолжает приносить неудобство многим поколениям наших граждан, так как это условие практически невыполнимо по двум причинам:

- все люди обладают разными задатками, способностями и мотивацией;
- в применяемой «пятибалльной» шкале оценивания присутствуют такие баллы, как «2» и «1», которые фактически являются отрицательными. Подобное восприятие сузило формальную «пятибалльную» шкалу реально до трех.

Мы предлагаем *новую концепцию и новое философское обоснование шкалы оценки степени обученности личности* —

балльная шкала просто инструмент для измерения уровня, достигнутого в той или иной сфере интеллектуальной или практической деятельности, а такие понятия как «двоечник», «неуспевающий», вообще не имеют право на существование в демократическом обществе. Оценка — не кнут и не пряник, а просто показатель интеллектуального роста, разумеется, если она максимально точна и достоверна. Нельзя ругать человека за низкий или высокий рост, как нельзя ругать инструмент, с помощью которого он измерен. Оценочная шкала — это измерительный инструмент, точность которого играет немаловажную роль. Стобалльная шкала — более точный инструмент, чем трехбалльная, и погрешность измерения при ее использовании меньше.

В связи с этим встает вопрос о поиске принципиально иного подхода к оцениванию, который способствовал бы гуманизации образования, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и самостоятельности в обучении. *Можно обозначить пять основных подходов к расширению границ и гуманизации балльной отметки [4, с. 69—72].*

1. Безотметочная система, широко практикуемая в начальной школе. Она вовсе не равна «безоценочной» — напротив, требует от педагогического коллектива более тщательного и разноаспектного мониторинга.

2. Пролонгированное оценивание (накопительный рейтинг), когда за отдельные этапы либо виды работ выставляется определенное количество промежуточных баллов. Итог обычно не выходит за рамки традиционной пятибалльной схемы, зато ученик имеет шанс постепенно превратить «тройку» в «пятерку».

3. Полный или частичный переход на многобалльную систему (от 10 до 100 и выше): каждое задание — в зависимости от сложности, нестандартности и креативности — оценивается по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале. Как правило, подобная система существует параллельно с пятибалльной и охватывает элективные и дополнительные курсы, а также проектно-исследовательские виды деятельности.

4. Балльно-рейтинговая система оценивания, предусматривающая переход от констатирующего к накопительному статусу баллов. Как правило, она основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности учащихся, предусмотренных образовательной программой (*далее именно эта система будет рассмотрена нами подробно*).

5. Кредитно-зачетные системы как инструмент сопоставления результатов процесса обучения в условиях различных систем образования, программ и квалификаций. Такие системы предлагаются к внедрению в России в соответствии с документами Болонского процесса, чтобы замерять качество образования на уровне, фиксируемом международными образовательными стандартами.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки формирует новые реалии в учебной деятельности обучающихся и системе преподавания. Балльно-рейтинговая система оценки является составной частью кредитно-модульной системы обучения, в основе которой лежит компетентностная модель формирования знаний, умений и навыков. Поэтому объектом оценивания в балльно-рейтинговой системе являются формируемые компетенции или результаты обучения, что приводит к возникновению связи между преподаванием, оцениванием и результатами обучения. С точки зрения преподавания и обучения имеется динамическое равновесие между стратегиями преподавания, с одной стороны, и результатами обучения и оцениванием, с другой.

Целью введения балльно-рейтинговой технологии оценки успеваемости являются:

- комплексная оценка качества учебной работы обучающихся при освоении ими учебной программы;
- стимулирование познавательной деятельности обучающихся и повышение качества образовательных результатов в целом;
- повышение уровня организации образовательного процесса.

Рассмотрим педагогические возможности рейтинговой системы. Что дает она обучающемуся, какие новые возможности предоставляет преподавателю? Основные преимущества данной системы оценивания и для обучающихся, и для преподавателей представим для наглядности в виде таблицы 2.

Таблица 2

Преимущества рейтинговой системы оценивания

Преимущества для обучающихся	Преимущества для преподавателей
Возможность распоряжаться своим временем самому	Рациональное планирование учебного процесса, организации индивидуальной и творческой работы учащихся
Проведение постоянной самодиагностики и самоконтроля учебных достижений	Стимулирование эффективного обучения старшеклассников
Возможность выбора порядка выполнения учебных заданий, самостоятельное планирование их выполнения	Возможность своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса
Сравнение уровня своих знаний с уровнем знаний других учащихся	Объективная оценка выполнения каждым учащимся каждого учебного задания
Наличие соответствующих прав (освобождение от зачета, экзамена и т. д.)	Возможность точно и объективно определять итоговую оценку по предмету

Также рейтинговая система позволяет администрации учебного заведения осуществлять регулярный контроль и оценку качества учебного процесса, осуществлять дифференциацию и другие возможности организации и управления.

Основные принципы рейтинговой системы сформулируем следующим образом:

- оценка не зависит от характера межличностных отношений учителя и ученика;
- критерии оценивания обговариваются и утверждаются заранее;
- ученик сам выбирает стратегию деятельности;
- незнание не наказывается, стимулируется прогресс познания.

В зависимости от педагогической цели различают различные виды рейтинга:

- рейтинг по предмету или по ряду предметов;
- рейтинг по предмету общий или отдельно по теоретическим вопросам, отдельно по решению задач и по дополнительным баллам;
- временной рейтинг — это рейтинг за некоторый промежуток времени (четверть, полугодие, год),
- тематический рейтинг — это рейтинг по отдельным разделам (темам).

Рассмотрим *свойства рейтинговой системы оценивания*: открытость, стимулирование, гибкость.

Одним из обязательных свойств системы является открытость. Это означает, что ученики должны знать «стоимость» любой деятельности, знать, как можно получить баллы и как их потерять. Центральным принципом рейтинга выступает стимулирование. Необходимо использовать стимулирующую роль дополнительных баллов. Все указанные дополнительные баллы примерные (гибкие) и могут изменяться в зависимости от активности учеников. По уровневому подходу к оценке знаний одни и те же действия, выполненные на разных уровнях, оцениваются различным числом баллов.

Как можно подводить итоги рейтинга? Можно разделить все действия учеников на основные (оценочные) и дополнительные. Тогда при подведении итогов возможны следующие варианты:

- в равной мере учитывать и оценочные баллы, и дополнительные (но в этом случае есть возможность за счет неучебных действий получать завышенные отметки, не соответствующие действительным знаниям и умениям ученика);
- можно учитывать только оценочные баллы, а дополнительные — только при спорной отметке (но в этом случае у учеников нет никакого стимула получать дополнительные баллы в большом количестве);
- учитывать оценочные баллы и дополнительные, но ограничить максимум последних баллов;
- учитывать оценочные баллы и дополнительные, но ввести при этом коэффициент соответствия. Например, при выставлении итоговой отметки добавлять к оценочным баллам 10 % дополнительных баллов, т. е. коэффициент соответствия равен 0,9.

Необходимо отметить, что при всех своих плюсах внедрение рейтинговой системы сопряжено с рядом рисков психологического и организационного характера.

Во-первых, сама идея ранжирования детей является достаточно спорной в педагогике — не получится ли так, что от введения рейтинга выиграют только те, кто занимает в нем верхние строчки, а остальным рейтинг нанесет психологическую травму? Однако практика и опросы участников образовательного процесса показывают, что в большинстве случаев это не так. Различные рейтинги стали неотъемлемой частью нашей жизни и не вызывают резкого отторжения. Кроме того, рейтинг — инструмент не наказания, а поощрения и стимулирования, как уже указывалось выше. Тем не менее, вводить рейтинговую систему имеет смысл только для

старшеклассников, которые уже способны к адекватной самооценке и к целенаправленной работе по саморазвитию.

Во-вторых, существует риск необъективной оценки. Но он оказывается гораздо меньшим, чем в обычной пятибалльной системе, т. к. рейтинг учитывает различные виды достижений. Как правило, рейтинговая таблица отражает реальный статус учащегося в коллективе.

Если процесс формирования учебных мотивов развивается спонтанно, а не произвольно, уровень учебных мотивов снижается. Подтверждают это и результаты психодиагностики, полученные при проведении тестирования «Тест школьной тревожности Филлипса» (рис. 3 и рис. 4.).



Рисунок 3. Результаты тестирования «Диагностика школьной тревожности по Филлипсу» до начала эксперимента



Рисунок 4. Диагностика уровня развития познавательной мотивации учащихся до эксперимента

Изучение педагогических и психологических разработок по мотивации, показало, что мотивационная сторона учения школьника в процессе обучения, по мнению ученых, наименее управляема (М.В. Матюхина, 1984) [1, с. 11—13].

В.С. Мерлин считал, что «необходимо управлять не только умственными действиями, но и мотивами приобретения знаний», иначе приобретение знаний становится неким механическим, неосознанным процессом. Основополагающим компонентом мотивации учебной деятельности учащихся является изменение структуры учебного процесса, введение новой технологии обучения и оценивания результатов.

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил получить статистически значимые изменения в уровнях знаний учащихся. Мы установили, что начальные (до начала эксперимента) состояния ЭГ и КГ совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) различаются. Применение балльно — рейтинговой системы оценивания в экспериментальных группах усиливает положительную мотивацию к учебе, повышает активность и результативность учебной деятельности учащихся и уровень развития их учебных умений и навыков в целом.

Следовательно, это доказывает тот факт, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики обучения.



Рисунок 5. Результаты диагностики школьной тревожности по Филлипсу (после эксперимента)



Рисунок 6. Мониторинг качества обученности учащихся за три года

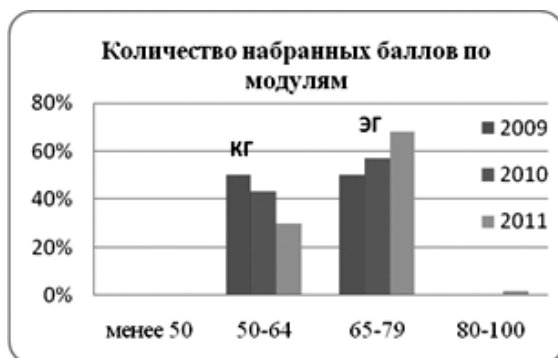


Рисунок 7. Количество набранных баллов по изучаемым модулям

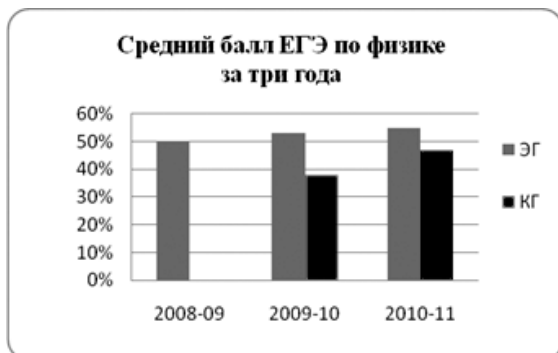


Рисунок 8. Средний балл ЕГЭ по физике за три года

Балльно-рейтинговая система мониторинга качества образования по сравнению с традиционной системой способствуют повышению качественных показателей образования.

Научные и организационные задачи, встающие при создании балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний учащихся, весьма сложны, а их решение требует существенных затрат и усилий. Однако результаты, которые можно получить от ее применения, еще более важны для педагогики и дальнейшего развития учебного заведения, и модульно-рейтинговая система является качественно новым уровнем организации преподавания в школе, в основе которой лежит непрерывная индивидуальная работа с каждым учеником в течение всей четверти.

Эксперимент выявил следующие преимущества балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания учащихся по сравнению с традиционной системой в общеобразовательной школе:

1. учитываются вес задания, уровень усвоения учащимися знаний;
2. позволяет более точно определить успехи учащихся в обучении за счет тщательной градации отметок при 100-балльной системе;
3. поощрительные баллы стимулируют познавательную активность учащихся как на уроке, так и во внеурочное время.

Таким образом, экспериментальная проверка разработанной модели балльно-рейтинговой системы оценивания учащихся в общеобразовательной школе показала ее эффективность при соблюдении комплекса педагогических условий:

- качественное выполнение государственных учебных программ и стандартов; достижение определенного уровня овладения знаниями и умениями, степени самостоятельности учащихся;
- дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения, обеспечивающий оптимальное умственное развитие и развитие творческого потенциала учащихся;
- наличие системы средств и методов осуществления проверки знаний и умений учащихся, достижения в учебном процессе таких качеств знаний, как полнота, гибкость, осознанность, прочность, осуществление разных видов контроля: текущего, тематического, заключительного, персонального, группового, предупредительного и др.;
- подготовка учителей к осуществлению разных видов контроля, повышение познавательной активности в учебном процессе.

Результаты опытно-экспериментального исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о действенности выбранного

подхода в создании эффективной системы оценивания, повышающей качество школьного образования.

Вместе с тем намечаются пути дальнейшей разработки исследуемой проблемы. Так, необходимо осуществить разделение учебных дисциплин на модули и по каждому модулю подготовить сборник поуровневых заданий для различных видов контрольных мероприятий, разработать методические рекомендации для учителей по использованию балльно-рейтинговой системы оценки знаний, умений и навыков учащихся и банк разноуровневых тестов, предназначенных ученикам и учителям для адаптации к 100-балльной системе оценки знаний и тестового вида контроля.

Список литературы:

1. Камалева А.Р., Маряшина И.В. Использование рейтинговой системы контроля и оценки знаний, умений, навыков и компетенций для повышения качества обученности учащейся молодежи (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла) [коллективная монография] / А.Р. Камалева, И.В. Маряшина. — Казань: ТГГТУ, 2011. — 210 с.
2. Маряшина И.В. Балльно-рейтинговая система оценивания учащихся на уроках естественно-математического цикла в МОУ «Заинская СОШ № 4» / И.В. Маряшина, М.Н. Игошина // Формирование инновационной образовательной среды для социального и профессионального самоопределения старшеклассников: Материалы III республиканской научно-методической конференции. Казанский гос. технол. ун-т, Казань, 9 марта — 2 апреля 2010 г. — ИРОРТ, 2010. — С. 9—16.
3. Маряшина И.В. Несостоятельность пятибалльной системы оценивания результатов обучения в условиях модернизации образования / И.В. Маряшина // Журнал «В мире научных открытий». Научно-инновационный центр. Красноярск — 2011. — № 9 (21) — С. 700—711.
4. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности / В.П. Симонов. — М.: Издательство УЦ «Перспектива». — 2010. — 208 с.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Милькевич Оксана Анатольевна

*канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО
«Соликамский государственный педагогический институт»,*

г. Соликамск

E-mail: miloka75@mail.ru

Формируемое на современном этапе общество знаний требует адекватного построения системы образования, включая все ступени и виды образования — от детского сада до высшего учебного заведения, от обучения в образовательном учреждении до самообразования. Российская система образования в контексте вхождения в европейское и мировое образовательное пространство может быть охарактеризована как сложное явление и система, которые развиваются в весьма противоречивой ситуации. С одной стороны, необходимо сохранить лучшие традиции отечественной системы образования, с другой стороны — изменения социокультурной ситуации порождают необходимость модернизации, внедрения инновационных процессов в различные образовательные системы для обеспечения адекватного состояния образования внешним социально-культурным условиям.

