



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

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

А 43 «Актуальные проблемы педагогики и психологии»:
материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (27 февраля 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 134 с.

ISBN 978-5-4379-0052-9

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

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

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0052-9

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.6 Педагогика высшей профессиональной школы	6
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ Хвалина Елена Александровна	6
СТУДЕНЧЕСТВО КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН Белолипецкая Светлана Юрьевна Корнилов Александр Анатольевич	10
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Алижанова Хаписат Алижановна	15
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВАЯ СРЕДА КАК ФАКТОРЫ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ Бондарева Ольга Николаевна	19
ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕДТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ Дубяга Светлана Николаевна Шевченко Юлия Михайловна Гузь Владимир Васильевич	23
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЦЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Красношлык Зинаида Петровна	32
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИХ ВУЗА Маркеева Марина Викторовна Акутина Светлана Петровна	35
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФАКУЛЬТИВА «ОСНОВЫ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ» Мордвинова Елена Александровна	40

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ Пантеева Елена Янчиповна	45
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Котляренко Юлия Юрьевна Симонова Оксана Борисовна	49
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ С БУДУЩИМИ ОФИЦЕРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОЛКОВОДЦЕВ Шилоносов Артём Владимирович	53
АНАЛИЗ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО БЛОКА, УЧАСТВУЮЩИХ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Теплая Наила Алигасановна	57
РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Урюпина Анна Юрьевна	61
1.7. Педагогическая психология	68
СЛАГАЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ Рудакова Ирина Анатольевна.	68
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК АКТУАЛЬНАЯ СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАЧАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Гуляева Ирина Владимировна	73
ВОСПИТАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Хадикова Инесса Муратовна	79
ИЗУЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Ерогина Нина Васильевна	84

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТУВИНСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК Ооржак Азияна Арсеновна	101
1.8. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы	105
СОВРЕМЕННАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ Лебедева Елизавета Анатольевна Мелихова Ольга Петровна	105
ТЕХНОЛОГИЯ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ «НАША НОВАЯ ШКОЛА» Кухаренко Оксана Александровна	109
ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТАНОВКИ МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДПО Плеханова Людмила Александровна	113
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ Рыбкина Татьяна Александровна	117
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА Якушева Светлана Дмитриевна	122

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.6 ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Хвалина Елена Александровна

доцент ТулГУ, г. Тула

E-mail: hvalina@mail.ru

Познание окружающего мира, природы — это естественное стремление человека. Естествознание составляет фундамент научного мировоззрения. Оно, являясь системой научных знаний о природе, выявляет структуру мироздания и познаёт фундаментальные законы природы, которые характеризуют общую научную картину мира своего времени. Содержание естественнонаучного образования предполагает интеграцию знаний различных циклов учебных дисциплин вокруг проблемы взаимодействия человека и природы. В настоящее время современные технологии формируют новый образ жизни человека на основе естественнонаучных знаний. Естественнонаучное образование в современной цивилизации играет жизненно важную роль. Оно формирует у учащихся научную картину мира, учит мыслить, обеспечивает ему профессиональную квалификацию. Новые требования к уровню научной грамотности и образованности диктуются интересами выживания человека как биологического вида и социального субъекта. Естествознание, которое человек использует для познания окружающей природы рациональными методами, в настоящее время развивается особенно интенсивно.

В вузах России курс «Концепции современного естествознания» (КСЕ) является дисциплиной федерального компонента социально-экономического и гуманитарного направлений. Изучение

естествознания необходимо для учащихся гуманитарных и экономических специальностей, так как они могут приложить принципы и законы естествознания к разнообразным сферам их профессиональной деятельности человека.

Дисциплина КСЕ входит в цикл общих дисциплин и предназначена для формирования у студентов целостного представления о современном естествознании, ключевых понятиях и представлениях, а также взаимовлиянии естественных наук и их связи с математическими, гуманитарными и техническими науками.

Обучение иностранных студентов — важное направление международной деятельности российских вузов. В последние годы в Тульском государственном университете (ТулГУ) наиболее популярными, среди иностранных учащихся, стали специальности экономического и гуманитарного направлений.

Иностранные граждане, пребывающие на учебу в Россию, не получают, как правило, на родине даже элементарных естественнонаучных знаний. Кроме того, в первые годы обучения в вузе иностранные студенты еще не достаточно хорошо владеют русским языком и с большим трудом усваивают абсолютно новую для них и достаточно трудную лексику естественнонаучных дисциплин.

Рассматривая проблемы обучения иностранных студентов в российских вузах необходимо отметить, что параллельное изучение русского языка и специальных дисциплин, обилие предметов часто дезориентирует студентов, создаёт большую загруженность.

Испытывая трудности адаптации, иностранные студенты оценивают каждую дисциплину с точки зрения значимости для их будущей профессиональной деятельности. КСЕ входит в список обязательных дисциплин. Сложность дисциплины заключается в большом количестве новых понятий, объем которых постоянно расширяется от занятия к занятию. Студенты не успевают усвоить получаемую информацию и относительно быстро теряют интерес к предмету.

Задача построения учебного процесса — обеспечить максимальную эффективность формирования знаний и умений учащихся с учётом особенностей образования в различных странах.

Изучение КСЕ имеет для образования и для развития каждого иностранного студента важное значение, т. к.:

- формирует предметную и коммуникативную компетентность студента, т. к. вводит и поясняет на русском языке ряд понятий, которые являются необходимыми компонентами коммуникативного

минимума каждого индивида. Данная информация касается природы, человеческой жизни, здоровья, условий, создающих угрозу для жизни;

- выполняет важную информационную функцию, т. к. курс представляет сведения о природе и ее частях, об основных жизненных функциях, их гармонии и управлении ими, сообщает сведения о живых организмах и условиях их существования, о взаимоотношениях человека и окружающей среды, о достижениях научно—технического прогресса и его негативного влияния на биосферу и возможности глобального кризиса. Постепенно у иностранных студентов формируется целостный взгляд на действительность, они приобретают умения и навыки контактов с окружающей средой, а также постигают неизмеримую сложность и хрупкость жизни приходят к убеждению в необходимости собственной деятельности по охране природы, окружающей среды и здоровья;

- формирует личность студента, развивает их интеллектуальные способности (логическое мышление, умение предвидеть возможные последствия действий и поведений).

В Тульском государственном университете подготовлено и издано учебное пособие для иностранных студентов по дисциплине «Концепции современного естествознания». Цель пособия заключается в том, чтобы сделать доступным для иностранных студентов понимание проблем и результатов исследований в области естественных наук, познакомить учащихся на уровне общих представлений с наиболее важными положениями, концепциями наук о природе в их взаимосвязи и развитии.

В пособии в сжатой и доступной форме изложены фундаментальные естественнонаучные знания, которые нужны каждому человеку, чтобы не только познать законы природы, но и понять, что нужно сделать, чтобы жить в гармонии с природой.

В учебном пособии:

- в сжатой и доступной форме изложены фундаментальные естественнонаучные знания, которые нужны каждому человеку, чтобы не только познать законы природы, но и понять, что нужно сделать, чтобы жить в гармонии с природой;

- изложены вопросы естественнонаучного познания окружающего мира, принципы и законы природы, рассмотрены актуальные проблемы современного естествознания, взаимосвязи естественнонаучной и гуманитарной культуры;

- компактность изложения сочетается с полнотой раскрытия тематики;

- текст пособия адаптирован с учетом его восприятия иностранными студентами;
- в конспективной форме представлены основные положения и законы физики и химии и при изложении не использованы физические и химические формулы и сложные формулировки законов и правил, чтобы у студентов экономических и гуманитарных специальностей повысить интерес к естественным наукам;
- наряду с обобщениями и анализом основных понятий разделы пособия содержат конкретные примеры, справочный и информационный материал.
- форма изложения курса доступна специалистам, для которых естествознание не является профессиональной дисциплиной.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом для высших учебных заведений в учебном пособии рассматриваются следующие вопросы: эволюция науки и естественнонаучные картины мира; основы классической и современной физики; основы современной химии; структурные уровни и системная организация материи; панорама современного естествознания: космология, геологическая эволюция, история жизни на Земле и эволюция живых систем; биосфера и человек; самоорганизация в живой и неживой природе; принципы универсального эволюционизма.

Предлагаемые разделы пособия представляют необходимую и достаточную полноту предметных знаний.

В пособие представлены основные открытия и научные концепции, повлиявшие на развитие цивилизации в XX веке; наиболее важные технологии и изобретения, реализованные инженерные проекты, выдающиеся ученые XX века. Для осуществления функции самообразования, выработке умения и навыков работы с текстовой информацией на русском языке пособие содержит словарь терминов на русском языке. Иностранным студентам для проведения самоконтроля изучаемого материала, быстрой и качественной оценки уровня знаний по дисциплине предлагаются контрольные вопросы отдельно по каждому разделу.

Качество подготовки специалистов для зарубежных стран закладывается на этапе довузовской подготовки иностранных граждан. Реализация принципа единства предметно — практической деятельности в процессе организации учебного процесса содействует успешной профессиональной подготовке студентов. На этапе довузовской подготовки студенты в курсе «Естествознание» получают минимум знаний о естественных науках и их связи со специальными дисциплинами экономического и гуманитарного направлений.

В ТулГУ издано учебное пособие для иностранных учащихся по дисциплине «Естествознание». Цель данного учебного пособия познакомить студентов с наиболее важными положениями наук о природе в их взаимосвязи и развитии и подготовить их к изучению курса КСЕ. Одна из основных задач курса — сформировать у студентов иностранцев начальную лексическую базу и естественнонаучную грамотность по естественным дисциплинам на русском языке. В данном пособии рассматривается специфика естественнонаучного познания, основные этапы его развития, формируются основные идеи, характеризующие современную науку. Оно представляет собой совокупность избранных глав из естественнонаучных дисциплин: географии, геологии, экологии, физики, химии, астрономии.

Межпредметная связь дисциплин «Естествознание» и «Концепции современного естествознания» повышает качество профессиональной подготовки иностранных студентов.

СТУДЕНЧЕСТВО КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

***Белолипецкая Светлана Юрьевна**
канд. пед. наук, доцент АлтГТУ, г. Барнаул
E-mail: belipa@inox.ru*

***Корнилов Александр Анатольевич**
студент гр. 9 ТПОП-01*

Ориентация процесса модернизации системы высшего профессионального образования на личность продиктована не только социокультурными особенностями нашего времени, спецификой стремительно развивающегося общества знаний, но фундаментальными основаниями психолого-педагогического знания особенностей обучения на разных ступенях непрерывной системы образования. По мнению В. И. Филоненко, «студенчество — это мобильная группа, основной целью существования которой является организованная подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве» [2, с. 56].

Большинство психологов и педагогов относит данный возраст к периоду, которому свойственны сравнительно высокий образовательный уровень, активное освоение культуры, относительная экономи-

ческая самостоятельность, развитие познавательной мотивации, повышенная потребность в коммуникации, социальная активность.

В психолого-педагогической характеристике студенчества, как указывает Р. А. Муртазин, можно отметить две тенденции, определяющие этот возрастной период: повышенный интерес к собственной личности, самопознанию, самовоспитанию и стремление к расширению социальных связей. Социальная и интеллектуальная зрелость предполагают не только выработку системы взглядов на мир, но и на свое место в нем, осознание себя носителем определенных общественных ценностей, а, следовательно, и социально полезной личностью. Именно поэтому в студенческий период заметно укрепляются такие качества, которых не хватало в полной мере в старших классах — целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива и др. [1, с. 315].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что студенческие годы необходимо рассматривать как особую фазу социализации. При развернутом социально-педагогическом подходе к студенческой социализации ее нельзя свести лишь к механическому наложению на молодежь готовой социальной формы, к упрощенному взаимодействию или к сумме внешних средовых воздействий. Студенчество не только пассивный объект социализации со стороны общественных институтов, в последние годы в этом процессе возрастающее значение приобретает роль самого студенчества.

Основываясь на существующих типологиях студенчества, как внутренне дифференцированной группе молодого поколения, В. И. Филоненко предлагает классификацию современного российского студенчества, в основу которой положен критерий самостоятельности/несамостоятельности выбора будущей профессии [2]:

1. Тип I — «профессионалы» — делают целенаправленный самостоятельный выбор вуза и специальности, рассматривая ее как потребность самореализации и самоутверждения именно в данной сфере профессиональной деятельности. Большинство из них — выпускники школ определенного или нового типа (гимназии, лицеи), профильных классов обычных СОШ, но практически все «профессионалы» за два — один год до поступления в вуз проходили дополнительную предвузовскую подготовку на «нулевых» или различного рода курсах, некоторые занимались индивидуально, многие участвовали в Олимпиадах, конкурсах по профилирующим предметам.

Студенты данного типа академически активны, учатся только на «отлично» или на «хорошо» и «отлично», успешно занимаются научно-исследовательской работой, занятия пропускают лишь в

исключительных случаях. При изучении любой учебной дисциплины они руководствуются принципом максимального освоения профессиональных знаний, навыков и умений, направленных на достижение конечной цели — стать профессионально компетентным работником. К общественно-политической сфере жизни «профессионалы» равнодушны, охотно совмещают обучение в вузе с постоянной или временной работой, тождественной или отчасти идентичной будущей профессиональной деятельности, обладают достаточно высокой компьютерной грамотностью. С сожалением следует отметить, что с каждым годом число студентов данной категории практически не увеличивается.

Данный тип студентов происходит из семей с высоким уровнем образования, со средними или хорошими материальными возможностями, котируемым в нашем обществе социальным статусом родителей (одного из них). Примечательно, что девушки проявляют большую самостоятельность в выборе вуза и будущей специальности, более требовательны и профессионально ориентированны на полезность изучаемых социально-гуманитарных дисциплин.

2. Тип II — «ритуалисты» — их отличает самостоятельность выбора вуза и специальности, но в основе своей — это не результат собственных мировоззренческих позиций и установок, а стечение определенных обстоятельств (престижность или близость вуза к месту проживания, высокооплачиваемая профессия, советы друзей или учителей и др.). Восемь из десяти студентов данного типа — выпускники обычных СОШ, почти каждый третий проходил дополнительную предвузовскую подготовку, в большинстве своем — выходцы из семей со средними материальными возможностями, средним или высоким уровнем образования.

«Ритуалисты» отрицают основную цель вуза — подготовка профессионально компетентных работников, — но своим общением и действиями в учебном заведении продолжают «почти безусловное соблюдение институциональных норм». Представители этого типа рассматривают высшее учебное заведение как источник получения разносторонних и добротных знаний о жизни и окружающем мире, но избранная специальность их мало интересует — они берут от вуза все то, что считают нужным, необходимым и полезным для дальнейшей жизнедеятельности. Они в основном равнодушны к научно-исследовательской работе, сторонятся общественной и политической деятельности. Более половины из них сочетают обучение с постоянной или временной работой, где главным критерием является не вид профессионального труда, а размеры заработной платы. Работа для

них — средство самоутверждения, экономической независимости от родителей, возможность «себя показать и других посмотреть», один из каналов дальнейшего трудоустройства после окончания вуза.

Студенты данного типа стараются учиться без «троек», на «хорошо» и «отлично», с дополнительной специальной литературой работают неохотно, по необходимости, активно пользуются Интернетом.

3. Тип III — «общественники» — это студенты-активисты, выбор вуза и специальности совершают самостоятельно, но случайно («модный» вуз или профессия, нежелание отстать от друзей и т. д.). Отношение к учебе носит равнодушно-обязательный характер, основным критерием академической активности выступает вечно живущий студенческий принцип «не знать, а сдать». В большинстве своем учатся на «удовлетворительно», хотя нередко получают и «неуды», их цель — получение диплома при минимальных интеллектуальных затратах. Основная сфера их деятельности в вузе — общественные организации, художественная самодеятельность, спорт и т. д. Являются выходцами из семей с достаточными или средними уровнями материальных доходов, более одной трети из них совмещают обучение с временной работой.

Студенты данного типа обладают высокой степенью общительности, своей внеучебной деятельностью добиваются признания в студенческой среде.

4. Тип IV — «конформисты» — студенты, для которых выбор вуза и специальности не является самостоятельным, это выбор их родителей, ближайших родственников. Обучение в вузе для них представляет собой продолжение школьного образования, приспособление к нормативным требованиям вузовской жизни. Студентам данного типа все равно где, как и на кого учиться, главное — держаться «на плаву», не довести дело до исключения. Академическая активность носит равнодушно-необязательный характер, в основном отличается систематическими пропусками занятий, из сессии в сессию повторяющимися задолженностями. Они пассивны и безучастны в общественной и научно-исследовательской работе, практически не совмещают обучение в вузе с постоянной или временной работой. Пользуются Интернетом с единственной целью — подготовить доклад, выполнить учебную работу.

«Конформисты» ведут свое происхождение в основном из семей с низкими или высокими материальными возможностями, почти каждый третий — из неполных или повторных семей. Около трети студентов

данного типа поступили в вуз на коммерческих условиях. Число студентов именно этой категории, к сожалению, растет из года в год.

Также следует обратить внимание на то, что переход от школьного образования к вузовскому, профессиональный рост студентов от начальных курсов к старшим сопровождается развитием личности и ее психики.