Актуальность рассмотрения принципов и методологии моделирования системы оценки качества высшего профессионального образования обусловлено рядом противоречий между:

- требованиями федерального государственного образовательного стандарта к профессионально-значимым характеристикам выпускника вуза и недостаточной научной и методической обеспеченностью образовательного процесса в вузе в контексте существующих требований;
- необходимостью формирования компетентной личности выпускника вуза, способной действовать в различных профессиональных ситуациях, и значительной теоретизацией процесса обучения в высшей школе;
- ориентацией на технологичность образования и оценку его нового результата — компетенций и отсутствием адекватной новым требованиям системы оценки качества образования.

Приступая к характеристике принципов моделирования системы оценки качества высшего профессионального образования в условиях внедрения ФГОС нового поколения необходимо подчеркнуть ряд значимых положения.

Во-первых, действующее в России законодательство в сфере образования регламентирует необходимость обеспечения непрерывности образования в течение всей жизни человека. В контексте происходящих в образовании изменений непрерывность следует понимать в нескольких контекстах как непрерывность:

- образования конкретной личности, начиная с системы семейного воспитания и заканчивая самообразованием;
- образовательно-развивающих воздействий со стороны различных социальных институтов, взаимодополняющих друг друга в процессе формирования нового типа личности;
- образовательного пространства в локальном (в конкретном учреждении или территории) и мировом масштабах.

Подобное понимание непрерывности в условиях моделирования системы оценки качества образования позволяет определить роль каждого из субъектов образовательного процесса не только в воспитании и развитии личности обучающегося, но и в оценке результата образования, что соответствует требованиям образовательного законодательства. Субъектами оценки качества образования становятся родители, общественность, работодатель, сам выпускник вуза.

Во-вторых, необходимость реализации идеи преемственности уровней и ступеней образования, отраженная в законодательстве, ориентирует не только на преемственность в содержании образования, но и в оценке его результата. В таком контексте можно говорить о расширяющемся поле компетенций личности, позволяющем ей органично включаться в расширяющиеся виды социальных отношений, новые виды деятельности. Одновременно компетентность личности необходимо рассматривать не только с позиции педагогических воздействий, приводящих к результату — сформированности определенной компетенции. Компетентность необходимо характеризовать как производное от психофизиологических особенностей и возможностей личности, определяющих потенциально возможный объем осваиваемых ею компетенций. Это особенно важно с позиции организации образовательного процесса и оценки его результата в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Непрерывность и преемственность, таким образом, можно рассматривать как базовые идеи/основания в моделировании системы оценки качества образования, в том числе и на ступени высшего профессионального образования.

Наращение требований к системе образования и к результату образования, а точнее — к формируемой личности выпускника образовательного учреждения формирует предпосылки выстраивания системы оценки качества образования на всех ступенях. При этом важно не потерять личность в системе методов и способов оценки качества образования, сводимых в настоящее время либо к оценке организационных условий образовательного процесса (обеспеченность учебно-методической литературой, уровень квалификации кадров, качество реализуемых образовательных программ и др.), либо к оценке знаний обучающихся по итогам освоения той или иной образовательной программы, либо к комплексной оценке деятельности образовательного учреждения. Выпускники каждой ступени образования — это не просто продукт функционирования системы образования, это индивиды, которые в процессе жизнедеятельности в обществе привносят в него новые идеи, ценности, преобразуют окружающую действительность сообразно своим возможностям. Такое понимание результата функционирования системы образования позволяет рассматривать конкретное учреждение данной сферы как фактор развития территории (поселка, села, города, региона).

Исходя из вышесказанного, систему оценки качества высшего профессионального образования следует понимать не только как процедуру или систему мер, направленных на выявление соответствия результата образования требованиям государственного образовательного стандарта. Приоритетной задачей системы оценки качества должна выступать возможность совершенствования образовательной системы. В таком контексте внешняя оценка качества образования должна быть дополнена такими методами, как самообследование, самоанализ. Одновременно возрастают требования к преподавателю вуза и студенту, которые, выступая субъектами образовательного процесса, должны также осуществлять самоконтроль, самоанализ собственной деятельности, обеспечивая качество не только результата образования, но и способов его достижения.

Следует подчеркнуть, что качество образования — категория сложная, многогранная как с позиции содержания (*что оцениваем?*), так и с позиции его обеспечения и оценки (*каким образом обеспечиваем достижение результата образования? каким образом оцениваем?*). Переосмысление значимости системы оценки качества

образования на всех его ступенях, перенос акцента с контролирующей функции на функцию совершенствования образовательной системы актуализирует поиск новых подходов и принципов построения системы оценки качества высшего профессионального образования. К сожалению, открытым остается вопрос о состоятельности используемых сегодня методов оценки качества образования, их ориентированность на формальные показатели.

Представленные основания представляют собой попытку теоретического обоснования моделирования системы оценки качества высшего профессионального образования в условиях реализации федеральных образовательных стандартов нового поколения.

Список литературы:

1. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.
2. Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем: учебник. М.: Гардарики, 2006. — 287 с.
3. Хугорской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Москвина Юлия Петровна

воспитатель, МБДОУ № 7 «Незабудка», г. Усть-Илимск

E-mail: mdou7@mail.ru

Ребенку-дошкольнику от природы присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Уже в младшем дошкольном возрасте, познавая окружающий мир, он стремится не только рассмотреть предмет, но и потрогать его руками, языком, понюхать, постучать им и т. п. [9, с. 15]

В старшем дошкольном возрасте многие дети задумываются о таких физических явлениях, как замерзание воды зимой, распространение звука в воздухе и в воде, различная окраска объектов окружающей действительности и возможность самому достичь желаемого цвета на занятиях по изобразительному искусству, «пройти под радугой» и т. п. Словесно-логическое мышление детей седьмого года жизни формируется с опорой на наглядно-действенные и наглядно-образные способы познания. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребенком, позволяет ему создать модель естественнонаучного явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя [2, с. 116; 3].

Понимая, какое значение имеет детское экспериментирование в развитии интеллектуальных способностей, стремясь создать условия для исследовательской активности ребенка, педагоги сталкиваются с трудностями, связанными с недостаточной изученностью данной проблемы, отсутствием методической литературы по организации экспериментирования [5].

В рамках данного исследования предпринята попытка решить данную проблему, для чего была разработана программа «Развитие познавательных процессов старших дошкольников посредством экспериментирования».

Все исследователи экспериментирования в той или иной форме выделяют основную особенность этой познавательной деятельности: ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним, осуществляемые ребенком практические действия выполняют

познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта [7, с. 20; 6, с. 135].

Ребенком усваивается все прочно и надолго только тогда, когда он слышит, видит и делает сам. Вот на этом и основано активное внедрение детского экспериментирования в практику дошкольных учреждений. Воспитателями делается все больше акцент для создания условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности самих детей. Исследовательская деятельность вызывает огромный интерес у самих детей. Исследования предоставляют ребенку возможность самому найти ответы на такие вопросы «как», «почему» и так далее [8, с. 59;1, с. 47].

Усвоение системных знаний соответственно совершенствуют познавательные, речевые умения детей. Восприятие постепенно становится целенаправленным и анализирующим, что способствует накоплению адекватных, дифференцированных представлений о живой и неживой природе. С помощью моделирования совершенствуется анализ, мыслительные операции (сравнение, абстрагирование, обобщение по существенным признакам), что и позволяет подвести детей к наглядно-схематическому мышлению. Установление связей и зависимостей в природе позволяет развивать связную речь [4, с. 248].

В процессе усвоения программы совершенствуется восприятие, дифференцируются представления, деятельность наблюдения, развивается наглядно-образное мышление, связная речь.

Многие годы дошкольное воспитание в нашей стране было ориентировано на развитие познавательных процессов детей посредством традиционных методов. Однако особенность заключается в том, что экспериментирование пронизывает все сферы детской деятельности: прием пищи, игру, занятия, прогулку, сон и т. д. [8, с. 181].

Поэтому цели программы «Развитие познавательных процессов старших дошкольников посредством экспериментирования»

1. Способствовать развитию у детей познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию и размышлению;

2. Создание условий для формирования основ целостного мировидения ребенка старшего дошкольного возраста средствами физического эксперимента;

3. Развивать у ребенка познавательные процессы (ощущение, восприятие, представление, воображение, мышление, внимание, память и речь,).

Задачи:

1. Расширять представления детей о физических свойствах окружающего мира;
2. Знакомить с различными свойствами веществ (твердость, мягкость, сыпучесть, вязкость, плавучесть, растворимость и т. п.);
3. Знакомить с основными видами и характеристиками движения (скорость, направление);
4. Развивать представления об основных физических явлениях (магнитное и земное притяжение, электричество, отражение и преломление света и др.);
5. Формировать у детей элементарные географические представления;
6. Формировать опыт выполнения правил техники безопасности при проведении физических экспериментов;
7. Развивать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Данная программа способствует не только интеллектуальному развитию дошкольников, но и заметному повышению уровня профессиональной компетенции воспитателей и педагогов.

В процессе детского экспериментирования дети учатся:

- видеть и выделять проблему;
- принимать и ставить цели;
- решать проблемы;
- анализировать объект или явление;
- сопоставлять различные факты;
- выдвигать гипотезы и предположения;
- отбирать средства и материалы для самостоятельной деятельности;
- осуществлять эксперимент;
- делать выводы;
- фиксировать этапы действий и результаты графически.

Для положительной мотивации деятельности дошкольников используются:

- внешние стимулы (новизна, необычность объекта);
- тайна, сюрприз;
- мотив помощи;
- познавательный мотив (почему так?);
- ситуация выбора.

Структура детского экспериментирования

1. Постановка проблемы, которую необходимо разрешить.
2. Целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы).
3. Выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения).
4. Проверка гипотез (сбор данных, экспериментирование, реализация в действиях).
5. Анализ полученных результатов (подтвердились ли гипотезы).
6. Формулирование выводов.

Рекомендации по организации

1. Вводить понятие.
2. Приводить контрастные примеры.
3. Выделять значимые признаки.
4. Типы заданий: формирование понятий, интерпретация и обобщение; использование понятий.
5. Уровни знаний: понятия, идеи, факты.
6. Привлечение собственного опыта.
7. Организация совместной деятельности детей.
8. Учет шагов-этапов: столкновение с проблемой — сбор данных (фактов) — характеристика объекта — связь с явлениями — условия состояния объекта — свойства — экспериментирование — объяснение — анализ исследования.
9. От неизвестного к известному.
10. Создание новых представлений.

В экспериментально-исследовательской деятельности используется следующая логика методов:

- вопросы педагога, побуждающие детей к постановке проблемы;
- схематичное моделирование опыта;
- вопросы, помогающие прояснить ситуацию и понять смысл эксперимента;
- метод, стимулирующий детей к коммуникации: «Спроси своего друга о чем-либо, что он думает по этому поводу?»;
- метод «первой пробы» применения результатов собственной исследовательской деятельности, суть которой состоит в определении ребенком личностно-ценностного смысла совершенных им действий.

Создание условий для организации детского экспериментирования в старшем дошкольном возрасте

Первое, что необходимо сделать - это сформировать примерный перечень материалов для исследований, способствующих раскрытию развивающего потенциала ребенка.

Примерный перечень материалов и оборудования для уголка экспериментирования:

- Прозрачные и непрозрачные сосуды разной конфигурации и объёма (пластиковые бутылки, стаканы, ковши, миски и т. д.);
- Мерные ложки;
- Сита и воронки разного материала, объёма;
- Резиновые груши разного объёма;
- Половинки мыльниц, формы для изготовления льда, пластиковые основания от наборов шоколадных конфет, контейнер для яиц;
- Резиновые или пластиковые перчатки;
- Пипетки с закруглёнными концами, пластиковые шприцы без игл;
- Гибкие и пластиковые трубочки, соломки для коктейля;
- Гигиенически безопасные красящие, пенящиеся (детские шампуни, пинки для ванн), растворимые ароматические вещества (соли для ванн, пищевые добавки), растворимые продукты (соль, сахар, кофе, пакетики чая) и т. п.;
- Взбивалка, деревянная лопатка, шпатели или палочки для мороженого;
- Природный материал (камешки, перья, ракушки, шишки, семена, скорлупа орехов, кусочки коры, пакеты или ёмкости с землей, глиной, листья, веточки) и т. п.;
- Бросовый материал (бумага разной фактуры и цвета, кусочки кожи, поролона, меха, проволока, пробки, разные коробки) и т. п.;
- Технические материалы (гайки, винты, болтики и т. п.) в контейнерах;
- Пинцеты с закруглённым концом, разные прихватки (деревянная для кипячения белья, пластиковые для удерживания бутылочек) и т. п.;
- Увеличительные стёкла, микроскоп, спиртовка, пробирки;
- Контейнеры (тазы) с песком и водой;
- Рулетка, портновский метр, линейка, треугольник;
- Часы механические, песочные;
- Свеча в подсвечнике;
- Разнообразные виды календарей (отрывные, перекидные плакатные);
- Бумага для записей и зарисовок, карандаши, фломастеры;
- Степлер, дырокол, ножницы;

- Клеёнчатые фартуки, нарукавники (и то, и другое можно сделать из обыкновенных полиэтиленовых пакетов), щётка-сметка, совок, прочие предметы для уборки;

- Тальк, детский крем.

Второй — это создание условий для хранения всего практического материала. Необходимо организовать Центр экспериментирования, где весь материал должен находиться в доступном для детей месте. Материалы должны быть подобраны в таком количестве, что одновременно могли заниматься от 6-ти до 10-ти детей.

Программа рассчитана на семь календарных месяцев, для детей 6—7-ми лет и состоит из 28-ми тематических занятий, в каждом из которых преследуются свои цель и задачи. Продолжительность одного занятия составляет 20—25 минут. Также данная программа предлагает раздел с играми, заданиями, которые направлены на индивидуальную работу с детьми вне занятий (на прогулке, во время игры и т. д.). Данный раздел состоит из трех блоков: «Игры с камнями», «Эксперименты с водой» и «Эксперименты с воздухом».

В данной работе был проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы, который свидетельствует о том, что воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении направлен на всестороннее развитие личности ребенка, на то, чтобы он стал «субъектом» собственной жизни в мире.

Развитие познавательных процессов у старших дошкольников происходит в экспериментальной деятельности посредством манипуляций с окружающими предметами, что обеспечивает эффективность его дальнейшего обучения.

Детское экспериментирование — это многомерное и сложное явление, рассматриваемое в исследованиях психологов и педагогов.

Рассмотрев различные подходы к определению детского экспериментирования, я пришла к выводу, что в литературе нет четкого определения данного понятия, и я в своей работе разделяю точку зрения Н.Н. Поддьякова, который определяет детское экспериментирование как функциональный механизм творчества ребенка, который пронизывает все сферы детской деятельности.

В процессе теоретического исследования было выявлено, что детское экспериментирование является ценным средством воспитания умственной активности детей, оно активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания.

Проанализировав возможности детского экспериментирования в процессе воспитания и обучения, я пришла к выводу о том, что они могут способствовать развитию всех познавательных процессов

ребенка старшего дошкольного возраста. Способность эта заключается в экспериментальном моделировании в условных ситуациях основных видов деятельности личности, направленных на развитие психики, в результате чего происходит активизация разнообразных мыслительных приемов, которые способствуют развитию познавательных процессов дошкольников. Поэтому внедрение детского экспериментирования в воспитательно-образовательный процесс способствует развитию познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. — М.: Академия, 2002. 320 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. — Прайм — Еврознак, 2003. 672 с.
3. Волкова Е. Готов ли ребенок к школе? // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 8. — С. 99—101.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. М.: Изд-во ЭКСМО — Пресс, 2000. 1008 с.
5. Гагилева М.С. Детское экспериментирование: Старший дошкольный возраст [Электронный документ] / М.С. Гагилева // www.detsad126.ru
6. Гуревич П.С. Психология: Учебник для студентов вузов /П.С. Гуревич. — М.:ЮНТИ-ДАНА, 2005. 320 с.
7. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: Учебн. Пособие / И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. — М.: Педагогическое общество России, 2005. 80 с.
8. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. М., 2000. 266 с.
9. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей / А.Н. Поддьяков. — М.: Российское психологическое общество, 1998. 85 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Храпаль Лариса Робертовна

д-р. пед. наук, профессор РАЕ, доцент К(П)ФУ, г. Казань

E-mail: lora.a2005@mail.ru

Хайбуллин Ренат Рауилович

*учитель истории и обществознания высшей квалификационной
категории, директор МБОУ «Школа №85», г. Казань*

E-mail: meffer@mail.ru

Мы убеждены, что необходима разработка полноценных методических комплексов внедрения интеллектуально игровых техник в учебный процесс, разработка схем и моделей уроков, подготовка тьюторов и разработка рекомендаций для учителей-предметников и педагогов дополнительного образования. Требуется детальное изучение потенциальных возможностей полноценной организации интеллектуально-мотивационной образовательной среды как с точки зрения расширения охвата участников образовательного процесса (среднее звено, начальная школа), так и с учетом преемственности (ведение класса в течение нескольких лет, всего времени обучения).

Мотивация — довольно общее, широкое понятие, под которым имеется в виду направленность активности. Это некое эмоциональное состояние, которое побуждает к действию. Если вспомнить детство, то мотивация к самостоятельному действию проявляется тогда, когда ребенок произносит слова «Я сам!». И здесь далеко не всегда мы идем ребенку на встречу.

Мотивация бывает приобретена извне и изнутри. Для начального этапа развития необходима мотивация извне, но школа упускает момент, когда необходимо передать импульс от мотивации извне к мотивации изнутри. В лучшем случае в среднем звене мы продолжаем сохранять внешнюю мотивацию, в худшем — вовсе лишаем учащихся этого фактора развития. Приобретение устойчивой мотивации изнутри приводит к появлению самомотивации — именно на этом уровне должен произойти качественное повышение уровня обученности.

Мотивация извне — работа учителя и администрации школы, система поощрений, оценок знаний и умений. Мотивация изнутри — заинтересованность ученика в повторении и продолжении той работы, которую он уже проделал до этого с учителем. Самомотивация —

желание ученика выполнить работу, которую от него никто напрямую не требует и которую он еще не пробовал выполнить.

Переходя один в другой, уровни мотивации нуждаются в постоянной поддержке, поскольку мотивационные импульсы, какими бы мощными они не были, рано или поздно иссякают. Мотивационная образовательная среда представляет собой систему интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса, за счет которого происходит поддержание высокого уровня внутренней самомотивации [3].

Для того, чтобы развить самомотивацию, необходимо несколько составляющих: создание условий появления установки на качественную деятельность, формирования чувства ответственности перед самим собой, появление возможности видеть конечный результат в краткосрочной перспективе и понимание способов его достижения.

В качестве эффективного инструмента создания мотивационной образовательной среды могут выступать интеллектуальные игровые технологии, в результате применения которых возникает интеллектуально-мотивационная образовательная среда.

Интеллектуальные игровые технологии позволяют процессу обучения мимикрировать под игру, активировать пассивные знания у детей, дать опыт сортировки, поиска и применения накопленных данных. Применение игровых технологий позволяет подросткам более объективно оценивать текущую ситуацию, позитивный опыт побед и успешного мышления добавляет уверенности в себе, учит жизни, в чем, собственно и состоит одна из идей метапредметного подхода.

При этом важно отличать игровые педагогические технологии от игры вообще. Педагогическая игра обладает существенным признаком: четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [1; 2]. Игровая форма занятий создается при помощи игровых техник и приемов, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Экспериментальная проверка внедрения элементов интеллектуально-мотивационной образовательной среды в общеобразовательной школе (таблицы 1—10) показала ее эффективность при соблюдении комплекса условий:

- интеграция процессов основного и дополнительного образования, наличия согласованных действий учителя и педагога дополнительного образования;

- организация и постоянное функционирование многоплановой системы клубов интеллектуального творчества, организующих активную состязательно-развивающую среду;
- внедрение в методику работы учителя инновационных интеллектуальных игровых педагогических техник, модернизация образовательного процесса с учетом опыта интеллектуально-игровой практики клубов интеллектуальных игр — движения «знатоков»;
- дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения, ориентация на работу с «подвижными» микрогруппами;
- наличие системы мониторинга динамики изменений успешности ученика по основным критериям конкурентоспособности, изменение системы оценивания достижений, отслеживания индивидуального рейтинга;
- подготовка учителей к работе в новых условиях, адаптация их к требованиям интеллектуально-мотивационной образовательной среды, повышение познавательной активности в учебном процессе.

Таблица 1

Исходный уровень развития восприятия

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития восприятия (исходный)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008-2009	ЭГ	30	13	43	13	43	4	13
	КГ	20	8	40	9	45	3	15
2009-2010	ЭГ	25	8	32	14	56	3	12
	КГ	15	4	27	8	53	2	13
2010-2011	ЭГ	50	13	26	26	52	11	22
	КГ	30	10	33	12	40	8	20 7
2011-2012	ЭГ	50	27	54	19	38	4	8
	КГ	40	24	60	13	33	3	7

Таблица 2

Исходный уровень развития мышления

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития мышления (исходный)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008- 2009	ЭГ	30	11	37	13	43	6	20
	КГ	20	9	45	6	30	5	25
2009- 2010	ЭГ	25	10	40	12	48	3	12
	КГ	15	7	47	6	40	2	13
2010- 2011	ЭГ	50	19	38	21	42	10	20
	КГ	30	10	33	13	43	7	23
2011- 2012	ЭГ	50	29	58	18	36	3	6
	КГ	40	22	55	16	40	2	5

Таблица 3

Исходный уровень развития стрессоустойчивости

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития стрессоустойчивости (исходный)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008- 2009	ЭГ	30	17	57	10	33	3	10
	КГ	20	12	40	6	30	2	10
2009- 2010	ЭГ	25	11	44	10	40	4	16
	КГ	15	7	47	6	40	2	13
2010- 2011	ЭГ	50	24	48	13	26	13	26
	КГ	30	16	53	9	30	5	17
2011- 2012	ЭГ	50	30	60	17	34	3	6
	КГ	40	21	52	16	40	3	8

Таблица 4

Исходный уровень развития эрудиции

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития эрудиции (исходный)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008- 2009	ЭГ	30	18	60	7	23	5	17
	КГ	20	12	60	5	25	3	15
2009- 2010	ЭГ	25	16	64	7	28	2	8
	КГ	15	9	60	5	33	1	7
2010- 2011	ЭГ	50	22	44	20	40	7	14
	КГ	30	15	50	11	37	4	13
2011- 2012	ЭГ	50	32	64	14	28	4	8
	КГ	40	26	65	11	28	3	7

Таблица 5

Исходный уровень развития мотивации

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития мотивации (исходный)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008- 2009	ЭГ	30	14	47	11	37	5	17
	КГ	20	9	45	7	35	4	20
2009- 2010	ЭГ	25	13	52	6	24	6	24
	КГ	15	8	53	4	27	3	20
2010- 2011	ЭГ	50	28	56	12	24	10	20
	КГ	30	13	43	8	27	9	30
2011- 2012	ЭГ	50	33	66	10	20	7	14
	КГ	40	27	68	7	17	6	15

Таблица 6

Итоговый уровень развития восприятия

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития восприятия (итоговый)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008-2009	ЭГ	30	6	20	16	53	8	27
	КГ	20	6	30	12	60	2	10
2009-2010	ЭГ	25	4	16	16	64	5	20
	КГ	15	4	27	9	60	2	13
2010-2011	ЭГ	50	7	14	25	50	18	36
	КГ	30	8	27	16	53	6	20
2011-2012	ЭГ	50	13	26	29	58	8	16
	КГ	40	23	57	14	25	3	7

Таблица 7

Итоговый уровень развития мышления

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития мышления (итоговый)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008-2009	ЭГ	30	5	17	17	57	8	27
	КГ	20	9	45	6	30	5	25
2009-2010	ЭГ	25	5	20	16	64	4	16
	КГ	15	5	33	8	53	2	13
2010-2011	ЭГ	50	8	16	26	52	16	32
	КГ	30	9	30	13	43	8	27
2011-2012	ЭГ	50	12	24	29	58	9	18
	КГ	40	20	50	17	43	3	7

Таблица 8

Итоговый уровень развития стрессоустойчивости

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития стрессоустойчивости (итоговый)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008-2009	ЭГ	30	5	17	15	50	10	33
	КГ	20	12	60	7	35	1	5
2009-2010	ЭГ	25	4	16	12	48	9	36
	КГ	15	9	60	4	27	2	13
2010-2011	ЭГ	50	14	28	18	36	18	36
	КГ	30	20	67	8	27	2	7
2011-2012	ЭГ	50	14	28	26	52	10	20
	КГ	40	21	52	19	48	0	0

Таблица 9

Итоговый уровень развития эрудиции

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития эрудиции (итоговый)					
			низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008-2009	ЭГ	30	10	33	13	43	7	23
	КГ	20	10	50	7	35	3	15
2009-2010	ЭГ	25	9	36	10	40	4	16
	КГ	15	9	60	5	33	1	7
2010-2011	ЭГ	50	14	28	25	50	11	22
	КГ	30	13	43	12	40	5	17
2011-2012	ЭГ	50	18	36	25	50	7	14
	КГ	40	23	57	14	35	3	8

Таблица 10

Итоговый уровень развития мотивации

	Группа	Кол-во уч-ся	Уровень развития мотивации (итоговый)					
			Низкий		Средний		Высокий	
			Кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%	кол-во, чел.	%
2008-2009	ЭГ	30	4	13	12	40	14	47
	КГ	20	9	45	5	25	6	30
2009-2010	ЭГ	25	8	32	7	28	10	40
	КГ	15	8	53	4	27	3	20
2010-2011	ЭГ	50	16	32	18	36	16	32
	КГ	30	11	37	11	37	8	27
2011-2012	ЭГ	50	19	38	16	32	15	30
	КГ	40	25	62	9	23	6	15

Результаты опытно-экспериментального исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о действенности выбранного подхода в организации интеллектуально-мотивационной образовательной среды, повышающей качество школьного образования. Одновременно можно говорить об определении направлений последующего развития исследуемой проблемы.

Список литературы:

1. Храпаль Л.Р. Стратегия социокультурной модернизации высшего профессионального экологического образования как института социализации // Вестник Поморского университета. 2009. № 11. С. 282—287
2. Храпаль Л.Р. Развитие социокультурной и этнокультурной компетентностей специалистов как сложный социокультурный процесс интеграции // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 1. С. 221—224.
3. Храпаль Л.Р. Уровни и критерии оценки модернизационных изменений высшего профессионального экологического образования // Высшее образование сегодня. 2010. № 8. С. 42—45.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ПОИСКОВО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Якимович Наталья Викторовна

заместитель директора по УВРМОУ СОШ № 1, г. Переславль-
Залесский, Ярославская обл.
E-mail: n.yakimovich@yandex.ru

«Нам важно, чтобы образовательный процесс не был обезличен. Он должен строиться вокруг конкретного школьника, учитывать его склонности, способности. Именно такую логику должны отражать новые образовательные стандарты»

В.В. Путин,
*выступление на VI съезде Всероссийского педагогического
собрания 31 мая 2011 года*

В современном российском образовании усиливается роль обучающегося как субъекта деятельности: ему делегируются функции управления познавательной деятельностью, предоставляются возможности в проектировании собственных образовательных траекторий и свобода выбора учебных действий. Общественные ожидания требуют наиболее полного раскрытия личностных особенностей каждого ребенка, испытания его сил в деятельности, связанной с предполагаемой профессией, ищут широкий спектр возможностей для реализации потребностей в общении и повышения коммуникативной компетентности обучающихся. Эти требования выполнимы при условии широкой индивидуализации образовательного процесса [4].

Словарь-справочник по педагогике дает следующее определение индивидуализации обучения «Индивидуализация обучения — это совместная деятельность учителя и учащихся на всех этапах учебного процесса, при которой выбор способов, приемов и темпа обучения учитывает индивидуальные особенности учащихся, уровень их способностей к учению» [8].

Важно отметить, что в индивидуальном подходе нуждается действительно каждый ребёнок, ибо это непереносимое условие и предпосылка формирования гармонической и всесторонне развитой

личности, формирование самой личности как неповторимой индивидуальности.

Индивидуализация обучения направлена на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают стандарты и реальные возможности каждого ученика. Индивидуализация — это необходимый фактор реализации разнообразных целей обучения и формирования индивидуальности [6].

При использовании понятия «индивидуализация обучения» на практике речь идёт не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школе индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

1. обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого ученика, а в группе учеников, обладающих примерно сходными особенностями;

2. учитываются лишь известные особенности или их комплексы;

3. иногда происходит учёт некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья);

4. индивидуализация реализуется не во всём объёме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой [5].