Наблюдая отношение студентов к изучаемому предмету, поведение их в студенческой группе, можно отметить некоторые закономерности психоэмоционального состояния студентов. По мере обучения в вузе возрастает запоминание пройденного учебного материала, уровень его изложения при ответах, и наоборот, снижаются эмоции по поводу «открытий» неизвестного.

Студенты испытывают определенное давление студенческой среды. Если в школе можно было апеллировать к преподавателям, искать поддержки у родителей, то в вузе это не принято.

Студенческий возраст — это время становления социальной самостоятельности. Современные исследования подтверждают, что сегодня практически половина студентов живет вне родительского дома а, следовательно, вынуждены самостоятельно планировать свой бюджет, вести хозяйство, рассчитывать временные и финансовые затраты. На практике подобная самостоятельность оказывается не всегда оптимальной, однако она становится для студентов ведущим фактором их социально-бытовой социализации. Реальная взрослая жизнь активизирует процессы самоанализа и адекватной самооценки, делает студентов независимыми.

Важнейшими из новообразований в период студенчества является характерное стремление к саморазвитию, проявляющееся в усилении сознательных мотивов поведения, активизация самосознания как основы саморазвития личности, попытки профессионального самоутверждения.

В качестве особенностей студенчества, как особого психолого-педагогического феномена, можно указать следующее:

- учебная деятельность студентов вместе с другими видами образует особый социальный фон их жизнедеятельности; в ходе учебной деятельности осуществляется их подготовка к предстоящей профессиональной работе;
- студенчество характеризуется особым включением в общественно-политическую жизнь общества; в этом плане студентов в большинстве своем отличает самостоятельность, инициативность и целеустремленность;

- студенческая субкультура проявляется в особом характере труда, познания, общения, реализации социальных ролей; общность положения и деятельности определяет относительную гомогенность интересов и является основой для формирования особого социально-группового самосознания;
- для студенческой среды свойственен высокий интеллектуальный потенциал, который обусловливается высокой познавательной и общественной активностью студентов.

Список литературы:

1. Муртазин Р. А. Студенчество как особая социально-психологическая и возрастная категория // Инновационное управление социально-экономическими системами в регионах: Сбор. статей междунауч.-практ. конф. — Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2011. — С. 313—318.
2. Филоненко В. И. Студенчество современной России: проблемы типологизации // Философия права, 2009. — № 2 (33). — С. 56—59.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Алижанова Хаписат Алижановна
канд. пед. наук, доцент ДГПУ, г. Махачкала
E-mail: Alizhanowa@mail.ru

Изучение опыта профильной подготовки, предшествующей высшему профессиональному образованию в системе непрерывного образования развитых стран мира, а также опыта становления и развития региональной системы профильной подготовки в условиях развития рыночной экономики, позволило выявить и обобщить основные проблемы и противоречия в организации профильной подготовки в условиях экономической трансформации общества.

С одной стороны, следует констатировать наличие имеющегося опыта решения отдельных проблем профильной подготовки в отечественной системе непрерывного образования, а с другой — отсутствие его целостного научного осмысления и описания, а также системной модели, проектирующей новые формы и механизмы ее организации на региональном уровне.

К *положительным аспектам* профильного подхода к обучению специалисты относят следующие: благоприятные условия для развития задатков способностей, усиление мотивации к учебе, реализация свободы выбора, использование сензитивных периодов в развитии личности школьника и др.

К *отрицательным аспектам* профильного обучения можно отнести сужение образовательного пространства; отсутствие надежных методов психологической диагностики познавательных интересов и задатков способностей школьников; неразработанность методов мониторинга и коррекции образовательного процесса; незрелость системы школьных психологических служб и др. Кроме того, распределение учащихся по профильным классам часто происходит не на основе результатов профессиональной диагностики, а по рекомендации учителя, по региональным возможностям школы, по желанию учащихся, по остаточному принципу (где осталось место) и т. д. Желание учащихся не всегда может быть ориентиром при профильном распределении, так как мотивами школьников часто служат: «где полегче», «туда пошли мои друзья», «там добрая класснуха», «это престижно», «мне все равно». Кроме того, адекватная самооценка своих возможностей учащихся по различным причинам (возрастным, психологическим, социальным и т. д.) не всегда бывает сформирована и не является достаточным условием для распределения в профильные классы [1; 4; 10].

Сегодня профильное образование вынуждено брать на себя компенсаторную функцию коррекции содержания общего среднего образования, которое отстаёт от задач приближения его к требованиям рационального профессионального выбора молодыми людьми и сохраняет некоторую академическую заданность, выраженную в преподавании «основ наук» и определяемую стандартизованным набором учебных предметов.

В современных условиях предпринимаются попытки ориентировать перспективное реформирование общего среднего образования на социальное воспроизводство трудовых, в первую очередь интеллектуальных, ресурсов России. Однако почему-то профильное образование ориентируется в первую очередь на вузы, что подпитывает тенденцию спонтанного асимметричного расширения высшего образования.

Профильная подготовка в регионах осуществляется, в основном, в рамках традиционных видов деятельности, однако на современном этапе необходим педагогический поиск более эффективных форм.

Каждый из базовых профильных курсов должен отражать: представления о состоянии и перспективах развития теории и практики в данной области экономической деятельности; спектр траекторий

получения профессионального образования, особенности этого образования; психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников в профильном обучении; возможности дополнительного образования, информационного обеспечения расширения представлений о профессиональной деятельности людей в русле выбранного профиля обучения; состояние рынка труда и занятости [2; 5; 7; 10].

Решение проблемы профилизации в городе или районе, как правило, переложено на плечи школы и образовательной сети территорий, при этом каждая школа должна в одиночку выбирать профили, учитывая свои возможности и ресурсы, не связывая выбор профилей с экономической ситуацией территории; однако системе муниципального образования в одиночку не решить эту проблему, поэтому профилизация должна быть «привязана» к региональным и муниципальным программам развития.

Рассмотрим типичные точки зрения на вопрос эффективности профильного обучения. Полный перечень критериев эффективности профильного обучения учащихся старших классов включает в себя оценки владения учащимися знаниями, сформированности у учащихся умений, сформированности мотивационно-ценностных ориентаций учащихся.

Организационно-педагогические условия предполагают, что эффективность профильного обучения возможна, если стимулируется активная позиция учащихся и учителей в учебном процессе. Следовательно, введение профильного обучения возможно не только через содержание образовательных модулей, но и посредством новых педагогических и методологических подходов. Основным в этом случае является использование проблемно-исследовательских ситуаций, основанных на тематике профиля обучения.

Таким образом, эффективность воспитательно-образовательного процесса должна определяться не тем, что делает учитель, а тем, что под его руководством и с его помощью делают учащиеся для самостоятельного выбора своей профессиональной будущей. В связи с этим главной профессиональной задачей учителя профильных классов является создание эффективной образовательной многомерной среды, учитывающей индивидуальные различия, склонности и запросы учащихся. Образовательная среда может быть представлена как полигон разнообразной познавательной деятельности в системе учащийся — учащиеся—учитель на конкретном учебном материале [3; 6; 8].

Система методов оценки эффективности методического обеспечения с учетом комплекса организационно-педагогических условий,

как правило, включает в себя тестирование учащихся и учителей профильных классов; проведение диагностических контрольных работ; метод экспертных оценок; наблюдение; изучение документации и продуктов различных видов деятельности учащихся и учителей.

Вместе с тем практика показывает, что потребность в обосновании критериев анализа эффективности реализации проекта профильного обучения в старшей школе по-прежнему до конца не удовлетворена. Чтобы оценить эффективность профильного обучения в конкретном образовательном учреждении необходимо разработать систему индикаторов (показателей), соответствующих внутришкольным и внешним (социальным) критериям эффективности профильного обучения; выявить недостатки в организации мониторинга и оценки, наметить пути коррекции.

Список литературы:

1. Артемова Л. К. «Профильное обучение»: опыт, проблемы, пути решения. М.: Школьные технологии, 2003. — 56 с.
2. Баранников А. В. Профильное обучение как условие повышения качества образования. М.: Профильная школа, 2006. — 62 с.
3. Влазнер А. И. Профильное обучение: варианты решения. М.: Профильная школа, 2004. — 132 с.
4. Ермаков Д. Профильное обучение: проблемы и перспективы. М.: Народное образование, 2004. — 86 с.
5. Лернер П. С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы. М.: Школьные технологии, 2003. — 245 с.
6. Панов К. С. Криволапова Н., Бобкова Л. Подготовка педагога профильной школы. М.: Народное образование, 2004. — 345 с.
7. Пинский А. Р. Концепция профильного обучения: все идет по плану. Мн.: Народное образование, 2004. — 134 с.
8. Шестерников Е. В. Профильная школа — это индивидуализация обучения и свобода выбора. СПб.: Директор школы, 2003. — 235 с.
9. Элективное море. Управление школой: Прил. к газ. «ПС». М.: Профильное обучение, 2006. — 34 с.
10. Юдовская А. Я. Использование игровых методов в элективном курсе. М.: Преподавание истории и обществознания в школе, 2006. — 78 с.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СРЕДА КАК ФАКТОРЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Бондарева Ольга Николаевна

преподаватель Национального минерально-сырьевого университета «Горный», г. Санкт-Петербург

E-mail: olga_bondarewa@mail.ru

Опираясь на бесспорные положения психологической науки, касающиеся проблемы раскрытия и осмысления феномена личности, а именно той данности, что она (личность) несостоятельна вне контекста и внешнего окружения («раскрывает социально-психологическую сущность человека, формирующуюся в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества» [4, с. 21]) и что характер её взаимодействия с окружающей средой носит двусторонний характер («не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации», что «предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта, т. е. в известной отдаче, когда результатом ее является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но его воспроизводство, т. е. продвижение его на новую ступень» [1]), можно утверждать, что культурно-образовательная и ценностно-смысловая среды являются ключевыми факторами духовно-нравственного становления личности, в частности, получающей образование, скажем, в университете или спецкурсе.

Данные категории вписываются в контекст более ёмкого понятия «социальная среда», которая есть совокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп. При этом важно отметить, что они являются ее составляющими и формирующими компонентами.

Исходя из того что воспитание вне зависимости от возраста объекта есть целенаправленно-поступательный процесс формирования личности («работа по сохранению и воспроизводству человеческого качества (человеческой сущности) в системе социально-педагогического взаимодействия» [2, с. 26]), формирование представления о духовности — интегральной категории, объединяющей физическую и метафизическую сферы жизни человека, является важной составляющей духовно-нравственно ориентированного педагогического процесса.

Отправной точкой и вектором содержательно-смыслового наполнения категорий предстаёт императив соответствующего соотношения введённых понятий с синергичной дихотомией духовности: взаимосвязи собственно духовного и собственно нравственного. Если первое соотносится с ценностно-смысловой средой, то второе сопрягается с культурно-образовательной средой.

В конечном итоге подобное соотношение, а также совмещение теоретических и практических аспектов положительно отражается на реализации воспитательно-образовательных задач.

В качестве рабочего определения *культурно-образовательная среда* в данной статье принимается следующее: комплекс факторов, условий и средств учебно-воспитательного процесса, сформированный под влиянием культурных особенностей конкретного региона и временного периода. Применительно к педагогической сфере оно сочетает в себе универсальные и уникальные характеристики образования.

Основываясь на анализе научных источников, правомочно говорить о том, что культурно-образовательная среда есть динамичная, саморегулирующаяся система, компоненты которой обуславливаются определенными, принятыми в том или ином конкретном социокультурном пространстве, нравственными нормами и традициями.

В качестве дополнительной аргументации сказанного, целесообразно привести взгляды современных ученых-исследователей.

В трудах Л. И. Мещеряковой, И. Б. Стояновской, Д. А. Пряхина, Т. А. Шабалиной культурно-образовательная среда — это среда, в которой осуществляется трансляция преемственности культуры, и прежде всего национальной, содержательное наполнение которой, может отражать достижения региональной, российской, а также мировой культуры в целом, содержащей в себе не только прошлый опыт, но и его переосмысление.

Культурно-образовательная среда обладает, точнее, формируется и моделируется сообразно определенным структурным компонентам, разрабатываемых и принимаемых каждым учебным заведением.

Анализ источников позволяет остановиться на классификации, предложенной О. В. Леонтьевой. Она выделяет следующие компоненты:

Пространственно-семантический, который включает:

- архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства;

- символическое пространство учреждения.

Содержательно-методический, включающий:

- содержательную сферу;

- формы и методы организации образования.

Коммуникационно-организационный компонент, включающий:

- особенности субъектов образовательной среды;
- коммуникационную сферу;
- организационно-креативные условия.

Культурно-образовательная среда имеет самое непосредственное сопряжение с практической деятельностью субъектов и объектов педагогической деятельности.

Другим важным фактором духовно-нравственного становления личности, вовлеченной в учебно-образовательный процесс, является *ценностно-смысловая среда*, которая имеет важную эмпирическую и практическую направленность и потенциал.

В педагогическом отношении среда всегда рассматривается в качестве активного, обстоятельства жизнедеятельности субъектов, неизбежно оказывающего на них то или иное воздействие, которое, в свою очередь, порождает цепь ответных реакций, что, собственно, и позволяет говорить о практическом преломлении.

В этой связи решающее значение приобретает второй компонент анализируемой категории, а именно определение «ценностно-смысловая», которое так же, несмотря на присущую теоретичность, оказывается в сопряжении с реальной жизнью воспитателей и воспитуемых. Данный компонент выступает в качестве императива, имеющего определённое содержательное наполнение, утверждающего вектор направления приложения силы практического преломления теоретических максим, которые без этого остаются банальными истинами, а педагогический процесс, соответственно, оказывается пустым морализаторством.

Наконец на практическую ориентированность ценностно-смысловой среды указывает неотъемлемое свойство всякой среды вообще, а именно выполнение ею той или иной функции, зависящей от её сущностной принадлежности и от целей формирования.

Таким образом, в общем контексте понятия, правомочно говорить об аксиологической функции ценностно-смысловой среды, а шире об аксиологической функции образования.

Под аксиологической функцией понимаются «такие ценностные свойства образования, которые имеют существенное значение для самой образовательной системы, общества, государства, отдельной личности в настоящее время и сохраняют свою актуальность в будущем. Эти свойства рассматриваются как ценностные в силу того, что их характеристики отражают дальнейшую стратегию развития образования и оказывают существенное влияние на употребление и совершенствование общественных процессов» [5, с. 137].

Практическая ценность использования понятия ценностно-смысловая среда заключается ещё и в том, что ценностно-смысловой блок — его теоретическая сторона — способствует формированию идентичности: индивидуальной, общественной, национальной, которая «есть важнейший из механизмов обратной связи, благодаря которой инновационные группы возвращают свой приобретённый интеллектуальный капитал обществу и способствуют развитию той национальной среды, которая их изначально взрастила» [3, с. 51].

Подводя итог сказанному выше, можно сформулировать следующее рабочее определение: ценностно-смысловая среда — комплексное явление, непосредственно сопрягающееся с реальной жизнью личности и общества в целом, выполняющее ряд созидательных функций, направленных на формирование идентичности социума, определяющейся смысловым контентом, присутшим той или иной культурно-мировоззренческой парадигме, обеспечивающей его потенциалом жизнеспособности.

Таким образом, наиболее значимыми факторами, оказывающими влияние на духовно-нравственное становление личности учащихся, являются находящиеся в тесной взаимосвязи культурно-образовательная и ценностно-смысловая среды учебного заведения, создающие уникальный образовательный и воспитательный климат учреждения.

Список литературы:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Наука, 1994 [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/andreeva_social_psihology/17.aspx.
2. Колесникова И. А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика. — 2008 — № 9. — с. 25
3. Панарин А. С. Правда железного занавеса. М.: Алгоритм, 2006.
4. Столяренко Л. Д. Социальная психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
5. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2006.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕДТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Дубяга Светлана Николаевна

*канд. пед. наук, доцент МГПУ имени Богдана Хмельницкого,
г. Мелитополь
E-mail: svetka107@bk.ru*

Шевченко Юлия Михайловна

*канд. пед. наук, доцент МГПУ имени Богдана Хмельницкого,
г. Мелитополь*

Гузь Владимир Васильевич

*канд. пед. наук, ст. препод. МГПУ имени Богдана Хмельницкого,
г. Мелитополь, Украина*

Начальная школа — это первый образовательный уровень, где закладывается фундамент общеобразовательной подготовки школьников. Поэтому приоритетная задача обучения в начальной школе в свете реализации Национальной доктрины развития образования в Украине в XX веке, новых концепций воспитания и обучения учащихся определенных знаний, общеучебных умений и навыков. В первую очередь — обучение детей творчески и самостоятельно мыслить. Значительно возрастает профессиональная компетентность учителя.

Сегодня профессиональная компетентность учителя начальных классов в условиях лично-ориентированного обучения — это не только владение знаниями, умениями и опытом по предмету, но и умение формировать внутреннюю мотивацию познавательной деятельности, четко, логически и доступно излагать свои мысли, во время урока организовывать сотрудничество, находить пути оптимального общения, уметь раскрыть творческий потенциал, развивать мышление учащихся младшего школьного возраста.

Начальная школа обеспечивает становление личности ребенка, его интеллектуальное, социальное, физическое развитие. Перед учителем начальной школы стоит задача реформирования содержания образования, а для этого нужен высокий уровень знаний, педагогическое и методическое мастерство. Все это становится основой для подготовки будущих учителей младших классов.