Необходимость учёта индивидуальных особенностей учащихся влечёт за собой вопрос: как всё это осуществить организационно? В современной школе, где один учитель одновременно занимается с большой группой учащихся, это и является узловой проблемой индивидуализации обучения. Для организации индивидуализации учебной работы, как у нас, так и за рубежом на практике использовались многие варианты.

Центральная роль в этом отводится исследовательской деятельности, позволяющей каждому ученику уже в рамках общего образования ощутить себя в роли начинающего ученого, преобразователя действительности, реализовать только свои запросы и интересы.

Значимость процесса исследования неоднократно подчеркивали в своих работах Я.А. Каменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег. Так в книге Ф. Гансберга «Творческая работа в школе», переведенной с немецкого языка и изданной в 1913 году, прямо говорится, что «...всякое знание имеет значение лишь постольку, поскольку оно может быть применено к современности и к будущему, к нашей жизни и к развитию человечества» [2].

Несомненно, исследовательская деятельность обучающихся в образовательном учреждении должна быть построена как целенаправленная систематическая работа на всех ступенях образования.

В МОУ СОШ № 1 г. Переславля-Залесского, Ярославской области создана и реализуется программа формирования и развития исследовательских компетенций обучающихся «Маленькое открытие». В программе исследовательская деятельность учащихся выступает как основа интеграции базового образования, дополнительного (внеклассного) и самообразования обучающихся. В рамках программы каждому обучающемуся дается возможность пробы сил в исследованиях в различных областях науки, как на уроке, так и в постурочное время. Надо уточнить, что полноценное учебное исследование невозможно вписать в рамки традиционного урока, однако, отдельные элементы исследовательского метода отработать можно. Здесь важно дать каждому ребенку опыт первой пробы, а программный подход позволяет построить индивидуальную траекторию для каждого ребенка и облегчает изменение её при смене образовательных приоритетов и мотивации учащихся.

Индивидуальные и групповые исследовательские работы выполняют учащиеся 8—11 классов, а работы с элементами исследований представляют обучающиеся начиная с 4 класса. Работы выполняются в течение года, оформляются в виде статьи, доклада, рассказа и представляются на традиционной школьной поисково-исследовательской конференции «Маленькое открытие». Чтобы выполнить исследование, недостаточно информации, полученной в процессе изучения предметов школьного курса. Углублять и дополнять знания обучающиеся могут в рамках дополнительных (элективных) занятий, индивидуальных занятий с учителем-наставником, самостоятельно. Создание такой системы исследовательской работы позволяет индивидуализировать образовательную траекторию обучающегося, организовать его предпрофильную и профильную подготовку. Всего за шесть лет реализации программы через школу «Маленького открытия» прошло более 200 обучающихся, которые занимались самостоятельными исследованиями и около 450, которые приняли участие в коллективных исследовательских проектах.

Необходимые составляющие образовательного пространства школы для индивидуализации образования путем использования поисково-исследовательской деятельности.

1. Внутришкольные цели работы, которые хорошо понятны самим учащимся, их родителям и педагогам. Будучи операционально

представленными и соотнесенными с образовательными областями и ступенями работы школы на каждом этапе этой работы (вплоть до учебного модуля и/или темы), они создают основу для построения оценивания. Их наличие позволяет начать движение к индивидуализации образовательного процесса, переходить от «управления по процессу» к «управлению по результатам», использовать индивидуализированные образовательные траектории.

2. Инструменты оценки уровней достижения целей, которые обеспечивают объективные, понятные и признанные всеми участниками образовательного процесса практически действенные процедуры оценивания, мониторинг, систематическое оценивание индивидуальных образовательных достижений, которые поддержаны всеми участниками образовательного процесса и добросовестно проводятся.

Их результаты:

- открыты участникам образовательного процесса,
- доступны всем заинтересованным сторонам
- служат действенной основой для совершенствования повседневной учебной работы, обновления используемых педагогических практик и учебно-методических материалов.

5. Вариативные учебно-методические материалы, цифровые образовательные ресурсы, которые поддерживают современные высокорезультативные педагогические практики и помогают участникам учебно-воспитательного процесса достигать желаемых образовательных результатов на выбранных ими уровнях.

6. Профессиональное развитие и методическая поддержка педагогов, которые организуют и обеспечивают исследовательскую работу школьников по достижению необходимых образовательных результатов. Подобно тому, как школа ориентируется на индивидуализированную работу учащихся, методическая поддержка должна отвечать на индивидуальные запросы педагогов, помогая им осваивать новые результативные педагогические практики, которые обеспечивают успешную учебную работу школьников.

7. ИКТ-насыщенная образовательная среда, надежная и общедоступная, должна реально поддерживать и упрощать сложнейшую работу по индивидуализации образовательного процесса: управление индивидуальными образовательными траекториями, индивидуальную и групповую работу учащихся с цифровыми образовательными ресурсами, автоматизированный контроль и т. п.

Осмысливая переход к образованию будущего, приходим к выводу, что исследовательскую деятельность необходимо

рассматривать не как самоцель, а как инструмент индивидуализации обучения. А это значит, что в фокусе внимания учителей-предметников становится исследовательская деятельность учащихся как универсальный способ изучения и освоения окружающего мира на основе решения комплекса исследовательских задач, проблемных ситуаций и противоречий.

Список литературы:

1. Герасимов Н. Г., Структура научного исследования. — М., 1985
2. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. — М.,1981.
3. Гузеев В.В., Школьные технологии. //Инструментарий и алгоритмы. 2004, № 2, с. 117—133.
4. Жильцова О.А. и др, Школьные технологии. //Возможности организации проектно-исследовательской деятельности учащихся в средней школе. 2008, № 6, с. 100—103.
5. Калачихина О.Д., Школьные технологии. //Создание личноно ориентированной образовательной среды на основе учебно-исследовательской деятельности учащихся. 2007, № 4, с. 112—115.
6. Приходько П.Т., Азбука исследовательского труда. Новосибирск, 1979
7. Рузавин Г.И., Методы научного исследования. — М., 1974
8. Словарь-справочник по педагогике / Научный редактор Н.М. Капустина. — Киров, 2000.
9. Федотов В.В. ,Техника и организация умственного труда. — Минск, 1983.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Диких Элина Радиковна

аспирант, ассистент ОмГПУ, г. Омск

E-mail: bagautdinova1987@mail.ru

Сильное влияние информационных технологий на современное общество приводит к изменению традиционных сфер коммуникаций. Интернет становится площадкой для безбарьерного общения людей разных городов, стран, культур.

Современные средства коммуникации, такие как электронная почта, телеконференции, интерактивные беседы первоначально решали в основном задачи делового общения (деловая переписка, информирование, обсуждение проблем, рабочие коммуникации). С развитием веб-технологий расширились и возможности осуществления Интернет-коммуникаций: наиболее распространенными формами организации общения с помощью веб-технологий становятся гостевые книги, форумы и блоги.

В последние несколько лет мы наблюдаем изменение способов и форм коммуникации в Интернете.

На сегодняшний день наиболее универсальным инструментом общения и самым популярным сервисом, удерживающим внимание большей части Интернет-аудитории, являются социальные сети. Кроме того, социальные сети — это мощный инструмент управления персоналом и проведения рекламных и маркетинговых кампаний [1].

Социальная сеть в Интернете — интерактивный многопользовательский веб-сайт, представляющий автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться пользователям, объединенным общими интересами. К социальным сетям относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время. Характерной особенностью социальных сетей является то, что их контент наполняется самими участниками сети и наличие явно установленных связей между участниками.

Таким социальным сетям, как «Facebook» (в мировом масштабе), «В контакте» и «Одноклассники» (в масштабе России), удалось

технически реализовать то, в чем нуждается современный молодой человек, а именно, общедоступные социальные инструменты и средства взаимодействия для построения своего собственного пространства.

В последние годы в мировом педагогическом сообществе обсуждаются вопросы применения социальных сетей в образовании. Безусловно, социальные сети не могут являться единственным средством сетевого обучения, но, тем не менее, их образовательные возможности недооценены.

Рассматривая вопросы организации процесса профессионального образования с использованием социальных сетей, проанализируем опыт коллег [2] и опыт организации процесса освоения педагогических дисциплин («Практикум по решению профессиональных задач», «Теоретическая педагогика», «Педагогические технологии») студентами химико-биологического факультета и факультета информатики Омского государственного университета с использованием социальной сети «В контакте». Были выявлены следующие положительные аспекты применения социальных сетей в образовательных целях:

1. Комфортная и привычная для студентов среда. Внешний вид окна (интерфейс), способы коммуникации, организация и содержание контента изучены студентом и полностью понятны ему, что объясняется длительным опытом использования. Нет необходимости обучать студентов работе в сети. Если сравнивать активность использования студентами специально создаваемых преподавателем в целях обучения веб-ресурсов с активностью посещения студентами их профилей в социальных сетях, то, безусловно, она будет ниже. Кроме того, студент осознает возможности социальной сети не только, как развлекательного инструмента, но и как мощного средства организации профессиональной деятельности.

2. Широкий диапазон возможностей и форм взаимодействия, разнообразие форм коммуникации. Вики-страницы, форумы, опросы, голосования, комментарии, подписки, отправка персональных сообщений и другое обеспечивают широкие возможности совместной работы. Кроме того, в социальной сети легче обмениваться интересными и полезными ссылками на другие ресурсы: достаточно просто поделиться найденным через используемую социальную сеть. Существенным плюсом использования социальных сетей в образовательном процессе является социальная доступность преподавателей в вопросах осуществления коммуникации.

3. Однозначная идентификация пользователей. Чаще всего в социальной сети человек выступает под своим именем и фамилией, реже — под псевдонимом. В других Интернет-сервисах происходит наоборот. Кроме того положительным моментом является то, что студенту не требуется запоминать новые логин и пароль для входа в систему, он пользуется привычным для себя способом идентификации в сообществе. Социальная сеть позволяет преподавателю лучше визуально запоминать студентов и понимать их интересы, разработать для него задания, которые бы заинтересовали студента, а значит — обеспечили более качественное усвоение учебного материала.

4. Возможность фильтрации поступающей информации. Активность участников прослеживается через ленту новостей, этот инструмент позволяет не растеряться пользователю в многообразии информационных потоков и осуществлять эффективный мониторинг обновлений разнообразного контента. У студентов появляется возможность быть в курсе всех изменений, происходящих в процессе учебной деятельности, отслеживать образовательную активность одноклассников и преподавателя, который, в свою очередь, наблюдает и координирует работу учащихся.

5. Широкие возможности совместной деятельности. Совместное планирование и наполнение учебного контента, собственных электронных образовательных ресурсов, социальные сети открывают студентам возможность поделиться тем, чему они научились и тем, что обнаружили интересного в сети, не только со своими сокурсниками и преподавателем, но и со всем миром. Кроме того, в социальной сети существует возможность привлечения к участию в образовательном процессе «третьих» лиц: экспертов, консультантов, специалистов в изучаемой области.

6. Возможность организации непрерывного обучения. Возможность постоянного взаимодействия студентов и преподавателей в сети в удобное для них время обеспечивает непрерывность учебного процесса, появляется возможность более детальной организации работы индивидуально с каждым из студентов. Кроме этого, дискуссии, обсуждения, диалоги, начатые во время аудиторных занятий, могут быть продолжены в социальной сети, что позволяет студентам больше времени находиться в процессе обсуждения учебных вопросов, что обеспечивает более тщательное освоение материала и активную позицию студента в процессе обучения. Информационная поддержка учебного курса в социальной сети позволяет студентам, пропустившим занятие, не выпасть из

образовательного процесса, принимать участие в обсуждениях и выполнять задания из дома.

7. Широкие демонстрационные возможности. Обучение с использованием социальных сетей позволяет преодолеть технические трудности оснащения учебных аудиторий необходимым оборудованием для демонстрации наглядных материалов в электронном виде: файлом, ссылкой на скачивание файла из файлообменника, ссылкой для просмотра уже загруженного файла преподаватель беспрепятственно делится со студентами, а те, в свою очередь, имеют возможность ознакомиться с содержанием файла в любое удобное время. Экономия бумаги также является достаточно весомым аргументом «за» использование социальных сетей в распространении наглядного раздаточного материала. В некоторых социальных сетях присутствует большой выбор приложений, которые можно использовать в учебных целях (например, приложение «Образовательная литература» социальной сети «В контакте»).

В контексте подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности выскажем следующее суждение: студенты педвуза, активно использующие социальные сети в образовательных целях, учатся использовать социальные сети и в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Неоспоримым достоинством социальных сетей является то, что они являются бесплатным ресурсом. Зачастую, школы не могут позволить себе покупку дорогостоящего программного обеспечения для организации информационной среды школы. В таком случае, социальные сети будут незаменимым помощником в организации интерактивного виртуального взаимодействия школьников и учителей.

Несомненным положительным моментом является позитивное отношение, желание и готовность студентов к осуществлению учебной деятельности с использованием социальной сети.

Наравне с выделенными положительными аспектами отметим, что использование в образовательном процессе вуза социальных сетей имеет ряд недостатков: отсутствие инструментария, специально разработанного в учебных целях (например, ведение электронной ведомости или журнала), отсутствие доступа к социальным сетям из учебных аудиторий, большой объем развлекательного контента в сравнении с образовательным и т. д.

Тем не менее, социальные сети — мощный и эффективный инструмент, имеющий широкий спектр возможностей и уникальных положительных особенностей, потенциал которых необходимо использовать в современном образовании.

Список литературы:

1. Дубова Н. Web 2.0: перелом в парадигме обучения // «Открытые системы». 2008. № 9. [электронный ресурс] — Режим доступ. URL: <http://www.osp.ru/os/2008/09/5717450/>. (дата обращения: 19.05.2012)
2. Фещенко А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. 2011. № 3. С. 44—50.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Матвейёнок Татьяна Викторовна

преподаватель БНТУ, г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: tess_27@tut.by

В последние годы системе высшего образования Германии приходится, с одной стороны, интенсивнее интегрироваться в систему высшего образования ЕС, а с другой — решать неотложные задачи собственного реформирования.

Наиболее острые дискуссии ведутся по проблемам повышения эффективности функционирования системы высшего образования, повышения качества подготовки, воспитания научной элиты, оптимального формирования содержания образования, сокращения сроков обучения, улучшения материально-технической базы высшей школы, сохранения и усиления позиций вузовской науки и прежде всего фундаментальных исследований в вузах.

Будучи одним из инициаторов и активных участников процесса европейской интеграции в области образования, начиная с 1999 г., Германия достаточно осторожно реформирует свою систему высшего образования, стремясь сохранить свои образовательные традиции. Ряд поправок к Закону о высшем образовании 1998 г. закрепили минимум необходимых требований для реализации Болонской декларации, придав им статус дополняющих национальную образовательную систему. Тем самым вузам Германии было предоставлено право выбора подготовки студентов, как по классическому, так и по новому европейскому варианту подготовки бакалавров и магистров. Для второго варианта законодательством предусмотрены новые механизмы аккредитации программ и курсов, а также новая система оценки качества образования.