Подготовка будущих учителей по специальности «Начальное образование», которая осуществляется в Мелитопольском государственном педагогическом университете имени Богдана Хмельницкого, дает возможность решить проблему кадров для начальной школы на высоком профессиональном уровне. Эффективность подготовки будет высокой, если у выпускника кафедры «Начального образования» будет сформирована готовность к использованию в учебном процессе педагогических технологий, уверенный поиск альтернатив существующей практике образования и воспитания, в частности, в рамках нашего исследования, групповой формы деятельности на уроках в начальной школе.

Строя свою образовательную систему знаний, умений и навыков, будущие учителя начальной школы должны овладеть технологией групповой формы деятельности и уметь использовать на уроках в начальной школе еще в вузе.

В современных условиях главная задача начальной школы состоит в практическом осуществлении лично ориентированного подхода к обучению. Именно учитель начальных классов должен научить детей учиться, воспитывать и развивать в них самостоятельность мысли, а также сохранить и развить познавательную потребность учащихся в обучении. Очевидно, что качество обучения в школе напрямую зависит от квалификации и компетентности работающих в ней специалистов, поэтому проблема профессиональной подготовки учителей начальных классов очень важна. Если мы хотим повысить качество обучения в школе, в первую очередь, необходимо готовить студентов педагогических вузов на высоком теоретическом и практическом уровне.

При подготовке студентов специальности «Начальное образование» к технологии групповой работы в процессе профессиональной педагогической деятельности значительное место следует отвести лекциям, семинарам и практическим занятиям. Исследовательская работа проводилась на основе изучения дисциплин «Педагогические технологии в начальной школе» и «Технология изучения отрасли «Язык и литература».

Объединение трех форм организации учебного процесса способствует активной самостоятельно-поисковой деятельности будущих учителей.

В процессе подготовки студентов к внедрению в систему начальной школы групповой формы организации учебной деятельности мы переосмыслили все: содержание лекций, семинаров,

практических занятий, организацию самостоятельной работы, систему контроля и оценки знаний студентов.

Формой теоретико-практического курса «Педагогические технологии в начальной школе» для студентов являются лекции, на которых рассматриваются вопросы, посвященные фундаментальным основам и актуальным проблемам новых образовательных технологий для начальных классов, уточняются, расширяются и обогащаются знания студентов.

В процессе преподавания лекционного курса мы последовательно раскрывали переход от теоретических положений к их конкретной методической реализации. В то же время лекция — это специально организованная совместная деятельность преподавателя и студентов для получения последними знаний. Студентам была прочитана лекция «Групповая работа на уроках в начальной школе». К лекции студентам мы предлагали задания проблемного характера, оформить так называемый опорный лист, на котором подавали перечень основных понятий, правил и определений. На лекции была изложена сущность групповой формы деятельности, роль групповой работы в активизации учебной деятельности, рассмотрены особенности организации работы в группах. Подготовленная информация обсуждалась, дополнялась и обобщалась под руководством преподавателя. Лекция предполагала не только изложение материала, но и диалог преподавателя с будущими учителями начальных классов.

Второй компонент содержания подготовки будущих учителей — это профессиональная подготовка. В качестве основных форм реализации подготовки студентов к внедрению групповой технологии обучения в начальной школе мы предлагаем традиционные формы организации учебного процесса: семинарские и практические занятия, каждое из них направлено на формирование методических и профессиональных умений и навыков. При проведении семинарских занятий главное место занимают диалоги, деловые игры, дискуссии в групповой учебной деятельности. Создание учебных групп позволяет каждому студенту активно работать на семинаре: выступить с докладом, дополнением к общей теме [1, с. 47].

Каждое семинарское занятие курса «Педагогические технологии в начальной школе» имеет целью глубже рассмотреть, изучить и проанализировать основной вопрос проблемы. Нами разработана система занятий, которая включает в себя комплекс методических заданий и упражнений, направленных на обеспечение технологической подготовки будущих учителей. Предложенные занятия позволяют углубить технологическую подготовку студентов,

вооружить их необходимыми знаниями в области современных подходов к внедрению в обучение младших школьников групповой технологии, сформировать необходимые умения и навыки, усовершенствовать методическую подготовку студентов в соответствии с современными стандартами.

Продолжением семинарских занятий являются практические курсы «Технология изучения отрасли «Язык и литература», где отрабатываем практические навыки внедрения в практику начальной школы групповых форм деятельности на уроках родного языка. Профессиональную подготовку только тогда можно считать успешной, когда знания стали умениями. Поэтому практические занятия помогают студентам в разработке необходимых технологических действий, в их исполнении на материале определенной школьной темы начальной школы. Для каждого практического занятия разработана система заданий исследовательского характера, которые способствуют более осознанному и глубокому усвоению знаний по технологии групповой работы, совершенствованию навыков, самостоятельному овладению знаниями и способами получения этих знаний.

По нашему мнению, на практических занятиях курса «Технология изучения отрасли «Язык и литература» для формирования готовности к групповой деятельности главное место отводится дискуссионным формам работы, которые стимулируют самостоятельность, инициативность, активность, рефлексивность студентов при обсуждении проблем. При этом следует использовать следующие методические приемы:

- самостоятельная разработка фрагментов и конспектов уроков с использованием групповой формы деятельности младших школьников по конкретным темам курса обучения родному языку с использованием методов и приемов, которые стимулируют творчество младших школьников;
- самостоятельная разработка внеурочных мероприятий по родному языку для начальных классов (утренники, конкурсы и интеллектуальные игры);
- изготовление новых, оригинальных наглядных пособий по конкретным темам учебного курса, фрагментов и конспектов уроков, дидактических игр и упражнений с применением групповых форм деятельности младших школьников;
- микропреподавание: проведение уроков и их фрагментов по отдельным темам учебного курса, создание проблемных ситуаций, используя принципы и приемы группового обучения;

- выполнение контрольных работ и тестовых заданий по методике преподавания родного языка в начальных классах, которые способствуют выявлению у студентов готовности к использованию групповых форм деятельности на уроках в начальной школе;
- организация групповой деятельности студентов с целью формирования у них умений и навыков диалогического общения, сотрудничества.

Перечисленные нами методические приемы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Например, разработка, фрагментов и конспектов уроков заранее предусматривает использование различных форм групповой деятельности и создание студентами наглядных примеров, а затем проведение фрагмента или урока с использованием групповых видов работы на уроке.

Уроки-игры, микропреподавание, семинары-практикумы, дискуссии — сосуществуют с групповой деятельностью. Групповая деятельность — это процесс взаимного обучения и развития студентов, совместного поиска путей решения тех или иных задач, которые поставил преподаватель перед студентами [2, с. 34].

Мы определили, что игровые, дискуссионные, групповые формы деятельности делают обучение более интересным, живым, воспитывают у будущих учителей сознательное отношение к учебе, предмету, повышают их познавательную, мыслящую и творческую активность, инициативность, рефлексивность, критичность ума, помогают преподавателю контролировать знания, умения и навыки студентов при минимальном использовании времени. Мы обнаружили, что указанные нами формы обучения способствуют демократизации и гуманизации учебного процесса.

На практических занятиях мы пытались сформировать у будущих учителей начальных классов умения и навыки организации работы учащихся младшего школьного возраста в малых группах. С этой целью мы разработали практические занятия.

Практические занятия имеют целью обсуждения темы, сообщения, выступления и комментарии преподавателя и студентов. Все практические занятия объединяет ориентация на исследование указанной проблемы. При подготовке к практическому занятию студенту необходимо осуществить поисковое исследование, на занятии — высказать свое мнение и позицию по проблемному вопросу.

Например, для групповой работы мы использовали следующие задачи:

- проанализировать и сравнить учебники «Букварь»: Н. С. Васько, Н. Ф. Скрипченко; «Букварь»: К. С. Прищепа,

В. И. Колесниченко (принципы, содержание, построение, подходы, методы и приемы), проанализировать программу;

- разработать фрагмент урока (тема на выбор с использованием групповых форм работы на уроке родного языка);
- подобрать формы и виды работы в малых группах на закрепление знаний, умений, навыков на уроке родного языка по теме «Прилагательное».

Когда мы составляли методические задачи, то преследовали цель ориентировки и совершенствования поисковых функций, которые способствуют развитию у студентов профессионально-педагогических и методических умений формирования готовности к реализации педтехнологии групповой работы на уроках родного языка. Разработанные методические рекомендации и задания для студентов способствуют развитию умений использовать групповую работу в начальной школе для организации сотрудничества младших школьников, уметь организовывать такую работу на уроках не только по родному языку, но и других предметов, работать с нестандартными задачами, организовывать процесс овладения родным языком более творчески и интересно.

Следующим шагом подготовки студентов было целостное включение студентов в профессионально-творческую деятельность и создание собственных педагогических систем.

На этом этапе обучения студенты включались в разнообразные виды деятельности:

1. Самостоятельная разработка проекта технологии групповой работы, которая включала постановку стратегических целей с учетом возможностей, психологических особенностей и интересов детей класса; определение задач, необходимых для реализации данных целей, определение соответствующих компонентов групповой педтехнологии, соответствующей конкретным целям и задачам.

2. Первичная апробация разработанного проекта (коллективные творческие мероприятия на практических и семинарских занятиях, пробные уроки во время учебной практики в школе) с последующим коллективным обсуждением и оценкой.

3. Научное наблюдение и анализ профессиональной деятельности однокурсников.

4. Контроль и самоконтроль за уровнем сформированности умений разрабатывать и внедрять педтехнологии групповой работы, оценка и самооценка процесса и результатов деятельности, планирование дальнейшего самосовершенствования.

Мы определили, что для более продуктивной деятельности студентов, формирование готовности к профессиональной деятельности оказались такие формы организации обучения как деловые игры «Семинар-диалог», «Урок развития речи», «Современный урок родного языка в начальных классах». Далее следует описать, как мы проводили деловые игры.

1. Деловую игру «Урок развития речи» мы проводили на нескольких занятиях. Студентам ранее давались темы обучающих уроков, они готовились к их проведению, согласовывали действия «учителя» и «учеников» в групповом взаимодействии на уроке. На практическом занятии студенты выполняли задание в группах, заранее определенных. Каждый член группы имел индивидуальное задание. «Учитель» проводил урок по выбранным темам. Формы и методы проведения уроков были разнообразны, традиционные, нестандартные. «Ученики» не только выполняли задачи «учителя», но и создавали конфликтные педагогические и методические ситуации. Результат таких уроков зависел как от использования форм, методов и средств обучения, видов групповой работы, так, по нашему мнению, и от действий «учителя», который решал проблемные ситуации [5, с. 123].

Также студенты имели возможность реального просмотра видео пленки со снятыми уроками, где применялась работа в группах, умение анализировать методику ведения урока, организации работы в группах, действий учителя при проведении урока по новой технологии.

В процессе подготовки студентов экспериментальной группы их знания реализовывались в условиях, приближенных к реальным, мы пытались формировать следующие профессиональные умения: использование различных форм и видов групповой деятельности на различных этапах урока; строить весь урок в форме групповой деятельности учащихся; выступать перед аудиторией.

2. Для проведения деловой игры «Современный урок родного языка в начальных классах» мы выбрали тему «Групповая работа на уроках украинского языка в начальных классах». Студенты распределились на группы заранее. Каждая группа изучала, анализировала, сравнивала, дискутировала по проблемам целесообразного использования различных видов групповой работы на уроках украинского языка, какие бы групповые формы ввели студенты при изучении или закреплении того или иного материала.

Студенты готовились к деловой игре, будущие учителя выступали с докладами о результатах своей деятельности.

В процессе исследовательской работы мы обнаружили, что все технологии обучения по признаку имитации профессиональной деятельности следует разделить на имитационные и неимитационные.

Мы обратили внимание на то, что неимитационные технологии не предлагают построение модели явления, которое изучается, процесса или деятельности. Активизация достигается за счет отбора проблемного содержания обучения, используется особая процедура организации ведения занятия, а также обеспечения диалогических взаимодействий преподавателя и студентов.

К неимитационным формам и методам следует отнести лекцию, семинар, выездные практические занятия, курсовая, дипломная работы — все формы обучения, которые не несут выполнения профессиональной деятельности.

Перечисленные формы обучения дают возможность не только передавать отдельную информацию студентам, но и создавать условия для развития профессиональных навыков.

В основе имитационных форм обучения лежит имитация или имитационно-игровое моделирование, характеризующееся долей импровизации, экспромта, это значит, что в условиях обучения студенты выполняют профессиональные обязанности, которые возникают непредсказуемо в реальной системе. Главная черта имитационных форм обучения — наличие ролей, возникает общение студентов между собой и преподавателем в процессе имитации [4, с. 187]. Мы предлагаем широко использовать имитационные формы обучения студентов, так как эта форма приближена к профессиональной деятельности учителя, инсценировка представляет имитационно-игровой способ анализа конкретных педагогических ситуаций.

В ходе исследовательской работы мы попытались использовать взаимообучение. Сначала преподаватель в свободное от занятий время знакомит одного из студентов с методикой групповой работы А. Ривина и консультирует, как объяснить это коллеге-однокурснику. Первый студент работает со вторым в соответствии с указаниями преподавателя и под его непосредственным наблюдением. В это время преподаватель начинает готовить третьего студента. В течение нескольких дней так готовится 10—12 студентов. После этого можно начинать групповую учебную работу.

Опыт показал, что такая работа способствует повышению мотивации обучения студентов, их ориентации на практическое использование усвоенных знаний, применение при этом межличностной коммуникации как действенного дидактического

средства. Это положительно сказывается на профессиональном самоопределении студентов.

Опыт нашей работы показывает, что групповые формы учебной деятельности студентов позволяют варьировать материал по сложности и объему, а также выбрать индивидуальный темп работы, что способствует не только лучшему запоминанию, но и более глубокому и сознательному овладению учебным материалом, активизации познавательной самостоятельности студентов.

Нами разработана система занятий с использованием различных форм групповой работы на уроках, которые содержат методические задания и упражнения, направленные на обеспечение подготовки учителей к использованию групповых форм деятельности школьников на уроках родного языка. Разработанные занятия позволяют углубить профессиональную подготовку студентов, вооружить их необходимыми знаниями по теории и методике групповой деятельности, сформировать необходимые умения и навыки, усовершенствовать методическую подготовку студентов в соответствии с современными стандартами.

Список литературы:

1. Берденникова Н. Г., Меденцев В. И., Панов Н. И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: учебно-методическое пособие. СПб.: Д.А.Р.К., 2006. — 208 с.
2. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / Упорядн. Стребна О. В., Соценко А. О.: Вид. група «Основа», 2005. — 176 с.
3. Кукушин В. С., Болдырева-Вараксина А. В. Педагогика начального образования / Под. общ. ред. В.С. Кукушина. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 529 с.
4. Освітні технології: Навчально-метод. посібник / О.М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. С. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М.Пехоти. К.: АСК, 2001. — 256 с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 240 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЦЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Красношлык Зинаида Петровна

*канд. пед. наук, декан коррекционно-педагогического факультета,
доцент кафедры дошкольного образования ГБОУ ВПО «Северо-
Осетинский государственный педагогический институт»,
г. Владикавказ*

E-mail: Ele-2559@yandex.ru

Самостоятельная работа студентов занимает определяющее место в процессе перестройки подготовки специалистов в педагогических вузах.

Её организация под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность, стимулирующим приобретение и закрепление знаний, работу с необходимой литературой, навыки принятия решений.

Проблема становления самостоятельной активной личности студента в ходе его подготовки к будущей профессиональной деятельности — одна из ключевых в психолого-педагогических исследованиях. Ее изучению посвящены многочисленные научные исследования, в том числе работы Б. П. Есипова, С. В. Недбаевой, П. И. Пидкасистого, В. И. Спирина, А. В. Усовой и др.

Анализируя подходы к определению самостоятельной работы, можно видеть, что ее роль в учебном процессе стали осознавать давно. Еще Ф. А. Дистервег, рассматривая идею развития умственных сил учащихся, отмечал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий должен достигнуть этого собственной деятельностью. То, чего человек не приобрел путем своей самостоятельности — не его».

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных и зарубежных высших учебных заведениях по существу не имеют отличий и определяются следующими параметрами: содержанием учебной дисциплины; уровнем образования и степенью подготовленности студентов; необходимостью упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе [2, с. 114].

Как показывают исследования А. Г. Асмолова, А. П. Валицкой, В. А. Якунина и др., одним из важных организационных моментов в самостоятельной работе студентов является составление заданий на самостоятельное выполнение контрольных работ, при составлении

которых преподаватель руководствуется следующими критериями: объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел бы изложить ответ на все вопросы задания в письменном виде за отведенное для контрольной работы время; все задания должны быть одинаковой трудности; при всем проблемном разнообразии каждое задание должно содержать вопросы, требующие достаточно точных ответов, например, дать определение, выполнить анализ схемы; в каждом задании должен быть вопрос по материалу, подлежащему самостоятельному изучению по учебной литературе [3, с. 85].

При переходе к информационному обществу все более важным для педагога становится приобщение студентов педагогических вузов к самостоятельной работе для подготовки кадров к продуктивной профессиональной деятельности в условиях модернизации образования, реализации современных технологий обучения, развития у студентов культуры самоуправления, самоорганизации и самоконтроля [1, с. 18].