Сегодня в Германии уже разрабатываются и внедряются учебные программы, ориентированные на получение степеней бакалавра и магистра. В летнем семестре 2002 г. в вузах Германии завершилось 5444 бакалаврских и 367 магистерских курсов [1]. Рабочая группа

Европейской комиссии Совета Европы, ЮНЕСКО, Конференция немецких ректоров (HRK) создали «Немецкое приложение к диплому». Наряду с ним действительной является и европейская версия Приложения к диплому.

Для оценки качества и обеспечения стандартов новых учебных курсов и присуждаемых степеней бакалавра и магистра в Германии создаётся межинституциональная система обеспечения качества, которая дополняет вузовские системы управления качеством образования. В рамках этой системы Конференция министров образования и культуры и Конференция ректоров университетов утвердили аккредитационную систему, объединяющую Центральный аккредитационный межземельный совет и различные агентства для независимой оценки содержания и качества новых учебных курсов. Германия также включена в процесс взаимодействия с сетью европейских агентств оценки качества образования. Законодательно закреплённые инициативы нашли поддержку со стороны федерального правительства и правительств земель, выраженную в разработке и реализации пилотных программ и проектов, направленных на структурную поддержку реформ.

Для поддержки внедрения двухуровневой системы были проведены несколько специальных программ: пилотная программа «Ориентация учебных программ на международные стандарты», «Мастер+» — программа, позволяющая легко войти в систему высшего образования Германии иностранным студентам, Программа двусторонней интеграции двухстепенных изучаемых программ.

В сентябре 2000 г Конференция министров образования и культуры приняла основные критерии для введения кредитной системы и модульного принципа обучения, а с октября 2001 г. федеральное правительство и правительства земель поддержали новый пилотный проект «Развитие системы кредитов в учреждениях высшего образования», в который включились тринадцать земель с 33 проектами. Проект направлен на обеспечение сравнимых стандартов для распределения кредитов по модулям основной (обязательной) программы обучения, введение адаптированной системы для экзаменаторов и внедрение кредитной системы в учебный и экзаменационный процесс. Развитию кредитной системы способствовала поддержка Группы развития, состоящей из представителей федерального правительства, правительств земель, внешних экспертов от Конференции ректоров, Германской службы академических обменов (DAAD), Центрального агентства развития и аккредитации в Ганновере (ZEVA). В течение 2000—2001 гг. 185 вузов

Германии адаптировали европейскую систему перезачета единиц (ECTS) по 1340 дисциплинам (в бакалаврских, магистерских и традиционно изучаемых курсах) [2].

Для содействия мобильности студентов и преподавателей независимая комиссия в сентябре 2001г. подготовила для Федерального министерства иностранных дел специальный доклад по вопросам миграции в Германию, основные положения которого были включены в Федеральный правительственный иммиграционный билль.

Для улучшения положения иностранных студентов, преподавателей и исследователей в Германии предпринимается ряд мер, призванных адаптировать иностранцев к немецким условиям образования: вводятся специальные службы для регистрации иностранцев, комплексные службы по социальному обеспечению в немецких университетах, организуются бесплатные курсы немецкого языка и т. д. В 2000 г. Конференция ректоров одобрила тест «TestDaF» (немецкий как иностранный), позволяющий иностранцам оценить свой уровень знания немецкого языка.

Германия активно участвует в комплексных программах и проектах межвузовского международного сотрудничества, таких, например, как: Международный проект ЮНИТЕК, организующий стажировки студентов инженерных специальностей в Швейцарии, Испании, Голландии, Италии, Великобритании, учреждение Центральной научной «Международной школы передовых технологий» (ISAT) при Кайзеровском университете, создание консорциума сотрудничества по высшему образованию Веймарского университета с вузами США, Голландии и Италии, а также ряде других проектов [3].

Развитие системы высшего образования Германии в современных условиях проведения Болонского процесса должно определяться ведущими тенденциями демократизации и гуманизации, интернационализации образования, вариативности, непрерывности, открытости системы. Исследуя опыт Германии в проведении Болонских реформ, можно отметить, что одним из важнейших факторов интеграции в европейское пространство высшего образования является унификация системы высшего образования, где, наряду со стабильным функционированием единого рынка труда, особое значение имеют:

- четкая согласованность в управлении образованием на федеративном и регионально-земельном уровне;

- совместимость традиционной структуры признания степеней Германии с международной практикой, унификация двухуровневой системы «бакалавриат — магистратура»;
- учет разнообразия учебных курсов и программ обучения, а также сохранение престижа вузов;
- согласованность в финансировании высшего образования на государственном и негосударственном уровне;
- сохранение финансового страхования студентов, оказание помощи малоимущим студентам в виде беспроцентного займа на обучение.

Германия стала на конструктивный путь решения этих важных проблем с учетом особенностей национальной образовательной системы, в чем видится положительная динамика продвижения реформ Болонского процесса, которые претерпевают постоянные изменения.

Таким образом, сегодня Германия является примером успешной и эффективной модернизации и интернационализации высшего образования, которые повышают конкурентные преимущества классической традиционной немецкой системы образования и способствуют общему социально-экономическому благополучию этой европейской страны.

Список литературы:

1. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии : Высшее образование сегодня, 2003. № 5 — С. 54—57.
2. OECD in Figures. Statistics on the Member Countries. 2002 edition Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten 2000/2001, Bonn 2001.
3. Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel, Stuttgart 2001.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ

Ибраева Шолпан Куандыковна

*студент 4 курса, КАУ им. Сакена Сейфуллина,
г. Астана, Республика Казахстан
E-mail: SHolpan-Ibraeva@mail.ru*

Данилова Лидия Валентиновна

*ст. преподаватель кафедры профессионального образования,
КАУ им. Сакена Сейфуллина,
г. Астана, Республика Казахстан*

По свидетельствам социологов в настоящее время наше общество перешло на абсолютно новую ступень своего развития. Сегодняшнее общество-общество информационное. Постоянное общественное развитие предъявляет всё новые и новые требования к современной личности. Постоянно ускоряющийся ритм и динамика жизни, огромные информационные потоки, различного рода проблемы и требующие немедленного решения комплексные задачи требуют развития новых качеств личности: мобильности личности, креативности, способности самоменеджмента, самоконтроля и саморегуляции, что критическое мышление должно находиться в центре внимания.

Будущий экономист в процессе обучения в вузе должен не только овладеть фундаментальными знаниями, но и сформировать в себе потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. В немалой степени этому способствует развитие критического мышления. По представлению С. Смайlsa, «думать критически» означает:

- проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов;
- не довольствоваться фактами, а вскрывать причины и последствия этих фактов;

- проявлять вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, постоянный вопрос: «А что, если ...?»;
- вырабатывать свою точку зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами; проявлять повышенное внимание к аргументам оппонента и их логически их осмысливать [1, с. 87].

Критическое мышление является неотъемлемым компонентом творческого и логического мышления и не существует вне связи с ними.

Исследования психологов и педагогов А.В. Брушлинского, М.И. Станкина, Е.Д. Божовича и Л.В. Занкова также свидетельствует о том, что переход на новую учебную ступень связан с усложнением форм учебной деятельности и возможным интенсивным формированием элементов творческого и критического мышления, возникновением новых познавательных интересов. Педагогическая практика в свою очередь подтверждает, что формирование критического мышления к себе и окружающим является одной из главных задач педагогической науки.

Критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами.

Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет:

Готовность к планированию. Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли — признак уверенности.

Гибкость. Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией.

Настойчивость. Часто сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Вырабатывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

Готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает верные выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

Осознание — это очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

Поиск компромиссных решений. Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний.

П.Ф. Каптерев, не используя термина «критическое мышление» указывал на необходимость «создавать» у ребенка такое мышление, посредством которого «учащийся сам в состоянии вырабатывать субъективно новые знания», мышление, которое характеризуется стройностью и цельностью рассуждений, критическим отношением к чужим и собственным мыслям, наблюдательностью, готовностью к самостоятельной работе с целью выработки для себя новых знаний.

П.П. Блонский одним из первых в отечественной научной литературе использовал словосочетание «критическое мышление» для обозначения вида умственной деятельности по обнаружению логико-причинных ошибок в рассуждениях. К признакам критического мышления он относил умение аргументированно опровергать страдающие недочетами доказательства и контролировать правильность выдвигаемых собственных суждений, отличать возможное от невозможного, выделять в тексте и фактах основное, узнавать несообразности и «нелепости» в рассуждениях [2, с. 106].

Развитие критического мышления у будущего экономиста в процессе его вузовской подготовки представляется весьма актуальным ввиду того, что экономист всегда находится в противоречивом состоянии: с одной стороны, это дефицит знаний, вызванный всё убыстряющимися темпами мировой экономики, с другой — всё увеличивающиеся объемы информации, которую экономисту нужно переработать и как-то самому «преобразовываться» в соответствии с этим — профессионально расти, обгоняя самого себя [3, с. 278].

Экономическое мышление обладает ярко выраженной прогностической функцией, поэтому важно учитывать особенности процесса прогнозирования в экономическом мышлении. Именно в предвосхищении больше всего действуют механизмы атрибуции — приписывания социально-экономическим объектам характеристик, не представленных в поле восприятия. Люди лучше объясняют уже случившееся и очень неточно прогнозируют, что влияет на принятие экономических решений.

Анализ различных подходов в изучении критического мышления позволяет сформулировать следующие критерии его развития альтернативность, комплексность, перспективность, интегративность [4, с. 13].

Комплексность критического мышления проявляется в масштабе охвата зависимых переменных. Профессионализм экономиста

проявляется в умении вскрыть и проследить эти зависимости. Чем более широкий круг различных аспектов экономической проблемы видит решающий, тем лучше. Это утверждение, касающееся мышления вообще, особенно актуально для экономистов. Нам представляется, что развитие критического мышления у будущих экономистов в условиях организованного обучения осуществляется по двум линиям, как:

- трансформация усваиваемых знаний в субъективные смыслы, изменяя ранее существовавшие мотивы, установки, сформированные на основе эмпирических представлений и житейского опыта;

- осмысление этого опыта в контексте усваиваемых знаний.

Представляется также, что условием успешности развития критического мышления у будущих экономистов является воплощение конструктивных творческих решений в процессе созидательной деятельности [5, с. 305].

Список литературы:

1. Алле М. Экономика как наука. М.: Наука для общества, РГГУ, 1995.
2. Блонский П.П. Избр. труды по педагогике. М.: Педагогика, 1964.
3. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика: учеб. пособие. М.: УРАО, 2000. — 368 с.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. — 23 с.
5. Смайлс С. Саморазвитие: умственное, нравственное и практическое: пер. с англ. Мн., 2000. — 409 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Коновалова Анна Александровна

аспирант, Троицкий филиал ЧелГУ, г. Троицк,

E-mail: e-golovina@mail.ru

Перспективы развития самостоятельной работы студентов в вузе состоят в разработке системы ее организации. Организации самостоятельной работы должна включать в себя учет мотивации учебной деятельности, самовоспитание обучающихся, процесс овладения ими культурой учебного труда, выравнивание уровня первоначальной подготовки, активизации самостоятельной познавательной деятельности студента на учебных занятиях и во внеаудиторной подготовке. Известно, что познавательная потребность является ненасыщаемой, в связи с этим одним из средств организации эффективной самостоятельной работы является формирование у студентов установки на самостоятельную учебно-профессиональную деятельность.

По мнению Э.Ф. Зеера, образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста [1]. Реализация потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации, т. е. установки на саморазвитие.

Психологами Бюрбургской школы (конец XIX века), сформулировавшими ряд важных положений, раскрывающих влияние осознанных и неосознанных целей на упорядоченность и направленность поведения, было введено понятие установки для обозначения готовности к различным формам направленного реагирования. Стали выделять моторную установку, готовность к зрительному фиксированию сигнала, установку сознания в процессе суждения и оценок.

Наиболее разработанной в психологии является теория установки Д.Н. Узнадзе. В проводившихся опытах с иллюзией восприятия Д.Н. Узнадзе обнаружил состояние психики, которое было обозначено им как «фиксированная установка», т. е. установка, закрепившаяся в результате целого ряда установочных опытов. Эта установка есть лишь

частный случай более общего явления, под которым понимали универсальное состояние готовности к определенной активности — деятельности [2].

В.А. Ядов рассматривает установку как готовность к осуществлению профессиональной деятельности и «отдельные» психологические феномены ее проявления есть единая мотивационная система, «актуальная социальная диспозиция личности» [5, с. 3].

В нашем исследовании установка рассматривается как готовность к саморазвитию. Наиболее общее толкование «готовности» представлено в словаре С.И. Ожегова. Под готовностью он понимает такое «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [7]. Следовательно, понятие готовность к саморазвитию отражает возможность, определенный потенциал студентов, который при определенных условиях может проявиться.

Выбирая одним из средств формирования готовности на учебно-профессиональную деятельность — формирование установки, мы исходили из следующих положений. Во-первых, современная действительность вызывает необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь», в связи с этим необходимы новые технологии, направленные на совершенствование системы педагогического руководства самообразовательной деятельностью студентов. Это позволит повысить уровень профессиональной подготовленности.

Во-вторых, важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов является их ориентация на саморазвитие. Доказано, что в сфере профессиональной деятельности наблюдается зависимость: эффективность профессионального творчества положительно и значимо коррелирует с установкой личности на самосовершенствование и саморазвитие.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что направленность на саморазвитие и самообразование — центральное звено, на которое можно опираться при формировании готовности к учебно-профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе, сравнивая понятия «развитие» — «саморазвитие», ученые отмечают следующее. Когда речь идет о «развитии личности», то раскрытие данного понятия идет через признак «изменение», причем прогрессивное качественное и количественное изменение личности (мотивации, интеллектуальной сферы, эстетической, нравственной и т. д.). Этот процесс на разных пространственно-временных этапах идет с разной скоростью (медленно или быстро) и, как правило, под воздействием извне

(внешних факторов), тем самым, оставаясь для личности часто незамеченным [6].

Рассматривая процесс саморазвития, ученые выделяют те же характеристики, что и для процесса развития. Однако когда речь идет об их различии, то по сравнению с процессом развития ученые выделяют, по крайней мере, два существенных признака: 1) изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя; 2) изменения происходят не только в структурных компонентах сознания (мотивах, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах и т. д.), но и в процессах «самости»: самопознании, самоопределении, самосовершенствовании, самореализации, самоуправлении и т. д. [5].