Для соответствующей организации самостоятельной работы студентов необходимо: сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенному уровню самодисциплины; разработать нормативы по определению объемов внеаудиторной самостоятельной работы преподавателя и студента; осуществлять календарное планирование хода и контроля выполнения самостоятельной работы студентов; иметь специальную учебно-методическую литературу, другие традиционные материалы, их электронные версии и т. д.

При этом, с одной стороны, современная социокультурная ситуация по существу задает требование развития системы непрерывного образования, в которой самостоятельная работа и умение самостоятельно работать в образовательном процессе становится не просто пожеланием, а достаточно очевидной необходимостью и для студентов, и для специалистов.

С другой стороны, эффективная реализация самостоятельной работы зависит от заинтересованности в достижении результата, т. е. от устойчивой мотивации. Основными видами мотивации самостоятельной работы студентов являются: *внешняя мотивация* — зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе; *внутренняя мотивация* — склонности студента, его способности к учебе в вузе; *процессуальная (учебная) мотивация*, проявляется в понимании студентом полезности выполняемой работы [4, с. 38].

Контроль в самостоятельной работе студентов не должен быть самоцелью для преподавателя, а прежде всего — стать мотивирующим

фактором образовательной деятельности студента. При этом важно стремиться к тому, чтобы на младших курсах самостоятельная работа студентов ставила целью расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых на традиционных формах занятий. На старших курсах она должна способствовать развитию творческого потенциала студента. Самостоятельная работа субъекта не исчерпывается ни фактом отсутствия педагога, ни даже способностью выполнить те или иные задания без его помощи. Она включает более существенную способность: без какой-либо помощи, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность и осуществлять ее. Именно такой подход к пониманию самостоятельной работы студентов дает право относить его к системе развивающего обучения, которое в научной школе профессора А. В. Петрова определяется как формирование способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности. Современное состояние исследования проблемы позволяет говорить о трех, наиболее существенных компонентах творческой самостоятельности: мотивационном, содержательно-операционном и волевом. Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены и в реальном процессе обучения их невозможно расчленить.

Таким образом, в настоящее время перед педагогами и исследователями в рамках организации самостоятельной работы стоят задачи по разработке такой системы обучения, при которой у студентов появится интерес к самостоятельному добыванию знаний, к самостоятельному решению нестандартных задач, что позволит формировать такие качества личности как самостоятельность и ответственность. Решить данные задачи становится возможным путем обдуманного подбора методов обучения, при которых студенты включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение.

Список литературы:

1. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа студентов младших курсов // Высшая школа России. 2000. № 3. С. 18—22.
2. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 114—116.
3. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. М., Нальчик, 2002.
4. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. М., 2003.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИХ ВУЗА

Маркеева Марина Викторовна

канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара»,

г. Арзамас

E-mail: mmarkeeva@yandex.ru

Акутина Светлана Петровна

д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара»,

г. Арзамас

E-mail: sakutina@mail.ru

Потребность общества в специалистах, компетентных не только в своей профессиональной деятельности, но также способных легко адаптироваться в быстро меняющихся социально-политических и экономических условиях, а также стремящихся к самосовершенствованию и самореализации, внутренней и внешней гармонии определяет гуманитарную направленность образования.

В современной психолого-педагогической науке существует ряд исследований, раскрывающих различные аспекты профессиональной подготовки специалистов в высшей школе; гуманизация образования (А. Маслоу, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, И. С. Марьенко, Л. И. Рувинский, Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский, И. С. Якиманская, М. Н. Берулава и др.), гуманитаризация образования (Н. А. Бердяев, Н. Н. Моисеев, К. Роджерс, Б. Г. Ананьев, Е. Н. Шиянов, Л. В. Тарасов, З. Е. Гельман и др.), психологическая готовность личности к деятельности (А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова-Славская, Ф. Генов, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, С. В. Лазарев, В. Н. Пушкин и др.), проблемы профессионально-педагогического образования (Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров, Л. И. Гурьев, В. Г. Иванов и др.).

Анализ психолого-педагогической, социологической литературы, современного состояния выпускников педагогических вузов позволил выявить следующие противоречия: между возрастающими требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам в условиях рыночной экономики и имеющимися у них на выпуске профессиональными знаниями, умениями и навыками; возрастающим потоком информации и способностью ее усвоения и реализации в профессиональной деятельности; между объективной необходимостью совершенствования системы образования в вузе и недостаточно

эффективными организационно-педагогическими условиями ее реализации в стране [4, с. 113].

Современный выпускник психолого-педагогических факультетов, на наш взгляд, это компетентный специалист, владеющий коррекционно-развивающими технологиями в работе с различной категорией несовершеннолетних, начиная от одаренных и заканчивая девиантными детьми и подростками. Он владеет методологической культурой в русле современной философии образования, способностью осуществлять не только традиционное информационно-накопительное, но и методологически-ориентированное образование, необходимое человеку для работы с постоянно возрастающим потоком информации.

Уже сейчас в вузы пришел новый стандарт. Стандарт задаёт систему деятельностных компетенций, которыми должны обладать студенты гуманитарных специальностей, после обучения в вузе. Поэтому, система подготовки, переподготовки, специалистов должны ориентироваться на новые требования [2, с. 34].

Специалист педагогического вуза должен владеть этими компетенциями, понимать, как они строятся, как формируются, через какую деятельность. Поэтому мы считаем психолого-педагогическую часть подготовки наших выпускников ключевой.

Психолого-педагогический факультет в Арзамасском педагогическом институте существует 10 лет.

Особенностью подготовки студентов 1 курса, в рамках прохождения психолого-педагогических дисциплин является курс «Введение в специальность», «Введение в психолого-педагогическую деятельность». Главная задача этих дисциплин — построение образа будущей профессии и «встраивание» себя в этот образ, обнаружение личностно-образовательных дефицитов и возможностей их преодоления. В итоге работы у студентов образуются представления о своей будущей учебной деятельности на факультете, появляются предложения по корректированию учебного плана и формируются индивидуальные образовательные программы.

Благодаря данным дисциплинам происходит уточнение студентами конкретных знаний о профессии, формируется проблемное поле освоения и развития социально-педагогической деятельности; происходит знакомство с одноклассниками; формирование у студентов установки на учебу, на осмысление своих ресурсов и дефицитов как профессионала. В ходе чего студенты фиксируют изменения, происходящие в них самих в результате проделанной работы [1, с. 148].

Курсы «История педагогики и образования»; «История социальной педагогики»; «Теория и методика воспитания», «Технологии работы с различными категориями детей» и другие дисциплины, читаемые во время обучения развивают в студентах осознание личностной и социальной значимости своей профессии; целостное представление об образовании, как особой сфере социокультурной практики. Владение системой знаний и представлений о человеке как существе духовном, как личности и индивидуальности развивают курсы: «Философия», «Социология», «Психология личности», «Социальная психология», «Возрастная психология», «Общая психология». Умение строить взаимоотношения с коллегами, находить, принимать и реализовывать управленческие решения в своей профессиональной деятельности помогают курсы: «Конфликтология», «Тренинг педагогического общения», «Педагогическая коммуникация», и различные виды практик.

Способности в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к пересмотру собственных позиций, выбору новых форм и методов работы способствуют курсы: «Социальное проектирование», «Методика и технология работы социального педагога», «Психокоррекция», «Психотерапия», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», учебная практика.

На нашем факультете разработана система профессиональной подготовки студентов с I по V курс. Уже с I курса студенты имеют возможность знакомиться с основами своей будущей профессиональной деятельности не только в учебных аудиториях. Основными видами практик являются: ознакомительная; учебная; производственная практика, преддипломная.

Все виды практик взаимосвязаны, принцип преемственности реализуется постоянно, начиная с ознакомительной практики и кончая практическим применением полученных компетентностей в самостоятельной деятельности на во время преддипломной практики [3, с. 223].

Во время ознакомительной практики первокурсников идёт знакомство с миром выбранной профессии: знакомство с учреждениями образования, социальной защиты, здравоохранения; правоохранительными органами; характером деятельности специалистов; формами и методами работы; стратегией деятельности. И хотя практика носит ознакомительный характер, идёт освоение профессии уже с первого курса обучения, формируется мировоззрение будущего специалиста на уровне первичных представлений о сущности социальных проблем общества.

Производственная практика студентов II курса сопровождается выбором конкретного направления будущей профессиональной деятельности. Студенты продолжают знакомство с учреждениями города, с характером деятельности выбранной специальности, учатся профессиональному общению — профессиональному этикету и этикой деятельности.

Этот вид практики способствует формированию положительной мотивации к будущей профессии.

Знакомство с деятельностью общеобразовательных учреждений, территориальных органов и центров защиты населения, с конкретными социальными службами и организациями способствует психологической адаптации студентов к избранной профессии.

Учебно-производственная практика третьекурсников направлена на первичное формирование профессиональных компетентностей выбранной профессии. Практика проводится на базе учреждений образования и социальной сферы и предполагает практическую работу в них в качестве помощников психологов, социальных педагогов, социальных работников, специалистов по рекламе, сервису и туризму. К числу приобретенных практических умений студентов прибавляется: умение слушать других с пониманием и определённой целью; выявлять информацию и отбирать соответствующие факты для составления социальной истории клиента; выявлять проблему клиента, способы и пути её решения; создавать и поддерживать профессиональные взаимоотношения по оказанию помощи клиенту; вовлекать клиентов в попытки решить их проблемы совместно и добиваться взаимного доверия; находить нетрадиционные способы решения проблем клиентов; выступать в роли посредника и руководителя переговоров между конфликтующими сторонами (третейский судья); составлять документы обследования условий жизни клиента, ответы на письменные жалобы клиентов, диагностики и т. п.

Цель практики студентов IV курса — отработать приобретённые навыки профессиональной деятельности, закрепить приобретённые умения и продвинуться дальше вобретении профессиональных компетенций.

На этом этапе студенты пробуют собственные силы в самостоятельной работе в вузе, в качестве преподавателя и куратора, самостоятельно выполняющего все функции (под наблюдением группового руководителя практики).

Во время обучения студенты пишут курсовые работы, которые можно также отнести к научной деятельности. В курсовых работах будущие специалисты отражают результаты, полученные во время практики.

Целью преддипломной практики пятикурсников — определить собственное профессиональное «лицо», проявить творческий поиск в конкретном направлении выбранной специальности. Это завершающий этап профессиональной подготовки. Выпускники вуза должны актуализировать теоретические знания, полученные за годы обучения, проявить навыки экспериментального исследования, сделать практические выводы.

На пятом курсе студенты пишут выпускную квалификационную работу, заключающую в себе все полученные знания в стенах института, опыт, полученный во время практики.

Таким образом, в течение пяти лет студенты ежегодно проявляют свои профессиональные компетентности, овладевают практическими навыками. Содержание практики активно способствует становлению будущих специалистов.

Формирование с первого курса исследовательских умений в процессе практической подготовки обеспечивает готовность студентов на старших курсах осознанно подойти к выбору темы курсовой работы и определению направлений научного поиска. Учитывая практико-ориентированный характер специальностей на психолого-педагогическом факультете, большое внимание уделяется на занятиях гуманитарному моделированию (чтение и изучение текстов художественной литературы, написание эссе, моделирование учебных ситуаций с последующим анализом). Кроме того, студенты в обязательном порядке изучают работы отечественных и зарубежных ученых-педагогов, психологов. Говоря о научной работе студентов нашего факультета, можно выделить следующие формы работы для вовлечения студентов в научные исследования: использование проектно-проблемного метода обучения, при котором студенты включаются в реальную преобразующую практику в конкретных социальных образовательных учреждениях; составление перечня приоритетных научных тем, вокруг которых формируются научные группы — это позволяет студентам легче ориентироваться при выборе тем курсовых и дипломных работ, с учетом научных направлений, которые уже разрабатываются на кафедре и факультете; участие в городских и региональных олимпиадах по педагогике и психологии; информирование студентов о ведущихся научных исследованиях, о происходящих научных конференциях, помощь в написании и оформлении статей, тезисов, заявок на гранты и конференции; на старших курсах организуется преддипломный семинар, объединяющий преподавателей и студентов, на котором дипломные работы студентов обсуждаются от темы до представления готового текста.

Естественно, что далеко не все выпускники становятся учеными, научными работниками, тем не менее, вовремя сформированная социальная компетенция обеспечивает успешное функционирование будущего специалиста, расширяет возможности для его творческого саморазвития, формирует у молодого человека личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества, обеспечивает успех в профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Акутина С. П. Воспитание будущего педагога в период педпрактики // Высшее образование в России. 2008. № 10. — С. 148—150.
2. Горленко В. П. Педагогическая практика студентов: новые научные подходы // Педагогика. 1995. № 5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 «Социальная педагогика».
3. Маркеева М. В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе // Традиционные и инновационные технологии воспитания в образовательном процессе: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Я.А. Чиговской-Назаровой, А.В. Тутолмина. Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2011. Ч. I. С. 222—226.
4. Сысова М. Е. Педагогическая практика: Справочник: Учебно-методическое пособие. М., 2002. —198 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФАКУЛЬТИВА «ОСНОВЫ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ»

Мордвинова Елена Александровна

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики СГСГА, г. Самара

E-mail: melena1209@yandex.ru

Факультатив «Основы самоорганизации и саморегуляции личности» относится к дисциплинам по выбору вариативной части учебного плана первого курса бакалавриата по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Освоение содержания факультатива является необходимым пропедевтическим курсом для изучения последующих разделов дисциплины «Педагогика» («Общие основы педагогики», «Теоретическая и практическая педагогика»),

осуществления профессиональной педагогической деятельности. Актуальность введения в практику преподавания вуза данного факультатива обусловлена такой негативной тенденцией последних лет, как потеря студентом статуса «субъекта образовательной деятельности». В практике высшей профессиональной школы эта тенденция имеет свои отрицательные последствия, связанные с низкими адаптационными возможностями и низкой учебной мотивацией студентов, нежеланием, а порой и неумением «учиться» в вузе, отсутствием навыков самостоятельной работы, привычки заниматься регулярно, на высоком научном уровне, т. е. учиться в «зоне ближайшего развития».

На протяжении многих лет традиционная образовательная система при стремительно растущих информационных потоках обеспечивала подготовку человека «знающего», т. е. способствовала его когнитивному развитию и обучению, в то время как современное общество нуждается в человеке, познающем и развивающем себя, реализующем возможности своего «Я», способным реализовывать этические и ценностные отношения к миру, другим людям и самому себе, в человеке, способном к самоорганизации в жизни, в деятельности; к саморегуляции чувств, эмоций, поведения; принятию самостоятельных решений.

Анализ педагогической практики последних лет (учебных программ бакалавриата по различным разделам дисциплины «Педагогика») показывает, что даже те преподаватели, которые целенаправленно стремятся включать студентов в самостоятельную познавательную и исследовательскую деятельность, а также в систему этических, ценностных отношений во время занятий, не в полной мере владеют методами формирования у студентов позиции «субъекта образовательной деятельности», отношений к человеку как к своему–другому, навыков самоорганизации и саморегуляции. Студенты в силу объективных и субъективных причин (недостаток жизненного опыта, незнание принципов, логики развития образовательного процесса в вузе, многочисленные фобии перед новым для них видом деятельности — студенческой учебной) не всегда способны быстро адаптироваться к изменившимся условиям, справляться с трудностями и возникающими учебными и психологическими проблемами, осуществлять адекватный моральный выбор, оценку результатов выбора, характера и содержания отношений к миру, к людям и к себе по критерию добра.

Именно поэтому основные задачи, которые стоят перед преподавателем вуза, реализующим программу факультатива, —

научить студентов методам познания, самопознания, самоорганизации, саморегуляции; раскрыть их личный (творческий, психологический, учебный) потенциал, вывести на дорогу нравственной самореализации как реализации этических и ценностных отношений. В свою очередь, знание и умения в области теории и практики самоорганизации и саморегуляции, сформированная на занятиях способность к нравственной самореализации позволят студентам организовывать себя, свое время и личное пространство, управлять своими эмоциями, чувствами, осознавать свое поведение, построить Я-концепцию, ставить и достигать цели, искать пути самосовершенствования, способы нравственной, самореализацией, для повышения эффективности учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности.

Педагогическая целесообразность формирования практических умений и навыков самоорганизации и саморегуляции, способности будущего учителя к нравственной самореализации определяет образовательные возможности факультатива. Она заключается, во-первых, в общем личностном развитии и становлении субъектности студента вуза, во-вторых — в его профессиональном развитии и саморазвитии, связанных с его профессиональным становлением, в-третьих — в формировании способности к реализации этических и ценностных отношений. Она обеспечивается реализацией личностно-деятельностного подхода, ориентирующего преподавателя на развитие личности студента в разнообразной деятельности, в ходе которой он овладевают системой ценностей; личностно-ориентированного подхода, создающего условия для становления будущего учителя как субъекта образовательного процесса; ценностного подхода, способствующего развитию способности студента к наделению смыслом значений объектов (люди, объекты окружающего мира, сам студент).

Реализация перечисленных подходов в практике преподавания факультатива способствует достижению образовательной цели курса, а именно: формирование и развитие у студентов представлений о сущности, содержании, методах самоорганизации и саморегуляции в процессе обучения в вузе; диагностическое выявление возможностей самоорганизации и саморегуляции студентов; на основе усвоенных знаний и приобретенных умений по самоорганизации и саморегуляции помощь студентам в их профессионально-личностном саморазвитии, самосовершенствовании, нравственной самореализации.

Для факультатива была разработана методические рекомендации и программа [1], в которых представлены разнообразные педагогические и психологические материалы по основным теоретическим разделам

факультатива, система семинарских и практических занятий с творческими и аналитическими самостоятельными домашними работами, коллекцией тренингов и упражнений по саморегуляции; психолого-педагогических тестов, позволяющие постичь особенности профессиональной деятельности педагога, познать себя.

В теоретическом плане нами выделены педагогические аспекты самоорганизации и саморегуляции личности, которые предусматривают: 1) осознание «образа Я», своих побуждений и адекватное самопознание в целом, предусматривающее построение «Я-концепции», адекватную самооценку уровня своих знаний, умений, навыков, способностей; 2) через самораскрытие и принятие себя достижение высокого уровня личностного развития, субъектного и профессионального становления; выработке потребности в самосовершенствовании путем создания ситуации нового видения себя; 3) сознательное подчинение поступков профессиональным и этическим требованиям, предполагающее знание сущности педагогической деятельности, её роли в обществе; основ профессиональной деятельности в области образования; требований, предъявляемых к профессиональной педагогической деятельности и личности учителя; 4) надлежащее владение и управление собой, своими эмоциями, чувствами, стремлениями, предполагающее знание личностных качеств, способствующих или затрудняющих процессы самоорганизации и саморегуляции.

Освоение содержания учебной деятельности, которой студенты занимаются на семинарских и практических занятиях-тренингах или самостоятельно, условно можно «разложить» на несколько этапов: 1) познание и осознание своего «Я» (эмоционального, интеллектуального, социального и духовного) в контексте педагогической деятельности; 2) овладение методами самоорганизации, саморегуляции и способами профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования; 3) диагностическое выявление собственных возможностей самоорганизации и саморегуляции и построение на этой основе жизненных и профессиональных перспектив (целей, планов жизни и профессиональной деятельности, направлений профессионально-личностного самосовершенствования); 4) определение требований, предъявляемых к профессиональной деятельности и личности учителя на основе построения модели его личности (профессиограммы) и разработка программы профессионально-личностного самосовершенствования; 5) соотнесение с данной моделью своих возможностей и потребностей; оценка адекватности и достижимость выполнения целей и задач программы; 6) определение

роли изучаемых в вузе дисциплин в профессионально-личностном росте и становлении учителя.

Двумя видами контроля освоения содержания факультатива «Основы самоорганизации и саморегуляции личности» как одного из модуля балльно-рейтинговой двухуровневой системы подготовки студентов-бакалавров при реализации требований ФГОС ВПО являются текущий и итоговый контроль. Текущий контроль осуществляется на лекциях и практических (семинарских) занятиях в форме: опросов, собеседований, дискуссий, выполнения творческих и самостоятельных домашних работ, докладов/выступлений с презентациями Power Point, конспектирования, самоконтроля; выполнение творческих и аналитических самостоятельных домашних работ. Итоговый контроль (зачет) предполагает: 1) собеседование по зачетному эссе «Что я узнал о себе? Что изменилось во мне? Каким я хочу стать?»; 2) создание персонального банка тренингов и упражнений по саморегуляции; 3) создание копилки диагностических психолого-педагогических тестов, выявляющие «Образ-Я», ценностные ориентации, интересы, склонности, способности лично-профессиональные характеристики студента-первокурсника и самодиагностика; 4) создание коллекции практических заданий, упражнений, тестов, игр на формирование коммуникативных навыков; 5) составление педагогического кроссворда по основным понятиям факультатива.

Таким образом, образовательные возможности факультатива «Основы самоорганизации и саморегуляции личности» обеспечивают повышение качества образования, интенсифицируют учебный процесс, активизируют работу преподавателей вуза по обновлению и совершенствованию методов обучения, созданию условий, обеспечивающих осознанность студентами процесса обучения, принятие ими позиции «субъектов образовательного процесса», активизации самостоятельной работы студентов, вносят определенный вклад в дело воспитания нравственно-ориентированной личности.

Список литературы:

1. Педагогические аспекты самоорганизации и саморегуляции: методические рекомендации для студентов вузов. Печ. и CD / Составители А. В. Милеев, Е. А. Мордвинова. Самара, ПГСГА, 2011. 60 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

Пантеева Елена Янчиповна

*ассистент, кафедра перевода и межкультурной коммуникации, БГУ,
г. Улан-Удэ*

E-mail: pantenebsu@vandex.ru

В связи с переходом на новый ФГОС высшего профессионального образования (ВПО) по направлению подготовки 035700 Лингвистика (степень «Бакалавр») целью обучения становится создание оптимальных психолого-дидактических условий для развития целостной профессиональной личности высокого уровня квалификации. Выпускник должен быть ориентирован на свою будущую профессиональную деятельность, самообразование и самосовершенствование в ней в соответствии с реальными потребностями и возможностями. Компетентностный подход в обучении, который является цементирующей основой при подготовке будущих специалистов, ориентирован на помощь эффективно встроиться в стремительно меняющийся современный мир. Компетентностный подход также открывает возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов.

Переход на двухуровневую систему («бакалавр — магистр») ставит перед преподавателями сложную задачу — обеспечить профессиональную языковую и переводческую подготовку за четыре года. В таком случае оптимизировать подготовку переводчиков можно только за счет пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего переводчика [3, с. 215].

Поскольку освоение иностранного языка и культуры представляет собой освоение социокультурных контекстов, то и становление личности профессионального переводчика невозможно без создания контекста профессии. Социокультурная компетенция подразумевает знание «национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения» [5, с. 140].

При обучении студентов переводчиков необходимо расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей. Владение этим видом компетенции является обязательным требованием к лингвисту-переводчику, поскольку переводчик должен уметь истолковывать различные культурные системы и безбоязненно вступать в контакт с представителями иных культур, истолковывать специфические социальные вариации внутри одной иностранной культурной системы, справляться с конфликтными ситуациями при межкультурном взаимодействии.

Фундаментом профессионального переводческого образования является этап предпереводческой подготовки, который позволяет формировать и развивать профессионально значимые компетенции, которые затем, на этапе специальной переводческой подготовки, дают возможность реализовать переводческие функции и добиться высокого уровня профессиональной компетентности. Под этапами обучения понимаются взаимосвязанные циклы, имеющие каждый свою цель, задачи, свой учебный материал и методы работы. На предпереводческом этапе студенты не только обучаются системе языка, но и развивают профессиональные навыки и умения, формирующие профессиональное мышление благодаря систематическому сопоставлению языков (родного и иностранного) как в структурном, так и в функциональном аспекте. В современных условиях учебно-методическое обеспечение этапа предпереводческой подготовки разработано недостаточно [4, с. 13].

Поэтому на этапе предпереводческой подготовки целесообразно использование аутентичных текстов в качестве материала для изучения и перевода. Важнейшей функцией аутентичного текста является передача определенной социокультурной информации в комплексе с другими элементами (рисунки, фотографии, графики). Благодаря аутентичному тексту студенты включаются в условия реальной коммуникации, которые должны быть в своих основных характеристиках представлены в учебном процессе. Максимальная приближенность учебного процесса к условиям реального общения позволяет преодолеть барьеры, препятствующие организации эффективной коммуникации на уроке иностранного языка и продвижению к конечной цели — подготовке студентов к межкультурной коммуникации.

Аутентичные материалы вызывают у студентов интерес вследствие своего стилистического и жанрового разнообразия. Технические средства позволяют расширить представления о

социокультурной реальности страны изучаемого языка и продемонстрировать сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения, а также расширить профессиональный кругозор. Аутентичные тексты знакомят студентов с системой ценностей, присущих культуре данного общества, с политической, экономической, научной жизнью, с образом жизни людей, их взаимоотношениями в обществе, сообщают определенные фоновые знания и знакомят с культурными реалиями страны изучаемого языка.

При отборе текстового материала опора делается на следующие критерии: социокультурная содержательность; типичность; ориентация на время; общеизвестность фоновых страноведческих значений в среде носителей языка; привлечение сведений о родной культуре и четкая дифференциация чужой и родной культуры; речевая функциональность, складывающаяся из основной (стимулирование речевого высказывания на основе текста) и дополнительной (показ образцов языкового и речевого оформления высказываний и ситуаций общения носителей языка) речевых функций; учет языковой и содержательно-смысловой сложности отобранных текстов, прогнозирование на этой основе их трудностей; учет адресата отбора с точки зрения доступности языкового и речевого оформления текстов определенному контингенту учащихся или, другими словами, критерий соответствия текста жизненному речевому опыту учащихся; тематическая маркированность; разнообразие прагматических текстотипов; достаточный минимум [2, с. 102].

На практических занятиях на первом и втором курсах Факультета иностранных языков Бурятского государственного университета активно используются аутентичные материалы как для практического овладения лексическими и грамматическими навыками говорения, чтения, аудирования, так и в качестве материала для перевода. Например, на втором курсе при изучении темы «Еда как культурный маркер» студенты на первом этапе создают глоссарий, необходимый для работы над этой темой. Глоссарий затем обсуждается на занятии. Следующий этап — поиск меню из разных стран (Великобритания, Соединенные Штаты Америки, Германия, Россия), в классе происходит обсуждение найденных вариантов перевода национальных блюд и поиск наиболее адекватных приемов перевода (калькирование, объяснение, транслитерация и другие приемы). Следующий этап — работа по использованию интернет-источников и самостоятельного выбора материала — отзывов посетителей о посещении кафе, ресторанов. Тексты данного типа богаты культурно обусловленными специфическими для данной страны реалиями. Также данные тексты

отражают современные тенденции в языке и культуре страны изучаемого языка. Завершающий этап работы над темой — перевод видеоматериалов.

Будущему переводчику необходимо постоянно осуществлять переводческую деятельность, даже в начале обучения, что связано со спецификой специальности, которая требует профессионального использования языка. Речевая деятельность представляет собой производственную деятельность в сфере духовного производства. Необходимо использовать потенциал опыта, полученного в результате не только успешной, но и неуспешной профессиональной деятельности. Для будущего лингвиста-переводчика важно научиться работать с любым, даже негативным, опытом, тем самым приобретая умение отнестись соответствующим образом к отрицательному результату деятельности и оценить себя в его контексте. С этой точки зрения продуктивно изучение и обобщение причин негативного опыта (профессионального неуспеха), рефлексия по поводу которого также содержит эвристический потенциал («негативная эвристика») [1, с. 25]. Таким образом, развитие социокультурной компетенции будущих переводчиков в вузе становится базовым и обеспечивается использованием аутентичных материалов в процессе изучения и перевода.

Список литературы:

1. Бударина О. А. Особенности формирования профессионального опыта будущего лингвиста-переводчика // Вестник РГУ им. И. Канта. 2007. Вып. 2. Филологические науки. С. 21—28.
2. Корнеева Н. А. Формирование социокультурной компетенции у студентов-будущих переводчиков на материале аутентичных текстов // Вестник Самарского государственного университета. 2010. № 81. С. 106—110.
3. Поршнева Е. Р. Зиновьева И. Ю. Программа подготовки бакалавра лингвистики как основа профессионального переводческого образования // Вестник НГЛУ. 2011. № 14. С. 213—221.
4. Рябова И. А. Совершенствование методики формирования социокультурной компетенции студентов переводческих факультетов в процессе подготовки (на материале курса «Страноведение Германии»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. —25 с.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. —416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Котляренко Юлия Юрьевна

старший преподаватель. ФГБОУ ВПО РГУПС, г. Ростов-на-Дону

E-mail: kotlakot@rambler.ru

Симонова Оксана Борисовна

канд. филол. наук, старший преподаватель ФГБОУ ВПО РГУПС,

г. Ростов-на-Дону

E-mail: xana.satina59@gmail.com

Мы живем в век перемен, которые затрагивают все стороны нашей жизни, в том числе и образование. Уже становится избитой фраза о том, что вузы должны готовить специалистов нового поколения, которые будут готовы к вызовам современного рынка занятости. Однако вопрос как именно подготовить такого специалиста все еще остается открытым. В данной статье мы хотим затронуть тему медиаобразования и способы его реализации посредством экранных технологий на базе высших учебных заведений. Судя по этимологии слова, мы видим, что данный раздел образования связан со средствами массовой коммуникации. Как же вписать такой ультрасовременный подход в повседневную преподавательскую деятельность?

Хочу отметить, что для людей, рожденных в Советском Союзе такие технологии в новинку, однако, современные дети выросли на таких технологиях и ничего принципиально нового вы им не скажете, если будете, к примеру, использовать Интернет на своих занятиях. Современные студенты с раннего детства окружены экранными технологиями и для них это так же естественно как когда-то букварь для нас. Но нужно ли вообще какое-либо образование, что бы пользоваться данными технологиями. Как нам кажется, роль преподавателя, пользующегося данными методиками, состоит в том что бы помочь только ещё формирующемуся мировоззрению правильно оценить происходящее, дать ребенку увидеть за красивой картинкой смысл происходящего, не ограничивая свободу выбора человека при этом, не вызывая процесса стагнации социального развития.

В настоящее время в век массовой культуры молодежь быстрее и качественнее усваивает полученную посредством экранных технологий информацию. Преподаватель должен быть в курсе последних событий

не только по своему предмету, но и в области кино, музыки и других сферах медийного пространства.

Вспомним, что еще Я. А. Каминский говорил о наглядности, как об основном принципе дидактике, т. к. именно визуально человек запоминает наибольшее количество информации.

Однако является ли медиаобразование отдельной наукой? На наш взгляд еще не совсем. Эта методика по нашему мнению все еще используется комплементарно, как бы на стыке множества дисциплин, пользующаясь отдельными энтузиастами этого вопроса спонтанно, если говорить о Российском высшем образовании. Однако в Европе медиаобразование широко распространено. Существует даже документ ЮНЕСКО, который дает следующее определение этому феномену — «медиаобразование — это изучение средств массовой коммуникации — прессы,... как в рамках профессиональной подготовки работников этой сферы, так и как необходимое любому современному человеку освоение существующих информационных технологий, формирующее *медиаграмотность* — развитую способность к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов...», [2] интересно этот документ говорит о том, как следует анализировать информацию, полученную из СМИ, т. е. не дать манипулировать собой, не поддаваться пропаганде. Значит, мы нуждаемся в средствах массовой информации, как в посреднике, транслирующем коды массовой культуры.

Нужно принимать во внимание, что пока нет определенных стандартов в применении методик медиаобразования в нашей стране, использовать данные методы может преподаватель, имеющий соответствующую компетенцию в области мировой культуры и медиаобразования. Если мы хотим повысить культурный уровень потребителя СМИ, то уже сегодня, а лучше вчера нужно начинать эстетически воспитывать молодого потребителя, что бы подрастающие поколения смотрели канал, посвященный культуре, а не каналы, вещающие светские слухи, касающиеся личной жизни «селебритиз». По мнению д. ф. н. Корочинского «основной смысл прогресса заключается в совершенствовании человека», [1, с. 82] его саморазвитии и просвещении. Возможно, имеет смысл еще в начальной школе использовать медиатехнологии на уроках, связанных с гуманитарным циклом дисциплин, а возможно и всех предметов. Естественно преподаватель должен стать методистом следующего поколения, т. е. в педагогических вузах должны читать новые предметы, связанные с использованием экранных технологий в школах и вузах, нужно преодолеть разрыв между теорией и практикой, которая сильно отстала в последнее время.

Планируя занятия со студентами в соответствии с задачами и целями урока, преподаватель подбирает необходимые учебные средства, к которым так же относятся наглядные пособия и другие средства наглядности. Подбирая эти средства для обучающих целей, необходимо учитывать следующее:

1. Роль наглядных пособий.
2. Осознание студентами полученных знаний.
3. Как соотносятся действия студентов, благодаря использованию наглядных пособий, с запланированными целями и задачами преподавателя.

При этом функции наглядных пособий могут быть очень разнообразными. Во-первых, для создания у студентов конкретных, наглядных представлений об изучаемых предметах, событиях или явлениях, которые они ещё не видели. Во-вторых, для того, чтобы, например, усвоить сложные абстрактные понятия. Наглядность полезна для активизации деятельности студентов в познании объектов, в овладении знаниями и действиями в отношении этих объектов. К одному из эффективных средств наглядности можно было бы отнести моделирование. Оно даёт возможность создать наглядные образы идеальных объектов, выделить существенное, запомнить определённые структуры, связи и отношения учебного материала.

Нельзя использовать средства наглядности, только для того, чтобы насытить ими урок.

Каждый человек в течение своей жизни приобретает знания разными способами. Одни знания приходят через общение с людьми, другие через чтение книг, через Интернет.

С давних пор, философы, анализируя познавательную деятельность человека, различали две её формы в сознании: 1) наглядные образы и 2) абстрактные мысли. А с помощью интуиции у человека в течение жизни налаживаются связи между наглядными образами и понятиями. Эти связи часто остаются неосознанными, но, от них в основном зависят, как движется мысль человека при решении тех или иных задач. В общеносеологическом смысле образ — любой дискретный элемент знания, несущий содержательную информацию о некотором классе объектов. На занятиях иностранного языка мы часто используем медиа информацию и сами того не замечая занимаемся медиа образованием, практикуя самые разнообразные его формы. Работая со студентами гуманитарного факультета специальности сервис и туризм сложно представить занятие без компьютерной презентации популярной туристической дестинации. Информационные технологии должны работать на нас, они должны быть творческими, эстетическими.