Главным механизмом как развития, так и саморазвития личности является разрешение противоречий. При этом, если развитие – это процесс разрешения внутренних противоречий, который чаще всего протекает спонтанно, то саморазвитие — это процесс целенаправленного, осознаваемого разрешения противоречий, который детерминируется самим субъектом. Процесс саморазвития охватывает все сферы личности, «он базируется и всякий раз поднимается на новый уровень функционирования, т. е. интенсифицирует процессы «самости». Саморазвитие личности — это особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости». Концепция саморазвития как формы самовыражения личности находит свое отражение в следующих научных идеях: человек — активный субъект, познающий и преобразующий мир и самого себя в деятельности; самореализация личности осуществляется в творческой деятельности [4].

Для эффективности процесса формирования установки на самостоятельную учебно-профессиональную деятельность необходимо стимулирование выхода в рефлексивную позицию.

В современной науке рефлексивная позиция рассматривается как процесс оценки внутренних психических актов и состояний, что предполагает достаточную зрелость субъекта; как механизм взаимопонимания, т. е. осмысление субъектом того, как понимаются его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления; как процесс познания собственных индивидуально-психологических особенностей и адекватное восприятие окружающей действительности.

К рефлексивным приемам мы отнесли приемы самоанализа и самопознания. Анализ включен во все акты познавательной и

практической деятельности человека, рассматривается в гносеологии, психологии, педагогике как познавательный процесс, как метод познания, содержанием которого является совокупность приемов и закономерностей расчленения предмета исследования на составляющие его части. Понятие самоанализа как самостоятельной категории не рассматривается в философии и психологии, хотя оно входит в состав таких категорий, как самопознание, самосознание, саморегуляция, самооценка [3].

Приемы самоанализа предполагают: рассмотрение в качестве объекта — собственного поведения в ситуациях социального взаимодействия, собственной личности, ее особенностей, системы ценностей и т. д.; выделение собственной системы критериев анализа собственного поведения, личностных качеств; отделение существенной информации от несущественной; отнесение вычленимых свойств или явлений к некоторой группе (классификация); выявление противоречий [3].

Таким образом, формирование у студентов установки на самостоятельную учебно-профессиональную деятельность способствует развитию познавательной самостоятельности — интегральному свойству личности, имеющему внутреннюю и внешнюю стороны.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. — Екатеринбург, 2002. — 126 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений; Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос.фонд культуры. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Азъ, 1994. — 907 с.
4. Писарева С.А. Методологические основы научной интеграции. Сущность педагогической интеграции // Педагогический вестник НМЦ Выборгского района, — 2000. — 25, июнь. — С. 11—17.
5. Ростовецкая Л.А. Самостоятельность личности в познании и общении (Опыт теоретического и экспериментального исследования): Пособие по спецкурсу. — Ростов/Д: РГПИ, 1975. — 297 с.
6. Узнадзе Д.Н. Общая психология; отв. ред. И.В. Имедадзе. — М.; СПб.: Смысл; Питер, 2004. — 412 с.
7. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 3.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Кулжанов Жомарт Берикбаевич

*преподаватель, Военный институт ВВ МВД РК, г. Петропавловск,
Республика Казахстан
E-mail: kulzhanov@mail.ru*

Кулжанова Жанна Жамбуловна

*преподаватель, СКГУ, г. Петропавловск, Республика Казахстан
E-mail: zhanna_zhambulovna@mail.ru*

В современной педагогике кредитная система обучения определена как образовательная система, повышающая уровень самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации и выборности образовательной траектории в рамках строгой регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов.

Известно, что при кредитной системе обучения сокращение объема аудиторной работы, непосредственно повышает значение и статус самостоятельной работы студента. При этом активизация самостоятельной работы студентов способствует расширению и закреплению учебного материала, приобретению новых профессиональных знаний, развитию креативности и интерактивности, формированию практических навыков. Самостоятельная работа способствует развитию умений студента работать с научной литературой и информационными ресурсами. Особое значение при организации самостоятельной работы при кредитной системе обучения имеет мотивация студентов к самостоятельному обучению [1, с. 52].

При современном развитии рынка труда основная нагрузка ложится на использование процессуальной мотивации, основанной на понимании студентами полезности и значимости выполняемой работы. Поэтому методическое содержание самостоятельной работы студентов должно ориентироваться на решение будущим специалистом конкретных, практических проблем, с использованием инструментария из различных областей знаний. В данном случае неопределима роль использования технологии «кейс-стадии», комплексных технологических заданий, в процессе выполнения

которых студент может продемонстрировать не только академические знания, но и нетрадиционные подходы и новаторское мышление.

Помимо традиционных форм организации самостоятельной работы, можно использовать такие как: подготовка к деловой игре; дебатам, рецензирование студенческих работ самими студентами, составление глоссариев, подготовка и написание научных обзоров, статей и др. Несомненно, что усиление роли самостоятельной работы диктуемое современным педагогическим менеджментом, обуславливает соответствующую методическую поддержку.

Для правильного и эффективного планирования и организации СРС необходимо:

- обеспечить учебно-методическую поддержку и индивидуальность заданий на самостоятельную работу студентов;
- выдать задания СРС в начале учебного года (семестра);
- разработать текущий и рубежный формы контроля;
- установить время консультаций по СРС.

Следует отметить, что уровень и сложность заданий на самостоятельную работу студентов зависит от курса обучения, что определяет целевую направленность СРС. Так, на 1—2 курсах самостоятельная работа студентов ставит целью расширение и закрепление знаний и умений, получаемых на лекциях и семинарах. В этом случае наиболее эффективными будут следующие формы проведения СРС:

1. Написание эссе-формулировка какого-либо понятия.
2. Обзор по теме — письменно написать краткий литературный обзор на 1—2 стр., по рекомендуемой теме с привлечением дополнительного материала из печати и информационных ресурсов Интернета.
3. Написание глоссария — краткое разъяснение терминов и понятий по заданной теме, можно заменить кроссвордом.

На старших курсах СРС должна способствовать развитию творческого потенциала студента и реализации профессиональных навыков. В данном случае задания могут носить как индивидуальный, так и групповой характер, в силу того, что реальные профессиональные условия в большинстве случаев основаны на работе в коллективе:

1. Презентация — выбор студентом определенной темы для презентации и выражение своего видения, понимания или непонимания какого-либо аспекта, рассматриваемого в презентации. Время презентации 8—10 мин., оценивается презентация по критерию степени раскрытия темы, степени интереса, вызванного у слушателей, профессионализму.

2. Деловая игра — ролевая или командная, вырабатывающая для будущей профессиональной деятельности. Иногда требует домашней подготовки или завершения в библиотеке.

3. Конкретная учебная ситуация, требующая ответов студента на вопросы по ней или написания своего видения проблемы.

4. Групповой проект — в группе должно быть не более 4—5 человек, каждая группа разрабатывает свой проект; например, как сделать нашу область зоной свободного предпринимательства.

В ходе самостоятельной работы студент может:

- освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине (отдельные темы, отдельные вопросы тем, отдельные положения и т. д.);

- закрепить знания теоретического материала, используя необходимый инструментарий, практическим путем (решение задач, выполнение контрольных работ, тестов для самопроверки);

- применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка к групповой дискуссии, подготовленная работа в рамках деловой игры, письменный анализ конкретной ситуации, разработка проектов и т. д.);

- использовать полученные знания и умения для формирования собственной позиции, теории, модели (написание выпускной (дипломной) работы, выполнение научно-исследовательской работы).

Перечисленные возможности самостоятельной работы соответствуют имеющимся четырем образам обучения:

1. Обучение как получение знаний.

2. Формирование в процессе обучения понимания студентом предмета изучения. Студент может сопоставить различные идеи, сформировать представление о тенденции развития, взаимоотношениях идей, соотнести эти идеи со своими собственными представлениями.

3. Умение применить изученные идеи, умение при необходимости их моделировать в соответствии с собственным контекстом и находить наиболее уместные решения.

4. Обучение как развитие личности — наиболее софистический образ обучения, при котором обучающийся осознает себя частью изучаемого им мира, в котором он собирается действовать. В этом случае предполагается, что обучающийся будет менять свой контекст, вырабатывать собственные теории и модели.

Одной из проблем организации самостоятельной работы является переориентация содержания и методики обучения на учебную активность студента. Подтверждение этому мы находим у ряда известных методистов: «Задача обучающей стороны — отобрать содержание обучения, обеспечить рациональную организацию

самообучения. Уже доказано, что чрезмерная активность учителя в передаче знаний, в подробных объяснениях часто ведет к торможению в восприятии учащихся. Под самостоятельной работой учащихся понимается деятельность, предполагающая их максимальную активность по отношению к предмету деятельности» [2, с. 15].

Важным аспектом организации самостоятельной работы становится переориентация современного высшего образования на усиление сетевого взаимодействия, приближение педагогического процесса к практическим потребностям информационного общества. Системное применение информационных технологий актуализирует единый образовательный подход, основанный на междисциплинарном взаимодействии, формах и средствах обучения, позволяющих рационально организовать учебную деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемых.

Исходя из вышесказанного, организация самостоятельной работы студентов в условиях кредитной системы обучения должна быть основана на кропотливой методической, учебно-научной и организационной работе, направленной на обеспечение студентом всем спектром информационной и методической поддержки. Основные усилия преподавателей и администраторов кредитной технологии должны быть направлены на выполнение требований общеобязательного стандарта и соответствующую организацию СРС, заключающуюся в:

- *формировании* высокой степени самообразования студентов, основанного на мотивации студентов к выполнению СРС;
- *эффективном планировании и организации* самостоятельной работы студентов, в зависимости от курса и специальности студента;
- *усилении и активизации* стимулирующей и консультационно-методической роли преподавателя;
- *информационной и методической поддержке* студентов, использовании компьютерных технологий и интерактивных методов;
- *построении* доверительных и партнерских отношений между студентами.

Список литературы:

1. Демеев А. Особенности планирования, организации и контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов // Высшая школа. Казахстана. 2004. № 3.
2. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 236 с.

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ратушинская Анастасия Сергеевна

*аспирант, ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет им. Григория Сковороды»,
г. Хмельницк, Украина
E-mail: isihya@bigmir.net*

Высшее учебное заведение призвано способствовать постоянному повышению степени развития готовности студентов к самообразовательной деятельности на опережающей основе.

Понятие «готовность» в общетеоретическом аспекте рассматривается как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. В контексте различных подходов обосновываются цель, задачи и структура формирования готовности (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и др.).

Однако, несмотря на постоянное внимание ученых к указанной проблеме, недостаточно полно изучены вопросы, связанные с формированием готовности студентов вуза к самообразовательной деятельности в современном социуме на опережающей основе обучения.

Остановимся на понятии «готовность» подробнее. В различных словарях «готовность» трактуется как итог волевого усилия на уровне психики, действующее начало волевого акта на уровне личности, состояние решительного намерения, преднамеренный проект.

В психолого-педагогической литературе «готовность» раскрывается в физиологическом, психологическом, профессиональном, временном аспектах. Так, например, Д.Н. Узнадзе, анализируя состояние готовности к деятельности, определяет его как установку, конкретное состояние целостного субъекта, определенную психофизиологическую организацию, направленность на удовлетворение актуальной потребности [7, с. 184].

Готовность к профессиональной деятельности характеризуется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека (дыхательной, сердечно-сосудистой, мышечной, эндокринной), обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Это состояние находится в тесной связи с психологической готовностью, физиологической основой которой является достаточный для предстоящей деятельности и соответствующий условиям и задачам уровень возбуждения коры и подкорки головного мозга, ее лобных долей, господство функциональной системы. Так, например,

Н.Д. Левитов под готовностью к профессиональной деятельности понимает психическое состояние, предстартовую активизацию человека, включающую осознание индивидом своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей [5, с. 51].

Любая степень мобилизации — это своего рода индикатор отношения человека не только к предстоящему делу, но и к другим участникам, а также к самому себе [1, с. 24]. Являясь существенным компонентом профессиональной готовности студента, психологическая готовность может выступать как в виде устойчивых установок, мотивов, черт характера, так и в виде психического состояния [3, с. 205].

В теоретических основах готовности обучающихся к деятельности нами положено определение, данное В.В. Давыдовым [4, с. 5]: «Деятельность — это специфическая форма общественно-исторического бытия людей, состоящая в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности.

Любая деятельность, осуществляемая субъектом, включает в себя цель, средство, процесс преобразования и его результат. При выполнении деятельности существенно меняется и развивается сам субъект».

Готовность является фундаментальным условием успешного выполнения любой деятельности (А.Г. Асмолов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов и др.). Она заключается в сохранении эмоционально-положительного фона, улучшении внимания, памяти, способствует осуществлению быстрых рациональных действий. Это положение подготовленности, в котором организм настроен на действие или реакцию. Как отмечает английский психолог А. Ребер, готовность — это такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта [2, с. 200]. Готовность, тем самым, способствует быстрому и правильному использованию знаний, опыта, личностных качеств, обеспечивает их контроль, перестройку деятельности при появлении препятствий. Любому нашему физическому действию предшествует готовность его совершить, когда наши желания и потребности будут выступать источником энергии к предстоящему действию.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что существуют два подхода: личностный и функциональный, позволяющие охарактеризовать готовность к самообразовательной деятельности на опережающей основе как личностное образование и

функциональное состояние личности. Мы разделяем такую позицию ученых и вслед за Л.И. Холиной и О.Н. Инкиной, рассматриваем готовность к самообразовательной деятельности как мобилизационное потенциальное состояние личности, предшествующее выполнению этой деятельности, основанное на положительном отношении к деятельности и осознании своих способностей к ней, определенном уровне знаний как базы, на которой в процессе выполнения самостоятельной работы будут развиваться умения самообразовательной деятельности [8, с. 103].

Структура готовности студентов к самообразовательной деятельности характеризуется в нашем исследовании как потенциальное многоуровневое состояние личности, состоящее из мотивационного, когнитивного, деятельностного и оценочного компонентов.

Исследуя структуру готовности студентов к самообразовательной деятельности, мы исходили из следующего положения: личность студента как субъекта характеризуется динамическим образованием, развивающимся в противоречиях и через противоречия, источник которых лежит не только во внешних воздействиях, но и в самом человеке [6, с. 21]. Таким образом, процесс самообразования имеет стадийно-уровневый характер, определяющий в конечном итоге степень готовности к самообразовательной деятельности.

В своем исследовании мы определили следующие уровни самообразовательной деятельности: недостаточный, приемлемый и успешный. Они тесно взаимосвязаны между собой, так как каждый последующий вытекает из предыдущего; характеризуются соответствующими им критериями, позволяющими судить о степени эффективности развития самообразовательной деятельности в вузе. Критерии находятся в непосредственном подчинении уровням и в тесном единстве с компонентами самообразования.