С использованием средств наглядности урок становится намного живее. Студенты вовлечены одновременно в несколько видов деятельности: познавательную, поисковую, анимационную. Медиаобразование учит выражать свои мысли медийным языком. Основной смысл технологического прогресса состоит в совершенствовании человека, которое немислимо без его просвещения и саморазвития. Для некоторого ряда специальностей нашего факультета это просто необходимо. Ведь не секрет, что девизом будущего турагента является: проинформировать — посоветовать — убедить — продать. Необходимо научить студента правильно ориентироваться в огромном медиа пространстве. Не имея материальной возможности путешествовать по всему миру, будущие специалисты, с помощью Интернета, могут рассказать об изюминке любого курорта не хуже коренного жителя. С помощью программы PowerPoint студенты проводят экскурсии по королевствам Великобритании, знакомятся с культурным наследием Франции, посещают мировые музеи и богатейшие библиотеки. Каждая презентация может сопровождаться специально подобранным музыкальным сопровождением. Работая в Университете, который является подготовительной базой будущих тур. специалистов в рамках Зимней Олимпиады 2014 в г. Сочи, мы считаем целесообразно использование медиа средств для обучения будущих специалистов. Студенты готовят экскурсии или так называемые тур. продукты на разных языках, по городам Кавказа с помощью мультимедиа. Мы учим их, подбирать материал, рекламирующий богатство флоры и фауны нашего края. Практикуется такой вид самостоятельной работы студентов, как видео урок. Каждый студент получает задание снять себя на видео и рассказать в форме письма другу о своём городе, о каком-то памятном месте или событии. Чтобы правильно сделать выбор, студенту необходимы знания, как анализировать, критически осмысливать электронную информацию, осуществлять быстрый поиск необходимых данных, для решения профессиональных задач, создавать медиа тексты, держаться перед камерой, аудиторией. Преподаватель должен сделать эту деятельность целенаправленной, чтобы вывести процесс развития личности на более высокий уровень коммуникативной компетенции. При этом направленность самостоятельной работы студента, будущего специалиста на овладение основами научного знания способствует развитию у них умений самостоятельно планировать решение поставленной проблемы, конструировать свои знания, прогнозировать ситуацию. Последовательно-спроектированный образовательный процесс обучения способствует развитию составляющих элементов экранной культуры будущего специалиста по туризму.

В заключении хочется еще раз подчеркнуть, что использование медиа технологий должно соответствовать заявленным целям, оно не должно быть спонтанным, т. е. идеально было бы разрабатывать программы с учетом использования медийных средств на каждом занятии. Преподаватель должен выступать в роли гранильщика бриллианта под названием медиа, что в свою очередь должно повысить общекультурный уровень в осознании кодов, транслируемых СМИ, сам уровень медиа продукции должен стать выше.

Список литературы:

1. Короченский А. П. Медиаобразование: миф или реальность? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 82—86.
2. UNESCO [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273—274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152].

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ С БУДУЩИМИ ОФИЦЕРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОЛКОВОДЦЕВ

Шилоносков Артём Владимирович

слушатель адъюнктуры ПВИ ВВ МВД России, г Пермь

E-mail: artemjch@rambler.ru

В процессе педагогического взаимодействия будущие офицеры как неосознанно, так и вполне осмысленно придают индивидуальным качествам преподавателя особый статус. Как правило, они предпочитают более опытного преподавателя, который способен сыграть роль наставника в их судьбе. Военное образование предусматривает формирование как социальных, так и индивидуальных качеств будущих офицеров. Эта задача в военном вузе решается в непосредственном контакте с преподавателями, когда курсанты получают возможность наблюдать, воспринимать, сравнивать и оценивать как личность, так и индивидуальность каждого преподавателя.

Взаимодействуя с курсантами, преподаватели транслируют на них свои качества, реализуя свою потребность и способность быть педагогом и, в свою очередь, формируя соответствующие потребности и

способности у будущих офицеров. Как показали наши исследования [5], этого недостаточно для профессионального образования будущих офицеров. Важно, чтобы они познакомились с педагогическим наследием отечественных полководцев. Оно особенно важно для персонализации будущими офицерами, так как они стремятся соответствовать своим представлениям об идеале, а личность полководца для них является таким идеалом [2, с. 18]. Для формирования личности будущего офицера необходимо усвоение образцов деятельности и поведения, носителем и передатчиком которых должна быть историческая (известная, знаменитая) личность полководца. Поэтому в качестве основы для совершенствования профессионального образования будущих офицеров мы предлагаем использовать педагогическое наследие отечественных полководцев конца XIX—XX вв.

Умение и навыки применения знаний на практике сами по себе, стихийно не формируются, для этого необходима систематическая, целенаправленная работа. Поэтому для совершенствования историко-педагогической подготовки курсантов нами разработано специальное учебно-методическое пособие с использованием ситуационных заданий, раскрывающих ценность теоретических педагогических знаний на основе педагогического наследия отечественных полководцев. Рассмотрим более подробно процесс приобретения педагогических знаний, умений и навыков будущими офицерами при изучении педагогического наследия отечественных полководцев. Для этого обратимся к персонализации.

В основе концепции персонализации, разработанной А. В. Петровским и В. А. Петровским, положен принцип отраженной субъектности, выходящий из предположения активной идеальной представленности одного индивида в жизнедеятельности другого. Смысл принципа отраженной субъектности сводится к предположению о том, что в условиях воздействия значимой личности происходит динамика переживаний индивида. Отраженная субъектность — это форма идеальной представленности одного человека в жизненной ситуации другого, выступающая как источник преобразования, изменения образцов поведения, ценностей, действий при условии, что носителем и передатчиком может быть только зрелая личность или представление об идеале [2, с. 20].

Персонализация является двусторонним процессом. С одной стороны преподаватель проявляет потребность быть личностью, оказаться и оставаться в значительной степени представленным в жизнедеятельности курсантов, осуществлять деятельность по изменению смысловой сферы других, т.е. обладать совокупностью индивидуальных

особенностей, позволяющих производить действия, направленные на удовлетворение потребности быть личностью. Реализация вышеописанной потребности, при наличии необходимых способностей выступает в качестве персонализации индивида. Преподаватель, раскрывая содержание педагогического наследия отечественных полководцев, проявляет свою потребность быть личностью во взаимодействии с курсантами, транслирует на них представление об идеальном и, обнаруживая отражение в деятельности и поведении курсантов, удовлетворяют свою потребность в персонализации, способность быть педагогом. В свою очередь, формируя соответствующие потребности и способности у будущих офицеров.

Рассматривая идеальную представленность одного человека в другом, подразумевается, что первый является для второго значимым началом, носителем и источником нового смысла. Субъект как активное деятельное начало, отражается в другом и побуждает активность индивида, преобразует значимые ценности, формирует личностный смысл. Идеальная продолженность одного индивида в другом имеет два смысловых центра. Жизненный мир человека, заключающий чью-либо отраженную субъектность, содержит как свое представление о мире, так и другого в себе. Такое психологическое строение остается и тогда, когда другого значимого индивида нет рядом или перестал существовать фактически. Здесь описаны не просто обычные воспоминания, а действенная, динамичная сила одного человека, запечатленная в переживаниях другого. Человек, запечатленный в переживаниях, составляет определенную часть жизни индивида, но не сливается с его Я [4, с. 272—314].

«Пребывание» одного индивида в других людях не является статичным отпечатком. Подразумевается активный процесс, своего рода продолжения одного человека в другом, в результате которого личность приобретает «вторую жизнь». Являясь продолжением в других, личность со смертью человека полностью не умирает. Уходя из жизни, индивид как носитель личности, персонализированный живет в других людях. В выражении «он живет в нас и после смерти» мистики нет, есть подтверждение факта идеальной представленности человека после его физического исчезновения. Духовный образ идеально значимого другого существует в переживаниях тех, кто является их носителем.

Явление персонализации позволяет раскрыть проблему личностного бессмертия. Если личность человека рассматривать не как телесный субъект, а как представленность её в других людях, то со смертью человека личность продолжает жить. Вспомним слова А. С. Пушкина: «Нет, весь я не умру... доколь в подлунном мире жив

будет хоть один пиит». Человек, как носитель личности покидает жизнь, но, в условиях персонализации в других людях, он порождает у них некоторые переживания, объясняемые трагичностью разрыва между материальным исчезновением человека и его идеальной представленностью другими людьми [3, с. 346].

Процессы обучения и персонализации неразрывно связаны с оказанием воздействия на личность. Продуктом и результатом обучения и персонализации становятся изменения в личности. В этой связи специфическое личностное влияние, реализующееся в межличностном взаимодействии, при наличии у субъекта уникальных, ярких личностных характеристик, приводит к персонализации одного индивида в другом. Подобное явление, осуществляется через трансляцию индивидом окружающим людям образцов активности, ранее еще не освоенных ими, в которых и объективируются оказанные личностные характеристики [1].

С другой стороны, в процессе персонализации, курсанты, удовлетворяя свою потребность быть личностью, активно усваивают образцы, нормы поведения, для соответствия представлениям о тех идеалах нравственности, которые транслирует преподаватель при изучении педагогического наследия отечественных полководцев. А Личность полководца для будущих офицеров обладает огромным авторитетом.

Усвоение курсантами правил, норм построения взаимоотношений в воинском коллективе на основе высоконравственного потенциала, скрывающегося в педагогическом наследии отечественных полководцев, способствует формированию у будущих офицеров идеального представления о взаимоотношениях в воинском коллективе. А при индивидуализации, выраженной в максимальной степени представленности своих способностей в воинском коллективе, обеспечивающей оптимальную персонализацию в предстоящей педагогической деятельности по воспитанию военнослужащих, будущие офицеры мобилизуют все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции на подчиненных.

Предложенный подход к развитию личности, позволяет будущим офицерам приобрести важные педагогические знания, умения и навыки, на этой основе сформировать ценностное отношение к воспитанию военнослужащих, в педагогической деятельности по воспитанию военнослужащих производить интеграцию своих представлений об идеальных взаимоотношениях в воинском коллективе на основе педагогического опыта отечественных полководцев.

Список литературы:

1. Дубов И. Г., Петровский В. А. Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога // Психология развивающейся личности. — М., 1987.
2. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / Науч.-иссл. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 1998. с. 512
4. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / Монография. — Ростов н/Дону: Феникс, 1996. с. 510
5. Шилоносков А. В., Днепров С. А. Значение педагогического наследия отечественных полководцев XIX—XX вв. в профессиональном образовании будущих офицеров внутренних войск // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 4. с. 221—224.

АНАЛИЗ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО БЛОКА, УЧАСТВУЮЩИХ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Теплая Наиля Алигасановна

канд. пед. наук, доцент СВГУ, г. Магадан

E-mail: naila69@mail.ru

Сегодняшняя система подготовки кадров заканчивается в университете, так как отсутствует время адаптации молодых специалистов на предприятии. В учебных программах должна быть предусмотрена взаимосвязь между циклами дисциплин, а так же хорошо отработана преемственность дисциплин между кафедрами.

Проведенный теоретический анализ позволил сделать вывод о том, что системность получения профессиональных знаний обеспечивает формирование и развитие информационной культуры в техническом вузе. Учебная деятельность у студентов является ведущей, в процессе которой происходит дальнейшее становление личности, приобретаются знания, умения, навыки, формируются качества, необходимые для формирования информационной культуры специалиста. Для выполнения развивающей функции учебная деятельность должна развиваться от курса к курсу.

После введения нового образовательного стандарта составлены учебные программы по многим дисциплинам. Стоит также заметить, что государственные образовательные стандарты для специальностей: 130301.65 «Геологическая съемка, поиск и разведка МПИ», 130402.65 «Маркшейдерское дело», 130403.65 «Открытые горные работы», содержат кроме «Информатики» и другие дисциплины, касающиеся информационной подготовки специалистов: 130301.65 «Геологическая съемка, поиск и разведка МПИ»: 3 курс (4 семестр) — «Компьютерная графика»; 4 курс (7 семестр) — «Геологическое картирование»; 4 курс (8 семестр) — «Геоинформационные системы». 130402.65 «Маркшейдерское дело»: 2 курс (4 семестр) — «Машинная графика», «Цифровая картография», «Горная маркшейдерская графика»; 3 курс (5 семестр) — «Системы автоматизированного проектирования» (САПР); 4 курс (7 семестр) — «Геоинформационные системы» (ГИС), «Уравнивание геодезических построений»; 4 курс (8 семестр) — «Фотограмметрия и дистанционные методы зондирования земли»; 5 курс (9 семестр) — «Геоинформационные системы в горном деле». 130403.65 «Открытые горные работы»: 2 курс (4 семестр) — «Системы автоматизированного проектирования» (САПР); 4 курс (8 семестр) — «Геоинформационные системы» (ГИС).

С учетом требований к содержанию данных дисциплин, представляется целесообразным ряд вопросов, связанных с изучением специального программного обеспечения горно-геологической деятельности, и являющихся достаточно сложными для изучения студентами младших курсов, включить в программы указанных общепрофессиональных и специальных дисциплин. Проанализировав ГОС ВПО и рассмотрев, какие компетенции должны формироваться у студентов горно-геологических специальностей при изучении дисциплин в области информатики и информационных технологий, и какие критерии информационной культуры выполняются у студентов при профессиональной подготовке по специальностям: 130301.65 «Геологическая съемка, поиск и разведка МПИ», 130402.65 «Маркшейдерское дело», 130403.65 «Открытые горные работы», мы определили, какие дисциплины из области информатики и информационных технологий участвуют в формировании этих компетенций, необходимых для выполнения условий формирования информационной культуры. Открывает цикл дисциплин курс «Информатика». Изучение курса «Информатика» предусматривает организацию практической работы на ПЭВМ, ознакомление с программным обеспечением ПЭВМ и его практическим применением. Дисциплина «Информатика» читается у специальностей: 130402.65 «Маркшейдерское дело», 130403.65 «Открытые горные работы» на 1 курсе, а у специальности 130301.65 «Геологическая съемка, поиск и разведка МПИ» на 2 курсе. «Информатика» занимает важное

место в системе многоуровневой подготовки специалистов. Этот курс является базой, обеспечивающей внедрение информационных технологий в систему профессионального образования. При изучении разделов этого курса у будущего специалиста должны быть сформированы элементы информационной культуры, основа знаний и комплекс умений и навыков, необходимых для широкого применения средств информационных технологий, соответствующего программного обеспечения в своей профессиональной деятельности. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что предмет «Информатика» является основным курсом, выравнивающим знания и умения в области информатики и информационных технологий у студентов первого курса, формирующим фундамент современной информационной культуры [1]. Далее в формировании информационной культуры одну из ведущих ролей у специальности 130402.65 «Маркшейдерское дело» на 2 курсе, играет дисциплина «Машинная графика», «Горная маркшейдерская графика», а у специальности 130301.65 «Геологическая съемка, поиск и разведка МПИ» на 3 курсе — «Компьютерная графика». Целью этих курсов является ознакомление обучающихся с современными графическими средствами интерактивной компьютерной графики. В результате изучения курса слушатель должен знать структуру и общую схему функционирования графических средств, реализующих графику, уметь применять средства интерактивной компьютерной графики в своей деятельности, приобрести навыки по использованию средств деловой и иллюстративной графики, уметь выбрать графическое средство на основе знания основных параметров. Дисциплина «Компьютерная графика» непосредственно связана с курсом «Информатика». Эта дисциплина формирует умения, навыки и информационную культуру студента при работе с графической информацией. Во втором семестре 2 курса (четвертый учебный семестр) студенты специальности 130403.65 «Открытые горные работы» и первый семестр 3 курса (пятый учебный семестр) специальности 130402.65 «Маркшейдерское дело» продолжают повышать знания и умения, изучая дисциплину «Системы автоматизированного проектирования» (САПР), которая обеспечивает логическую взаимосвязь дисциплин подготовки инженера с применением вычислительной техники при проектировании. Исходя из общих требований к специалисту, при изучении данной дисциплины приобретаются умения и навыки по постановке и решению проектных задач с помощью САПР; учатся обосновывать эффективность предлагаемых решений; проводить внедрение и анализ функционирования систем; осуществлять сопровождение и модернизацию систем, приобретаются знания по применению САПР в современном производстве. Рассмотрев, какие знания и умения формирует дисциплина «Геоинформационные системы» (ГИС) на 4 курсе у специальностей

130301.65 «Геологическая съемка, поиск и разведка МПИ», 130403.65 «Открытые горные работы» и на 4—5 курсах у специальности 130402.65 «Маркшейдерское дело», мы выяснили, что этот курс предусматривает использование знаний, полученных студентами при изучении предметов «Информатика». Целью является: изучение студентами основных теоретических положений проектирования автоматизированных информационных систем на базе географической информации; ознакомление с современными подходами к их разработке; изучение состава и содержания технологических операций проектирования на разных уровнях иерархии; ознакомление с имеющимися инструментальными средствами проектирования, способами формализованного представления процессов проектирования и методами управления проектированием. При правильной постановке работы и взаимодействии университета с реально действующими предприятиями, проектируя информационные системы, студенты могут решать конкретные задачи для этих предприятий. Блок предметов из области информатики и информационных технологий студенты изучают в цикле дисциплин по выбору, таких как «Геологическое картирование» у специальности 130301.65 «Геологическая съемка, поиск и разведка МПИ»; «Цифровая картография», «Уравнивание геодезических построений», «Фотограмметрия и дистанционные методы зондирования земли» у специальности 130402.65 «Маркшейдерское дело», призванных дать знания, навыки и умения в профессиональной подготовке будущего инженера — геолога и ликвидировать пробелы в области информационной культуры будущего специалиста. Это позволит повысить профессионализм решаемых задач, а студенты приобретут нужные компетенции, необходимые для дальнейшей практической работы по окончании высшего учебного заведения. Параллельное выполнение курсовых проектов по вышеперечисленным дисциплинам во взаимодействии с реальными предприятиями позволяет достичь необходимого уровня знаний в данной области и обеспечивает высокую степень информационной культуры специалиста.

Таким образом, информационная культура формируется всеми предметами из области информатики и информационных технологий при правильно скорректированной методике их преподавания.

Список литературы:

1. Теплая Н. А. Место информатики в системе профессиональной подготовки студентов технических специальностей, как основа формирования информационной культуры // Идеи, гипотезы, поиск... выпуск: сборник статей по материалам науч. конф. аспирантов, соискателей и молодых исследователей СВГУ. Магадан: Изд. СВГУ, 2009. С. 26—31.

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Урюпина Анна Юрьевна

*директор Ханты-Мансийского института дизайна и прикладных
искусств (филиала) ФГБОУ ВПО «УралГАХА»,
доцент кафедры Дизайна,
г. Ханты-Мансийск
E-mail: annu_u@mail.ru*

В условиях интенсивного роста производственно-технологической и информационно-коммуникативной сфер особое значение приобретает формирование гармонически развитой личности, совершенствование духовной культуры человека.

Важнейшим условием формирования духовной культуры личности является развитие эстетического вкуса. В эстетическом вкусе отдельного человека отражается уровень культуры общества, его социальные цели.

Эстетический вкус это способность человека к различению, пониманию и оценке эстетических явлений во всех сферах жизни и искусства [7, с. 21].

Проблема развития эстетического вкуса рассматривалась классиками отечественной философии, такими как В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский и другие.

В современной отечественной философии ей уделяется внимание в трудах Ш. М. Германа, Л. Н. Когана, О. В. Лармина, Б. Т. Лихачева, И. А. Масеева, И. Л. Маца, Г. Н. Поспелова, Г. В. Плеханова, Б. В. Сафронова, В. К. Скатерщикова, Л. Н. Столович, В. А. Стоюнина и других.

Л. Н. Коган, полагал, что эстетический вкус — это диалектическое единство общего, особенного и единичного, общественного и личного, коллективного и индивидуального. Опосредованно эстетический вкус воздействует и на интеллектуальную жизнь субъекта. Эстетический вкус раскрепощает чувственные и умственные силы человека, действительное проявление которых осуществляется в творчестве [8, с. 72].

Л. Н. Столович утверждал, что эстетический вкус проявляется в процессе эстетического восприятия и деятельности, при этом критерием хорошего или дурного вкуса, выступает отношение вкусовой оценки к объективной ценности, соответствие или несоответствие её с этой ценностью [10]. Чем большую возможность предоставляют мировоззренческая позиция человека, его эстетический опыт, его

индивидуальное развитие для того, чтобы эстетически вкусовая оценка могла основываться на правильном отражении эстетического объекта, тем полнее в субъективном выражается объективное. А значит, и более высоким, истинным и прогрессивным является эстетический вкус [10].

В исследованиях Л. Н. Столовича вкус рассматривается как диалектическое единство и взаимодействие разума и чувств, опирающееся на определенные представления об искусстве и мире, исходящее из соответствующего общественно-эстетического идеала. Таким образом, по его мнению, чем более верны эти представления, тем вернее и объективнее вытекающие из них приговоры вкуса [10, с. 67].

Проблема развития эстетического вкуса рассматривалась в трудах таких современных эстетиков как Г. З. Апресян, А. И. Боров, Ю. Б. Буров, Б. В. Сафронов, Ш. М. Герман и другие.

Г. З. Апресян полагал, что, будучи важнейшим средством передачи всего накопленного человечеством эстетического опыта от поколения к поколению, эстетический вкус выполняет свои специфические задачи [3]. Эстетический вкус, по мнению ученого, начинается с создания определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям [3].

Задачу развития эстетического вкуса Г. З. Апресян видит в накоплении и развитии способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств личности, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими. Это задача развития чувственно-эмоциональной сферы жизни человека, которая обеспечивает широту и разнообразие чувственных контактов воспитуемого с внешним миром [3].

Проблему развития эстетического вкуса исследовали такие педагоги как: Ю. К. Бабанский, Л. И. Божович, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский.

К. Д. Ушинский писал о том, что острота научных споров отражает тот идеологический аспект, который всегда в той или иной форме выражается в эстетических вкусах. К. Д. Ушинский развивает мысль о том, что если бы эстетический вкус был чем-то инертным или нейтральным; если бы «в нем и через него и благодаря ему не сказывались определенные духовные интересы», то о таких вкусах не спорили бы [12].

Развитие эстетического вкуса это непрерывный процесс, важным условием успешности которого является совершенствование процесса образования в целом, с учетом изменений происходящих в современном обществе.

Острота и значимость процесса развития эстетического вкуса личности возрастают, когда речь идет о профессиональном образовании специалистов художественно-творческой направленности, в том числе — дизайнеров.

Профессия дизайнера достаточно молодая по сравнению с другими художественно-творческими профессиями и является противовесом усиливающейся технологизации и урбанизации социальной жизни, результатом серьезного пересмотра концептуальных оснований взаимодействия художественного и технического творчества [11].

Объектами профессиональной деятельности дизайнера являются целостные эстетически выразительные комплексы предметной среды, удовлетворяющие утилитарные и духовные потребности человека (техника и оборудование, транспортные средства, интерьеры, товары народного потребления).

В связи с этим профессия дизайнера имеет сегодня высокий статус, который она обретает в решении актуальных задач обогащения духовного потенциала в социокультурной практике отдельной личности и общества в целом.

Дизайн наиболее тесно связан с самим человеком, с многообразными сферами его жизнедеятельности, способствует реализации его эстетических потребностей. В силу этого профессия дизайнера обретает не только профессиональную, но и социальную значимость.

Освоение профессии дизайнера связано с реализацией многих учебно-воспитательных задач, но особое место здесь принадлежит развитию у будущего дизайнера эстетического вкуса.

Эстетический вкус выступает важнейшим качеством личности будущего дизайнера, показателем его готовности к реализации профессиональных и социальных функций в соответствии с эстетической и художественно-творческой спецификой данной профессии и с учетом собственных

Важное значение в осмыслении проблемы формирования эстетических качеств личности будущего дизайнера имеют работы по общей и художественной педагогике Ю. П. Азарова, Р. Ф. Брандесова, В. А. Кан-Калика, А. Ф. Лобовой, С. М. Подьяновой, Н. С. Стерховой, в которых освещены вопросы педагогического обеспечения эстетического развития обучающихся (в школе, в вузе).

Характеризуя состояние изученности проблемы развития эстетического вкуса будущего дизайнера, приходится констатировать, что в исследованиях разных авторов затрагиваются только общие аспекты эстетического воспитания, не учитываются происходящие в

обществе информационные процессы, в частности, недостаточно внимания уделяется использованию средств информационной образовательной среды для развития эстетического вкуса дизайнеров.

Необходимость исследования процесса развития эстетического вкуса будущих дизайнеров средствами информационной образовательной среды ставит задачу определения сущности самого понятия «информационная образовательная среда».

Существуют различные подходы к определению информационной образовательной среды (ИОС). В различных источниках информационной образовательной средой называют:

- педагогическую систему нового уровня, включающую ее материально-техническое, финансово-экономическое, нормативно-правовое и маркетинговое обеспечение [1, с. 98];
- культурно-образовательную среду, где главным носителем образовательной информации является электронный ресурс [4, с. 1];
- систему, объединяющую информационное, техническое, учебно-методическое обеспечение, неразрывно связанную с субъектом образовательного процесса [6, с. 10];
- педагогическая система плюс ее обеспечение, т. е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, менеджмента [2, с. 90];

Таким образом, информационная образовательная среда рассматривается с одной стороны, как программно-технический комплекс, а с другой стороны, как педагогическая система.

Определим информационную образовательную среду как педагогическую систему, объединяющую в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально и эстетически развитой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков.

Информационная образовательная среда складывается из следующих главных компонентов:

- интеллектуальные, культурные, программно-методические ресурсы, содержащие знания и технологии работы с ними (поиск, хранение, обработка, применение), зафиксированные на соответствующих носителях информации;
- организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие ИОС в ходе образовательного процесса; закономерности формирования и развития информационно-образовательной среды при непосредственном участии субъектов образовательного процесса;

- коммуникационные средства, обеспечивающие взаимодействие субъектов образовательного процесса и открывающие доступ к ресурсам ИОС на основе соответствующих коммуникационных технологий.

Для того чтобы информационная образовательная среда обеспечивала развитие эстетического вкуса будущих дизайнеров необходимо создать следующие условия:

- включение искусства в содержательные компоненты ИОС, как важнейшего фактора целенаправленного эстетического воздействия на личность, с целью развития эстетического вкуса.

Воспитание потребности в искусстве, развитие его чувствования и понимания, способности к творчеству составляет неотъемлемую часть эстетического воспитания в целом. Искусство участвует в осуществлении как ценностно-ориентационной, так и творческой функций эстетического воспитания [5, с. 33].

Будущий дизайнер соприкасается с искусством, изучая в вузе такие дисциплины как «История культуры и искусства», «История дизайна, науки и техники», «Культурология», осуществляя непосредственную эстетическую деятельность на занятиях по «Рисунку», «Живописи», «Скульптуре», «Дизайн-проектированию», «Компьютерной графике».

Задача дисциплин учебного плана не только ознакомить с искусством, научить рисовать, лепить, проектировать, но и сформировать эстетически развитую личность, способную воспроизвести свои эстетические переживания, выразить свой внутренний мир в творчестве.

Большую помощь в ознакомлении студентов с искусством может оказать Интернет, так как в настоящее время в сети имеется множество ресурсов посвященных различным видам искусства, сайтов предоставляющих возможность виртуально посетить известные музеи мира.

Информационное сопровождение учебного и воспитательного процесса должно обеспечивать возможность развития эстетического вкуса будущего дизайнера;

Для реализации данной составляющей информационно-образовательной среды необходимо давать студентам методические указания, позволяющие эффективно работать с информацией, составлять электронные каталоги, имеющейся литературы, перечни сайтов, направленных на развитие эстетического вкуса.

Будущий дизайнер должен уметь проектировать новые, интересные эстетические объекты, поэтому ему необходимо следить за тенденциями мирового дизайна, в том числе и с помощью Интернет.

В настоящее время в сети Интернет имеется масса сайтов, представляющих новейшие проектные разработки, студенты могут обмениваться опытом друг с другом, общаться на тематических форумах, участвовать в различных конкурсах в области дизайна.

Учебно-методическое обеспечение учебного процесса и отдельных дисциплин должно содержать компоненты, развивающие эстетический вкус будущего дизайнера.

По всем дисциплинам подготовки будущего дизайнера должны быть разработаны учебно-методические комплексы, включающие в себя учебно-методические пособия, и размещены на сайте или в локальной сети вуза. Находясь в любой точке земного шара, студент сможет получить доступ к учебно-методическим материалам, заняться самообразованием, саморазвитием.

Предметная среда, окружающая будущего дизайнера, должна быть эстетически наполненной — это может быть как эстетическое оформление места, в котором протекает образовательный процесс, так и включение личности в созидание эстетических объектов, не только для выполнения учебных заданий, но и для выставочной, творческой деятельности.

Процесс развития эстетического вкуса будущего дизайнера будет более успешен, если проводить творческие выставки в стенах образовательного учреждения, обеспечивать участие студентов в международных, всероссийских, региональных, городских выставках в области дизайна, рисунка, живописи, скульптуры, компьютерной графики.

Необходимо использовать возможности информационных технологий и компьютерной графики для развития эстетического вкуса будущего дизайнера.

Информационная образовательная среда предполагает наличие компьютерных средств обучения и воспитания. Обучающие программы, электронные методические материалы должны быть эстетически оформлены.

Эстетический вкус дизайнера может развиваться в процессе выполнения учебных заданий при изучении графических компьютерных программ. Дизайнер использует графические редакторы для эскизных разработок, для проектирования будущего изделия, для графической подачи готового объекта.

Для успешного использования средств информационной образовательной среды для развития эстетического вкуса необходимо обеспечить высокий уровень информационной культуры преподавателей и студентов, внедрение инновационных информационных педагогических технологий.

Список литературы:

1. Андреев А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании. 2004. № 6. — 113 с.
2. Андреев А. А., Рубин Ю. Б. Титарев Л. Г. Кафедра в системе открытого образования // Материалы конференции «Образование в информационную эпоху». М.: МЭСИ. 2001. —100 с.
3. Вопросы теории эстетического воспитания // Под. ред. Г. З. Апресяна. М.: МГУ. 1970. —141 с.
4. Гура В. В., Дикарев С. Б. Технологические аспекты педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов: отчет РОЦ НИТ за 2002 год // Таганрогский государственный радиотехнический университет. [электронный ресурс] — Режим доступа. — www.tsure.ru/rcnit/otchet/2002.pdf
5. Забавникова Т. Ю. Эстетическое воспитание студентов средствами компьютерной графики // Дис. кандидата пед. наук. Тамбов. 2005. —245 с.
6. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе // Автореферат дис. канд. пед. наук. М. 2002. — 22 с.
7. Кикеева С. А. Формирование эстетического вкуса у учащихся начальной классов этнокультурно ориентированной школы. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М.: РГБ. 2005. — 155 с.
8. Коган Л. Н. Художественный вкус опыт конкретно-социологического исследования. М.: Мысль. 1966. — 213 с.
9. Курова Н. Н. Информационная среда образовательного учреждения как управленческий ресурс современного руководителя школы // Конференция «Информационные технологии в образовании [электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.ito.su>
10. Столович Л. Н. Природа эстетической ценности. М.: Искусство.1972. — 234 с.
11. Телегей В. Г. Формирование эстетического отношения будущих дизайнеров к профессии в процессе вузовского обучения. Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар. 2006. — 153 с.
12. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. М: Педагогика. 1974. — 584 с.

1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СЛАГАЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Рудакова Ирина Анатольевна

педагог-психолог ТОГАОУ ЦПМСС «Возрождение» г. Тамбов

E-mail: irinarydakova@mail.ru

В настоящее время в связи с развитием вариативности и адаптивности начального образования все большее внимание придается теме готовности ребенка к систематическому обучению в массовой школе. Поступление ребёнка в школу подводит итог его дошкольному детству. Однако для того, чтобы начало школьного обучения послужило основой для нового этапа развития, будущий школьник должен быть готов к нему.

Среди критериев готовности к школьному обучению рассматриваются:

- психологическая готовность,
- личностная готовность, уровень социализации,
- физиологическая готовность организма, его зрелость.

Психологическая готовность — это готовность психических функций (восприятие, мышление, память, внимание, речь). Она обеспечивает успешность усвоения знаний в процессе школьного обучения. Основными критериями готовности здесь выступают произвольность познавательной деятельности, способность к обобщениям, способность к развернутой речи.

Большое значение имеет развитие эмоционально-волевой сферы: способность ребёнка соподчинять мотивы, управлять своим поведением. Если готовность психических процессов рассматривать как инструмент для успешного усвоения учебных знаний и умений, то базой для их успешного обладания является умственное развитие ребёнка, то есть определённый запас сведений об окружающем мире: о предметах и их свойствах, явлениях живой и неживой природы, различных сторонах общественной жизни, моральных нормах поведения.

Личностная готовность включает в себя желание ребёнка стать школьником, выполнять учебную деятельность. Появления такого желания к концу дошкольного возраста связано с тем, что ребёнок, осознавая свои возросшие возможности, перестаёт удовлетворяться тем способом приобщения к жизни взрослых, который даёт ему игра. Ребёнок психологически перерастает игру. Положение школьника выступает для него как ступенька к взрослости, а учёба — как ответственное дело, к которому все относятся с уважением.

Физиологическая готовность организма рассматривается как уровень развития, при котором требования школьного обучения, нагрузки разного рода, новый режим жизни не будут для ребёнка чрезмерно обременительными.