В содержательном отношении к критерию предъявляются, как минимум три требования:

- во-первых, он должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является. Это значит, что в нем должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика изменения выражаемого критерием свойства;
- во-вторых, критерий должен выражаться дефиницией. Это значит, что одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения;

- в-третьих, критерий должен быть простым, то есть допускать простейшие способы измерения с использованием не дорогих и не сложных методик, анкет и тестов.

При разработке критериев сформированности готовности студентов к самообразовательной деятельности мы руководствовались следующими требованиями:

а) содержание форм и методов развития самообразовательной деятельности студентов должно отражать содержание учебных предметов. Критерий должен представлять обобщенную существенную форму проявления того или иного качества;

б) адекватность, использование объективных показателей, характеризующих успешность деятельности, применение некоторых показателей с выделением ведущего;

с) психолого-педагогические качества должны обладать наибольшим модальным весом, то есть иметь наибольшую значимость для студентов определенного курса, формы обучения;

д) получаемые данными критериями результаты должны информировать преподавателей о наиболее важных изменениях в развитии личности;

е) каждое исследуемое качество должно повторяться в некоторых учебных и поведенческих ситуациях.

Разработанный нами комплекс критериев учитывал следующие особенности студенчества как особой социальной категории молодежи, организационно объединенной институтом высшего образования:

а) социальная активность, достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости;

б) профессиональная направленность на подготовку выбранной будущей профессии;

с) студенчество — пора сложнейшего структурирования интеллекта человека, которое очень индивидуально и вариативно;

д) ведущими видами деятельности являются профессионально-учебная и научно-исследовательская при резком росте самостоятельности учебной, экономической и др.;

е) приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности;

ф) время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости и характеризуется становлением личностных свойств. Заметно укрепляются такие качества как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

Наблюдается усиление социально-нравственных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам — образу и смыслу жизни, долгу и ответственности, любви и верности и др.

Совокупность вышеизложенных требований, а также анализ особенностей студенческого возраста позволили определить критерии оценки готовности обучающихся к самообразовательной деятельности: осознанность; положительное отношение к самообразованию; теоретическая подготовленность; применение усвоенной информации на практике; умения добывать знания с помощью различных источников; умения самоорганизации и саморегуляции; адекватная самооценка деятельности. Все вышеперечисленные критерии образуют между собой интегративное единство и составляют основу определенного уровня сформированности готовности к самообразовательной деятельности. В этой связи необходимо охарактеризовать общие показатели, которыми будут являться уровни и критерии.

Проведенный анализ позволил выявить три уровня готовности студентов к самообразовательной деятельности.

1. Недостаточный уровень самообразования, который характеризуется следующими критериями:

- мотивы самообразования в основном стихийны;
- студент не связывает личные потребности в самообразовании с социальными интересами;
- негативное отношение к самообразовательной деятельности, студент не уверен в необходимости самообразовательной деятельности;
- знания по изучаемым дисциплинам носят изолированный характер;
- умения лишь воспроизводить усвоенный материал;
- умения работать с источниками информации несистематизированы;
- отсутствуют навыки самостоятельной организации самообразования;
- неадекватная самооценка;
- слабые навыки анализа собственной самообразовательной деятельности.

2. Приемлемый уровень самообразования. Этот уровень определяется следующими критериями:

- понимание необходимости связывать самообразование с личными и социальными интересами;
- студент уверен в необходимости и положительных результатах самообразовательной деятельности;

- знания по изучаемым дисциплинам систематизированы;
- умения применять усвоенную информацию на практике с осознанным переносом;
- умение работать с основными, в том числе и с автоматизированными источниками;
- удовлетворительное развитие управленческих функций;
- адекватная оценка деятельности.

3. Успешный уровень самообразования. Критерии этого уровня:

- глубокое понимание личностью необходимости руководствоваться в самообразовании личностными и социально значимыми целями, умения четко сформулировать эти цели, стремление достичь их оптимальным образом;
- абсолютная уверенность в необходимости самообразовательной деятельности,
- признание ее роли в личном и социальном росте, стремление к постоянному самообразованию;
- сформированность системной картины профессиональной деятельности обучающихся (осознание путей и способов самостоятельного приобретения знаний);
- умения применять знания на практике для решения задач, требующих преобразованного приложения имеющихся умений;
- умение рационально применять различные источники информации в своей деятельности и оптимально управлять процессом самообразования (от планирования до осуществления замыслов и самоконтроля полученных результатов);
- высокая организованность самообразовательной деятельности, способность
- комплексного применения знаний и умений при решении учебно-профессиональных задач;
- самооценка студентом своей профессиональной подготовленности и соответствие ее оптимальным профессиональным образцам, владение способами рефлексивной оценки собственной деятельности.

Таким образом, процесс развития самообразования происходит постепенно: от уровня к уровню формируется стремление к непрерывному самообразованию, обогащаются системные знания профессиональной деятельности, появляется высокая организованность самообразовательной деятельности и т. д.

Для исследования процесса организации самообразовательной деятельности обучающихся, необходим анализ всего маршрута

деятельности: от «входа» в систему до «выхода» из нее и учет в этой связи специфики конкретной образовательной среды, которая влияет на процесс деятельности и в значительной степени детерминирует содержательное наполнение ее структурных компонентов.

Высшей ступенью готовности к самообразовательной деятельности является установка студентов на непрерывное самообразование, которая становится элементом их сознания. Эффективность самообразования обеспечивается также установкой на готовность к самообразовательной деятельности, созданием благоприятных условий для ее реализации, детерминированными критериями самообразования.

Список литературы:

1. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти (техника профессионального поведения). Кн. для учителя. М.: Народное образование, 1994. 144 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. Том 1. (А—О): Пер. с англ. М.: Вече АСТ, 2000. 592 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія». 2001. 576 с.
4. Давыдов В.В. Научно-исследовательская деятельность Российской академии образования // Педагогика. 1993. № 5. С. 3—11.
5. Левитов Н.Д. Психология труда : учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1963. 128 с.
6. Панасенко В.Я. Самоосвіта в системі формування професійної компетентності педагогів // Завуч. 2009. № 10. С. 21.
7. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок. ТГУ, 1966. 386 с.
8. Холина Л.И. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий / Л.И. Холина, О.Н. Инкина // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 101—113.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»),
НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
И МАГИСТРОВ)**

Садчикова Мария Викторовна

ст. препод. кафедры связей с общественностью, ПГУТИ, г. Самара

E-mail: makar-05.78@mail.ru

Идеи компетентного подхода как принципа образования рассматриваются в работах А.М. Аронова, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Г.Б. Голуба, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, М.В. Рыжакова, Ю.Г. Татура, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского, О.В. Чураковой, М.А. Чошанова, П.Г. Щедровицкого и др.

Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетенций является одной из центральных для обновления содержания образования. Существует большое разнообразие мнений о перечне ключевых компетенций, при этом в научно-методической литературе используются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации.

В глоссарии ФГОС дается различие понятий «компетенция» и «компетентность». Так, под компетенцией понимается «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [1], а под компетентностью — «умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности» [1].

Понятие коммуникативной компетентности звучит так: «Умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и

поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [1].

Как отмечают О.Л. Дзюбенко, А.О. Коженков, Д.В. Пышнограев, содержание профессиональной компетентности будущего специалиста применительно к процессу ее формирования в условиях вуза «определяется целями, задачами, характером деятельности и включает в себя профессиональную теоретическую и практическую подготовленность, а также способность к решению исполнительских и творческих задач, выполнению обязанностей по прямому должностному назначению, иными словами — систему профессионально значимых качеств, профессиональных позиций, акмеологических инвариантов и психологических особенностей», необходимых выпускнику для успешной реализации профессиональных функций [3].

Приобретение профессиональной компетентности осуществляется через освоение ряда компетенций, которые в Федеральном государственном образовательном стандарте объединены в два блока: общекультурные и профессиональные компетенции.

В сфере высшего профессионального образования по направлению «Связи с общественностью» к профессиональным компетенциям бакалавров относят: общепрофессиональные, организационно-управленческую деятельность, проектную деятельность, коммуникационную деятельность и рекламно-информационную деятельность. В профессиональных компетенциях магистров к уже перечисленным добавляются информационно-аналитическая и прогнозно-аналитическая, а также научно-исследовательская и преподавательская деятельность.

Коммуникативные компетенции не выделены самостоятельным блоком, но, на наш взгляд, к ним можно отнести следующие из состава вышеперечисленных.

Таблица 1.

**Коммуникативные компетенции бакалавров и магистров
специальности «Связи с общественностью»**

Профессиональные компетенции (коммуникативные)	Направление подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью»	
	Квалификация (степень) Бакалавр	Квалификация (степень) Магистр
Общепрофессиональные	<ul style="list-style-type: none"> - владеет основами речи, знает ее виды, правила речевого этикета и ведения диалога, законы композиции и стиля, приемы убеждения; - обладает базовыми навыками общения, умением устанавливать, поддерживать и развивать межличностные отношения, деловые отношения...; - способность обсуждать профессиональные проблемы, отстаивать свою точку зрения... 	<ul style="list-style-type: none"> - способность руководить осуществлением профессиональных функций; - способность планировать и осуществлять коммуникационные кампании и мероприятия.
Организационно-управленческие	<ul style="list-style-type: none"> - владение навыками организационно-управленческой работы с малыми коллективами; - способность участвовать в формировании эффективных внутренних коммуникаций, нацелен на создание и поддержание благоприятного психологического климата в коллективе... 	<ul style="list-style-type: none"> - способность управлять деятельностью коллектива, планировать его работу, обеспечивать ее эффективность; - способность работать с персоналом..., устранять конфликты, обеспечивать сплоченность коллектива, толерантность; - способность к выработке нестандартных решений.
Проектная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> - способность к участию в проектировании..., организации, обеспечению средств и методов по 	<ul style="list-style-type: none"> - ... осуществление руководства проектной деятельностью.

	реализации проектов, участие в организации работы проектных команд	
Коммуникационная деятельность	- способность участвовать в создании эффективной коммуникационной инфраструктуры организации, обеспечение внутренней и внешней коммуникации, способность участвовать в формировании и поддержании корпоративной культуры; - способность принимать участие в планировании, подготовке и проведении коммуникационных кампаний и мероприятий...	- способность руководить проектированием, планированием, подготовкой и реализацией коммуникационных кампаний и мероприятий; - способность руководить созданием эффективной коммуникационной инфраструктуры организации.
Рекламно-информационная деятельность	Широкий спектр организационных умений	_____
Информационно-аналитическая и прогнозно-аналитическая	_____	- способность руководить подготовкой и проведением исследований; - способность консультировать по вопросам управления деятельностью в сфере профессиональных компетенций.
Научно-исследовательская и преподавательская деятельность	_____	- способность читать лекции и вести практические занятия в высшем учебном заведении на уровне современных научных требований.

Из таблицы видно, что коммуникативные компетенции магистров находят выражение в руководящих и организационных функциях, а коммуникативные компетенции бакалавров сводятся к непосредственному применению полученных в ходе учебной деятельности знаний и навыков на практике.

Как отмечает Ф.И. Шарков [5], «для формирования ценностно-смысловых, коммуникативных компетенций потребуется усилить междисциплинарную связь, усилить роль профессора-консультанта вуза, который занимается координацией усилий различных дисциплин, образовательных форм, профессорско-преподавательского состава».

ГОС ВПО по специальности «Связи с общественностью» с квалификацией специалиста по связям с общественностью (утвержденный 14 марта 2000 года) не отражает компетентностного подхода, однако в нем отмечается, что специалист в области связей с общественностью по своему профессиональному предназначению должен постоянно изучать аудиторию, учитывать ее настроение, уметь устанавливать и постоянно поддерживать необходимые связи, свободно владеть риторикой, приемами и методами публичного выступления, что по сути своей и является составляющими коммуникативной компетентности.

Список литературы:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения 18.05.2012)
2. Глоссарий ФГОС [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=283> (дата обращения 18.05.2012)
3. Дзюбенко О.Л., Коженков А.О., Пышнограев Д.В. Формирование профессиональной компетентности будущих военных специалистов [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. — 2011. — Сентябрь — Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2011/09/80> (дата обращения 18.05.2012)
4. Шарков Ф.И. Компетентностный подход при подготовке бакалавров и магистров (на примере бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью) [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.nemchenko.ru/wind.php?ID=583295&soch=1> (дата обращения 18.05.2012)

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

Сорокина Ирина Алексеевна

*канд. экон. наук, доцент КубГАУ, г. Краснодар
E-mail: rus8europe@mail.ru*

Сорокина Людмила Викторовна

*ассистент КубГАУ, г. Краснодар
E-mail: rus8europe@mail.ru*

Начальным этапом включения первокурсников в профессиональное сообщество считают их адаптацию к условиям обучения в вузе. Проблема адаптации актуальна, так как система образования высшей школы оказалась не подготовленной к трансформации общественно-политической жизни и существует противоречие мотивов выбора профессии и ожиданий первокурсника.

В адаптации важно взаимодействие процессов усвоения правил среды и её преобразования. С.Ю. Басовская выделяет стадии адаптации: автономизация, как противопоставление себя среде; идентификация, как включение себя в систему студенческой среды; интеграция, когда первокурсник ощущает себя элементом образовательного пространства вуза. Адаптация завершается к концу 3 курса и предполагает: профессиональную адаптацию — как приспособление к формам преподавания, контроля и усвоения профессиональных знаний, умений, навыков, качеств, к режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т. п.; социально-психологическую адаптацию — как приспособление к новому коллективу и выработка собственного стиля поведения [1, 3, 4].

Проблемы первокурсников — это: отсутствие навыков конспектирования и поиска информации; недостаточный уровень довузовской подготовки; неумение организовать себя; неумение распределять деньги; сложности в привыкании к новой обстановке; др. Многогранность адаптации определяется: предыдущим местом жительства и учёбы; материальным положением семьи; состоянием здоровья; местом жительство во время учёбы; др.

Для успешной адаптации необходимы познавательная самостоятельность, коммуникативные умения, ценностная ориентация на профессию. Адаптационное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы, чётким представлением своего будущего. При благополучной адаптации у

первокурсника улучшается работоспособность, нет выраженных изменений показателей здоровья. При адаптации средней тяжести присутствует нарушение самочувствия и здоровья в первом семестре. При тяжёлой адаптации «камнем преткновения» становится учебная деятельность, обостряются хронические заболевания, развиваются неврозы. При дезадаптации физиологические и психологические признаки соответствуют признакам стресса [4; 5; 6].

Исследования, проведённые нами на первом курсе факультета «Финансы и кредит» КубГАУ, показали, что для 72,8 % опрошенных студентов мотивом выбора профессии явились материальное благополучие; для 45,5 % — творческая работа, приобретение необходимых навыков и умений; для 3,7 % — престижность профессии, стремление занять видное положение в обществе (таблица 1). То есть преобладают внешняя и статусная мотивация.

Таблица 1

Мотивы выбора профессии

Мотив	% выделивших мотив				
	Всего	В т. ч. по группам			
		1105	1106	1107	1108
Материальное благополучие	72,8	92,3	51,8	67,9	81,5
Творческая работа	45,5	15,4	62,1	57,2	44,5
Престижность профессии	3,7	7,7	3,5	-	3,7

53,3 % студентов относятся к предприимчивому типу личности; 29,4 % — к конвенциональному; по 14,7 % — к социальному и артистическому; 4,6 % — к интеллектуальному; 1,9 % — к реалистическому типу личности (таблица 2).

Таблица 2

Определение типа личности по методике Дж. Холланда [2]

Тип личности	Характеристика типа личности	% студентов данного типа				
		Всего	В т. ч. по группам			
			1105	1106	1107	1108
Предпринимчивый	Лидеры. Развиты коммуникативные способности, могут решать сложные задачи. Выбирают профессии, удовлетворяющие потребность в признании.	53,3	57,7	55,2	46,5	53,9
Конвенционный	Хорошие исполнители, но творческие задачи решают с трудом. Эффективны в профессиях, требующих внимательность, устойчивость к монотонности.	29,4	23,1	31,1	32,2	30,8
Социальный	Развиты коммуникативные способности. Предпочитают такие сферы деятельности как педагогика, психология.	14,7	7,7	13,8	28,6	7,7
Артистический	Эмоциональны, в отношениях ориентируются на интуицию, стремятся выделиться из общего окружения. Выбирают творческие профессии.	14,7	27,0	10,4	10,8	11,6
Интеллектуальный	Высокая активность, творческий подход. Предпочитает работу, связанную с решением интеллектуальных задач.	4,6	3,9	3,5	3,6	7,7
Реалистический	Эмоциональная стабильность. Выбирают профессии с чёткими задачами и результатами.	1,9	-	-	3,6	3,9

Важное значение имеет знание первокурсником своих сильных и слабых сторон. Опрос показал, что 21,3 % опрошенных студентов имеют чёткие личные цели, 19,5 % восприимчивы к новым ситуациям и возможностям, 14,9 % способны управлять собой, 8,4 % влияют на окружающих, 7,4 % имеют чёткие ценности, 7,4 % умеют обучать, 6,5 % имеют навыки решения проблем, 5,6 % умеют генерировать и использовать новые идеи, 5,6 % способны руководить, 3,7 % умеют наладить работу коллектива, 2,8 % опрошенных студентов понимают особенности управленческого труда (таблица 3).

Таблица 3

«Вы сами» (сильные стороны)

Сильные стороны	%, отметивших сильную сторону				
	Всего	В т. ч. по группам			
		1105	1106	1107	1108
Чёткие личные цели	21,3	12,0	21,5	21,5	29,7
Продолжающееся саморазвитие	19,5	32,0	28,6	21,5	3,7
Способность управлять собой	14,9	12,0	17,9	14,3	14,9
Умение влиять на окружающих	8,4	4,0	10,8	3,6	14,9
Чёткие ценности	7,4	8,0	-	17,9	3,7
Умение обучать	7,4	-	14,3	3,6	11,2
Навыки решения проблем	6,5	8,0	3,6	7,2	7,4
Творческий подход	5,6	4,0	3,6	7,2	7,4
Способность руководить	5,6	12,0	10,8	-	-
Умение наладить работу коллектива	3,7	4,0	3,6	3,6	3,7
Понимание особенностей управленческого труда	2,8	8,0	-	-	3,7

К слабым сторонам 15,8 % опрошенных отнесли неумение генерировать и использовать новые идеи, 14,9 % — неумение управлять собой, 10,2 % — отсутствие навыков решения проблем, 9,3 % — неумение обучать, 9,3 % — низкую способность формировать коллектив, 8,4 % — непонимание особенностей управленческого труда, 8,4 % — недостаток способности руководить, 7,4 % — остановленное саморазвитие, 6,5 % — нечёткие ценности, 6,5 % — неумение влиять на людей, 3,7 % опрошенных — смутные личные цели (таблица 4).

Таблица 4

«Вы сами» (слабые стороны)

Слабые стороны	% , отметивших слабую сторону				
	Всего	В т. ч. по группам			
		1105	1106	1107	1108
Отсутствие творческого подхода	15,8	8,0	14,3	14,3	26,0
Неумение управлять собой	14,9	4,0	21,5	14,3	18,6
Отсутствие навыков решения проблем	10,2	4,0	10,8	3,6	22,3
Неумение обучать	9,3	12,0	7,2	10,8	7,4
Низкая способность формировать коллектив	9,3	4,0	14,3	7,2	11,2
Непонимание особенностей управленческого труда	8,4	16,0	7,2	3,6	7,4
Недостаток способности руководить	8,4	24,0	7,2	3,6	-
Остановленное саморазвитие	7,4	16,0	7,2	7,2	-
Нечёткие ценности	6,5	8,0	3,6	10,8	3,7
Неумение влиять на людей	6,5	-	-	21,5	3,7
Смутные личные цели	3,7	4,0	10,8	-	-

Непрерывность учебно-воспитательного процесса и преемственность в развитии личности обеспечивают психолого-педагогические и социальные условия. Для оптимизации работы с первокурсниками необходимо: их ознакомление с особенностями учебного процесса, правилами внутреннего распорядка; профессиональное ориентирование; привлекать старшекурсников для работы с первокурсниками; знание социально-демографических характеристик студентов, изучение характера, уровня знаний, общественной активности; изучение системы межличностных отношений; развитие недостающих организаторских умений и навыков; оказание помощи в научной организации труда и самовоспитании [1; 3; 5]. Педагогическое управление процессом адаптации предполагает: информирование студентов о трудностях адаптационного периода и способах их преодоления; помощь студентам в организации самовоспитания; применение инновационных моделей образования, информационных технологий [1; 3; 6]. Участниками управления адаптационным процессом выступают: система «опережающей профессиональной ориентации молодёжи», нацеленная на привлечение абитуриентов в вуз; деканат; преподаватели и кураторы; студенческая поликлиника; студенческое самоуправление.

Список литературы:

1. Адаптация студентов к условиям обучения в университете [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http:// 12_100229_1_57466.doc](http://12_100229_1_57466.doc).
2. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощённый менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. М.: Дело, 1991. — 320 с.
3. Каирова Л.А., Зинченко Л.Н. Об организации адаптации первокурсников на факультете начальных классов АлтГПА [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.uni-altai.ru/engine/download.php?id=2219>.
4. Кригер Е.Э., Маркявичене Е.Э. Адаптационные параметры профессионального здоровья // Международная интернет конференция [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/kriger>.
5. Нечаева О.М. Адаптация первокурсников к условиям обучения в Академии. Социально-психологический аспект [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://molocnoe.ru/sites/default/files/documents/.../Adaptaciya%20perv.pd>
6. Самадова И.Н. Особенности деятельности кураторов по адаптации первокурсников и их осознанному профессиональному выбору в вузе: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Душанбе, 2010. — 25 с.

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- ДИЗАЙНЕРОВ

Шапрова Гульнора Габидуловна

*канд. пед. наук, ассоциированный профессор Казахской головной
архитектурно-строительной академии (КазГАСА),
г. Алматы,*

Республика Казахстан

E-mail: g-shaprova@mail.ru

Межпредметные связи в практике образования рассматриваются между двумя и более дисциплинами одного цикла (например, естественно-математического), а также между дисциплинами из различных циклов (например, математика и история).

В современных условиях инновационных преобразований высшей школы возрастание роли межпредметного взаимодействия

обусловлено необходимостью повышения эффективности усвоения учебного материала. Межпредметные связи призваны обеспечивать единый подход преподавателей различных дисциплин к решению общих учебно-познавательных задач. Межпредметные связи рассматриваются в двух направлениях — координации и интеграции предметных знаний. Координация подразумевает согласование учебных программ по родственным предметам, учитывая общие понятия и время их изучения. Интеграция в обучении может осуществляться путем слияния в одном синтезированном курсе элементов различных учебных предметов, суммирования основ наук в раскрытии комплексных учебных тем и проблем. Межпредметные связи в значительной мере способствуют интеграции знаний [4, с. 58].

Выделим межпредметные связи между учебными дисциплинами специальности 5В042100 «Дизайн» на основе анализа содержания учебно-методических документов (рабочие учебные планы, государственные общеобразовательные стандарты образования, рабочие программы). За критерий нами выбрана графическая компонента подготовки специалистов-дизайнеров (таблица 1).

Таблица 1

Межпредметные связи дисциплин специальности «Дизайн»

Дисциплина	Статус	Кред.	Сем.	Задачи преподавания дисциплин
Инженерная графика I	БД ОК	2	1 сем.	изучение основных законов геометрического моделирования моделей плоскости и пространства, формирование инженерного мышления
Основы дизайна-1	БД КПВ	3	1 сем.	знакомство студентов со спецификой проектной работы в области архитектурного и графического дизайна; формирование у студентов на начальном этапе обучения графических навыков, а также навыков композиционного мышления.
Основы дизайна II	БД КПВ	3	2 сем.	знакомство студентов с основными сведениями о способах графического построения классических греко-римских ордеров и формирование практических навыков выполнения чертежей архитектурных ордеров с

				помощью традиционных инструментов и графических техник.
Инженерная графика 2	БД КПВ	2	2 сем.	изучение общих правил графического выполнения и оформления архитектурно-строительных чертежей
Композиция 1	БД ОК	3	3 сем.	формирование профессионального пространственно-образного мышления, развитие эстетического вкуса, чувства формы, пространства.
Основы дизайна III	БД КПВ	3	3 сем.	знакомство студентов с основными сведениями о способах работы в технике отмычки.
Шрифт	БД КПВ	2	3 сем.	изучение способов графического построения шрифтов и формирование практических навыков выполнения шрифтов различных типов с помощью традиционных инструментов и техник.
Компьютерное дизайн-моделирование	БД КПВ	3	3 сем.	овладение начальными навыками работы с компьютерными моделями в дизайне, знакомство с базовым пакетом дизайнерских компьютерных программ
Инженерная графика 3	БД КПВ	2	3 сем.	изучение теории и практики построения теней и перспективы архитектурных форм
Профессион. компьютерные программы I	ПД КПВ	2	4 сем.	овладение навыками компьютерной графики, изучение основ моделирования объектов дизайна
Профессион. компьютерные программы II	ПД КПВ	2	6 сем.	изучение основ получения анимационных изображений, презентация готового проекта

В таблице 1 использованы следующие сокращения: БД — базовые дисциплины; ПД — профилирующие дисциплины; ОК — обязательный компонент; КПВ — компонент по выбору.

Из всего цикла мы выбрали дисциплины, которые, с нашей точки зрения, формируют графическую подготовку будущего специалиста-

дизайнера, и дисциплины, использующие данные умения в дальнейшей практике.

Как видим из таблицы, для формирования профессиональных качеств, т. е. проектных умений студента-дизайнера, необходимы усилия специалистов разного профиля и умения каждого специалиста видеть и решать свои вопросы с позиции общих задач. Возникает потребность в специалистах широкого профиля, способных мобильно использовать знания из разных научных областей в деятельности, связанной с профессией. Необходимо умение видеть объект в единстве его многосторонних связей и отношений. Реализация межпредметных связей дает возможность экономнее во времени определить структуру учебного плана, программ, учебников, что способствует рационализации учебного процесса в целом [3].

Начертательная геометрия (в данном случае инженерная графика-1) является теоретической базой компьютерной графики. Начертательная геометрия превратилась во вторую грамотность после первой — умения читать и писать, так как она учит, как правильно изобразить на экране компьютера свою мысль (изображение задуманного) и понимать изображения, возникающие на экране. Все это убеждает студентов в важности начертательной геометрии, пробуждает у них познавательный интерес и более серьезное отношение к учебе [1].

Инженерная графика относится к фундаментальным дисциплинам, закладывающим основу современного инженерного образования. Невозможно выразить ни одну проектную идею без знаний основ построения изображений.

Современные требования к чертежам требуют высокой скорости исполнения, соответствия стандартам и нормативам качества изображаемых линий и простановки размеров и других технологических требований. Компьютерная графика позволяет выполнять данные требования, создавая объекты любой степени сложности и конфигурации. Разработаны и постоянно совершенствуются графические пакеты, позволяющие осуществлять трехмерное моделирование любой реальности и создавать их фотореалистичные картины. Имеются возможности для создания анимационных изображений с музыкальным сопровождением, разработаны компьютерные программы, с помощью которых конструируются реалистичные макеты, отражающие идею будущего проекта.

В дизайнерском проектировании выделяют следующие направления использования компьютерной графики:

- принятие решений с помощью «оптимизационных» прикладных программ для ЭВМ;
- визуализация решений с помощью специальных прикладных программ для ЭВМ;
- использование компьютерных средств как графических устройств [2].

И этот список с развитием компьютерных технологий постоянно пополняется.

Знания и умения, полученные при изучении инженерной и компьютерной графики, используются в учебном процессе указанных в таблице 1 дисциплин при вычерчивании изображений, моделировании объектов или геометрических задач и мн.др.

Исследование межпредметных связей дисциплин специальности «Дизайн» позволяет сделать следующий вывод: знания, полученные при изучении инженерной и компьютерной графики, имеют практическое использование во многих дисциплинах специальности «Дизайн» (как базовых, так и профилирующих). Рабочие программы представленных в таблице дисциплин согласованы, что свидетельствует о координации предметных знаний. Реализация межпредметных связей позволяет повысить качество подготовки будущих специалистов-дизайнеров, повышает профессионализм и самостоятельность студентов, позволяет применять полученные знания в дальнейшей учебе при освоении других дисциплин специальности.

Список литературы:

1. Есмуханова Ж.Ж. Дидактические основы оптимизации обучения начертательной геометрии : На примере вузов Казахстана: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. — Алматы, 1999. — 325 с.
2. Жилина Н.Д. Информационные технологии в процессе преподавания блока геометро-графических дисциплин в вузах строительного профиля : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — М., 1999. — 169 с.
3. Кузнецов Н.В. Использование компьютерной графики в процессе установления межпредметных связей информатики с другими школьными дисциплинами //Актуальные проблемы прикладной информатики и методики обучения. — Щадринск, 2010. — С. 35—39.
4. Кучинская Е.Ю. Проектирование содержания и технология реализации интегрированного курса графики в системе непрерывного инженерно-педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Самара, 2000. — 171 с.

**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК»**

Часть I

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

21 мая 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 28.05.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7,5. 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