Можно попробовать «нарисовать» портрет первоклассника, не готового к школе. Данные, представленные различными исследователями, позволяют выявить следующие наиболее яркие черты «портрета»:

- чрезмерная игривость (о таких детках говорят обычно: «не наигрался»);
- недостаточная самостоятельность (преимущественно касается базовых навыков самообслуживания: застегивание пуговиц, завязывание шнурков, пользование туалетом и пр.);
- неумение общаться со сверстниками (часто бывает следствием гиперопекающего воспитания родителей);
- трудность контактов с незнакомыми взрослыми (стойкое нежелание контактировать);
- неумение сосредоточиться на задании, трудность восприятия словесной или иной инструкции (низкий уровень сформированности волевых процессов);
- низкий уровень знаний об окружающем мире, неумение сделать обобщение, классифицировать, выделить сходство, различие;
- плохое развитие тонко координированных движений рук, зрительно-моторных координаций (неумение выполнять различные графические задания, манипулировать мелкими предметами);
- недостаточное развитие произвольной памяти;
- задержка речевого развития (это может быть и неправильное произношение, и бедный словарный запас, и неумение выразить свои мысли словами и пр.).

Как правило, эти «недостатки» ребенка не единичны, а встречаются в комплексе, что значительно осложняет адаптацию к школе и дальнейшее обучение.

Образование ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей (А. В. Запорожец). В отличие от искусственного ускорения развития, оно дает возможность сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка, обеспечивает нормальное гармоничное развитие, сохраняет радость детства.

Между тем психологи и врачи все настойчивее предупреждают: возможности ребенка далеко не безграничны. «Несомненны обучаемость и воспитуемость и столь же несомненна их ограниченность... В образовании и воспитании важно опережать созревание анатомии на один шаг — не больше и не меньше...» к этим словам известного академика Н. М. Амосова сегодня следует особенно прислушаться.

Нынешние старшие дошкольники в соответствии с различными действующими программами довольно много времени уделяют систематическим занятиям, что в большинстве случаев не обеспечивает ни реального развития, ни полноценной готовности к школьному обучению. Психологами, педагогами и медиками отмечается опасная тенденция снижения физического и психического здоровья дошкольников в силу откровенного форсирования учебной деятельности, организуемой вне соответствия с природой ребенка. Форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельной жизни ребенка (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются — в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Это не имеет никакого отношения к подлинному развитию ребенка. В результате фактически вместо полноценного развития и подготовки к обучению в школе многие дети на момент поступления в первый класс не только снижают учебную мотивацию, но в значительной степени истрачивают свои физические и психические ресурсы.

Приходится признать, что все преждевременные познания неизбежно остаются поверхностными, а большинство известных попыток развить у дошкольников абстрактное мышление фактически обеспечивает лишь формирование вербального мышления. Именно это обстоятельство, с точки зрения современной психологии, может быть одним из первых симптомов нарушения гармонии в физическом и психическом развитии ребенка.

Неготовность ребенка к школе обычно запоздало обнаруживается в фактах неуспеваемости, повышенной школьной тревожности и ухудшении здоровья.

Известно, что 90—95% детей идут в школу с незрелостью физиолого-координаторной основы, которая эволюцией подведена под механизм мыслетворческих и образо-конструирующих процессов, в частности, обеспечивающей зрительно-ручное интегрированное чувство. Уже только эти факторы приводят к тому, что дети в процессе занятий пребывают в состоянии хронического моторного, психогенного и нейровегетативного напряжения. Поэтому, когда приходит время занятий в школе, мы видим бледные щечки детей, отсутствие аппетита, расстройства пищеварения, головные боли, другими словами, развитие настоящей неврастении.

В связи с этим возникает вопрос: стоят ли весьма спорные и сомнительные результаты подобного обучения (в виде здоровья человека) той платы, которую за них сегодня отдают?

Необходимо подчеркнуть: недостаточная готовность к обучению вовсе не фатальное препятствие, которое ученику никогда не одолеть. Можно одолеть — важно только знать и учитывать особенности ребенка, на которые может опираться педагог.

Основной деятельностью детского сада и начальной школы является обеспечение непрерывного, адекватного развития способностей детей на фоне психофизического и социального комфорта и создание предпосылок для успешной подготовки детей к школе.

Основу организации образовательного процесса определяют следующие принципы работы с детьми:

- уход от жестко регламентированного обучения школьного типа;
- обеспечение двигательной активности детей в различных формах;
- использование многообразных форм организации обучения, включающих разные специфически детские виды деятельности;
- обеспечение взаимосвязи занятий с повседневной жизнью детей, их самостоятельной деятельностью (игровой, художественной, конструктивной и др.);
- использование цикличности и проектной организации содержания обучения;
- создание развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности и инициирующей её;
- широкое использование методов, активизирующих мышление, воображение и поисковую деятельность детей; введение в обучение элементов проблемности, задач открытого типа, имеющих разные варианты решений;
- широкое использование игровых приемов, игрушек; создание эмоционально значимых для детей ситуаций;

- создание условий для ориентации ребенка на партнера-сверстника, взаимодействие с ним и учёбы у него (а не только у взрослого);
- выделение в образовательном процессе в качестве ведущей диалогической формы общения (взрослого с детьми, детей между собой), что обеспечит развитие активности, инициативности ребенка, сформирует уважение и доверие к взрослому;
- формирование детского сообщества, обеспечивающего каждому ребенку чувство комфорта и успешности.

Таким образом, опора в готовности к школьному обучению лежит не в ранней интеллектуализации ребенка, а в полноте развития его телесной, эмоциональной, личностной, мыслительной и регуляторной сфер. Такой подход соответствует естественным и природосообразным законам развития ребенка.

Список литературы:

1. Бардин К. В. Подготовка ребенка к школе: М., 1982. — 359 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: М., 1968.
3. Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
4. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе?: М. Педагогика, 1994. — 108 с.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: 4-е изд. СПб.: Питер, 2004.
6. Камолова Э. В. Проблемы взаимодействия педагога и психолога в детском саду и начальной школе: проблемы и перспективы: Воронеж, 2003.
7. Коленцева Н. Г. Активизация процесса формирования готовности дошкольников к обучению в школе: Дис. канд. пед. наук.: Киев, 1989, — 147 с.
8. Короткова Н. А. Организация предметной и развивающей среды для детей старшего дошкольного возраста // Организация, содержание и методическое обеспечение подготовки детей к школе: по материалам Всероссийского совещания «Деятельность органов управления образованием по организации и методическому обеспечению образования детей старшего дошкольного возраста» / Сост. Е. Г. Хайлова: М.: ФИРО, 2007.
9. Лаврентьева М. В. Современные аспекты подготовки детей к обучению в школе в условиях детского сада // Дошкольное образование [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36694.php
10. Милосердова Г. В. Готов ли ребенок к школе?: Ростов на Дону: Феникс, 2006.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК АКТУАЛЬНАЯ СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАЧАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гуляева Ирина Владимировна

аспирант БГУ, г. Брянск

E-mail: irina.gulyaeva.81@mail.ru

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, меняют цели и задачи системы образования, предъявляют новые требования к выпускникам профессиональных учебных заведений. В настоящее время существенное внимание уделяется проблеме развития таких личностных качеств и умений, как коммуникабельность, контактность, умение работать сообща, строить взаимоотношения с окружающими людьми, основанные на доброжелательности, взаимопонимании и сотрудничестве.

Существенное значение указанная проблема имеет в начальном профессиональном образовании. Это обусловлено тем, что в старшем подростковом и юношеском возрасте, которым соответствуют учащиеся ПУ, максимально проявляется потребность в общении. Общение для них является, во-первых, важным специфическим каналом информации. Через общение подростки и юноши усваивают жизненные ценности, нравственные идеалы. Во-вторых, это специфический вид эмоционального контакта. Создание групповой принадлежности дает учащемуся ПУ чувство благополучия и устойчивости. В-третьих, это специфический вид межличностных отношений. Различные виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия.

Анализ теоретических источников (А. С. Белкин, И. С. Кон, Г. А. Кураев, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, Е. Н. Пожарская, Л. В. Стурская и др.) и практического опыта изучения взаимоотношений учащихся ПУ показал, что в общении обучающихся ПУ и складывающихся межличностных отношениях с окружающими присутствуют некоторые отрицательные характеристики такие, как проявление немотивированной жестокости, физической и вербальной агрессии, раздражения, вспыльчивости, грубости, негативизма как оппозиционной манеры в поведении. Чрезмерное проявление перечисленных особенностей приводит к частому возникновению конфликтов в отношениях учащихся с окружающими, отрицательно влияет на процесс обучения и получения

профессии, снижает эффективность их дальнейшей профессиональной деятельности. В связи с указанными особенностями главной целью развития межличностных отношений учащихся ПУ должно стать укрепление и обогащение их нравственной основы. Необходимыми нормами взаимоотношений должны быть порядочность, доброта, ответственность, сочувствие, готовность прийти на помощь. Важную социализирующую роль в укреплении нравственной основы межличностных отношений учащихся играет система взаимоотношений с преподавателями, складывающаяся в учебно-воспитательном процессе. Как отмечают М. Н. Осинковский и Н. С. Степанов, только под влиянием положительного отношения педагога к учащемуся формируется положительное отношение учащегося к самому себе и другим. По мнению И. В. Шаповаленко, учащиеся должны иметь возможность найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении со стороны педагогов.

Существенное внимание становлению подлинных человеческих отношений между педагогом и учащимися, в которых есть место сопереживанию, откровенности со стороны взрослого, в своих трудах уделяют Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Г. В. Анохина. По мнению ученых, значительное влияние на процесс овладения учащимися конструктивной коммуникацией, диалогом, договором, на приобретение навыков сотрудничества и взаимодействия оказывает осуществление педагогической поддержки в образовательном процессе учебного заведения. Складывающиеся в ходе реализации педагогической поддержки каждодневные отношения педагогов с учащимися становятся основой и примером для построения межличностных отношений с окружающими на основе гуманистических и демократических принципов.

Говоря о педагогической поддержке и педагогическом сопровождении учащихся в учебно-воспитательном процессе ПУ, следует обратить внимание на многоаспектность данных понятий. Так педагогическая поддержка представляет собой, во-первых, особую сферу педагогической деятельности, направленную на самостановление учащегося как индивидуальности.

Во-вторых, педагогическая поддержка — это процесс совместного с учащимся определения его интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить ему человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности.

В-третьих, педагогическую поддержку можно рассматривать как принцип в педагогическом процессе, предполагающий создание условий для преодоления учащимся очередного препятствия, для развития

интеллектуального, нравственного, эмоционального, волевого потенциала.

В-четвертых, педагогическая поддержка может выступать как способ организации взаимодействия педагога и учащегося по выявлению, анализу реальных или потенциальных проблем, совместному проектированию возможного выхода из них. При этом учитель, с одной стороны, является носителем открытых, доверительных, партнерских взаимоотношений с учащимся. С другой стороны, педагог помогает воспитаннику развить способность к рефлексии (как механизму познания себя в проблеме), помогает учащемуся осознать отношение к себе в проблеме, усвоить принцип ответственности за поступки, оказывает помощь воспитаннику в обретении тех точек опоры, на основе которых он может, оставаясь собой, строить отношения с другими.

В-пятых, педагогическая поддержка может проявиться в форме построения договорных отношений между учителем и учащимся. В этой связи становится актуальным развитие субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, благодаря которым происходит приобщение учащихся к нормам человеческого общежития, развитие социально ценных образцов поведения, что становится содержанием педагогической поддержки учащегося.

В тоже время существует несколько подходов и к пониманию сущности педагогического сопровождения, которое определяется как

- сфера деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие с учащимися в процессе оказания им поддержки в личностном становлении, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней (М. И. Губанова, Л. Г. Тарита и др.);
- помощь воспитаннику в его личностном росте, установки на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение (И. О. Карелина, Н. Л. Коновалова, Н. Г. Осухова);
- система деятельности педагога, направленная на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития (В. А. Айрапетова, А. В. Мудрик, Т. Г. Яничева);
- как поддержка и развитие субъективной личности (Е. В. Бондаревская, А. В. Золотарев, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

Мы рассматриваем педагогическую поддержку в контексте идей Е. А. Александровой, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина как процесс создания педагогом следующих условий: первичных (в том числе эмоционального фона) для того, чтобы учащийся в любой ситуации (учебной, жизненной) смог сознательно и самостоятельно осуществить адекватный выбор поведения, не противоречащий ни его личностно-значимым ценностям, ни культурным традициям; вторичных — чтобы

обучающийся мог самостоятельно действовать сообразно ситуации этого выбора даже при встрече с каким-либо затруднением.

Педагогическое сопровождение нами рассматривается как тактика педагогической поддержки, наряду с защитой, помощью, содействием и взаимодействием.

Педагогическая поддержка становления межличностных отношений учащихся ПУ позволяет педагогу решать следующие задачи:

- осуществлять наблюдение за отношениями;
- задавать позитивный тон взаимоотношений, учить снисходительности, терпимости друг к другу;
- осуществлять доверительное общение с учащимися, когда откровенно обсуждается «текущий момент», обозначаются конкретные проблемы;
- организовывать совместную деятельность учащихся, обеспечивающую возможности для активного участия каждому члену ученической группы или коллектива и получения богатого и разнообразного опыта общения.

Говоря об осуществлении педагогической поддержки учащихся, особое внимание следует обратить на то, что она обнаруживает себя лишь в ситуации реальной проблемы (связанной с учебной или коммуникативной деятельностью учащихся), которую педагог увидел и при этом осознал свое желание и необходимость помощи учащемуся. При этом мы акцентируем внимание на деятельности педагогов по предупреждению трудностей, вызывающих проблемы в общении учащихся ПУ с окружающими и препятствующих становлению межличностных отношений. Для предотвращения возникших у учащихся коммуникативных проблем педагог должен осознавать

1. наличие факта затруднения, которое вызывает у учащегося негативные эмоции, держит его в напряжении;
2. наличие предпосылок к возникновению обстоятельств, представляющих угрозу для обучающегося;
3. наличие реальной ситуации, которая воспринимается воспитанником как проблема.

В процессе осуществления педагогической поддержки и педагогического сопровождения учащихся, направленных на решение коммуникативных проблем, препятствующих становлению их межличностных отношений, можно выделить несколько этапов:

- диагностический (фиксация факта проблемности, установление контакта с учащимся, вербализация проблемы с точки зрения значимости ее для старшего подростка);
- поисковый этап (организация совместно с учащимся поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию со стороны);

- договорный этап (проектирование действий педагога и учащегося, налаживание договорных отношений);
- деятельностный этап (в ситуации, когда действует учащийся: со стороны педагога важны одобрение его действий, стимулирование, ориентация на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы; в ситуации, когда действует педагог: важна координация действий специалистов в училище);
- рефлексивный этап (обсуждение с учащимся успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или преодоления затруднения, осмысление нового опыта [1]).

Действия учащихся и педагога на каждом из пяти этапов различаются в зависимости от занимаемой ими позиции. Возможные действия участников педагогического процесса нами представлены в таблице 1 [4].

Таблица 1.

Позиции и действия участников педагогического процесса

Наличная позиция учащегося	Действия учащегося	Действия педагога	Позиция педагога
Страдательно-выжидающая жертва обстоятельств	Ожидание восстановления в правах	Защита прав учащегося	Опекун-защитник
Потребитель, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного состояния	Принятие помощи, следование за педагогом, желание получить облегчение	Оказание помощи учащемуся в преодолении негативных состояний	Помощник-реабилитатор
Субъект-партнер	Активные действия в преодолении проблемы, организация собственных действий с действиями педагога	Оказание содействия учащемуся в его активном стремлении преодолеть проблему	Доверительное лицо-партнер

Заметим, что у большинства учащихся ПУ наблюдается страдательно-выжидающая позиция жертвы обстоятельств, либо позиция потребителя. В состоянии «жертвы» учащийся боится проблемы, себя, других. Он действует по отношению к проблеме с позиции психологической защиты от нее. Однако, «убегая» от

проблемы, учащийся теряет силы и уверенность в себе и ничего не приобретает взамен, кроме переживаний и новых проблем. Это приводит к тому, что юноша или девушка перестают верить окружающим, начинают видеть в них опасность. В связи со сказанным, осуществление педагогической поддержки в учебно-воспитательном процессе ПУ должно способствовать переводу учащегося из пассивной позиции «жертвы» и «потребителя» в активную — субъекта–партнера по разрешению проблем, связанных с учебной и коммуникативной деятельностью [4].

Надо сказать, что взаимодействуя с учащимися в процессе осуществления педагогической поддержки, учитель может выступать в качестве «Исследователя», «Доверенного лица», «Посредника», «Сотрудника», или «Проблематизатора» (таблица 2).

Таблица 2.

Содержание деятельности педагога в сфере «Общение»

<i>Позиция педагога</i>	<i>Характеристика позиции</i>
«Исследователь»	Организация целенаправленного педагогического исследования, наблюдения за эмоциональным состоянием учащихся
«Доверенное лицо»	Педагог является такой личностью, которой учащиеся не боятся доверять свои тайны, уважительно к нему относятся
«Посредник»	Педагог занимает посредническую позицию, побуждая детей осваивать культуру переговоров, вовлекает участников конфликта в обсуждение их проблем.
«Организатор»	Педагог организует для учащихся обучение культуре общения (выбирает форму, время, соотносит с расписанием, ищет специалиста, договаривается о взаимодействии и т.п.)
«Сотрудник»	Педагог сам не является организатором преобразований сферы общения, он проводит анализ важности для учащихся такой инициативы преобразований, организует условия совместной деятельности
«Проблематизатор»	Занимая позицию «проблематизатора» педагог показывает всем: <ul style="list-style-type: none"> ● что именно он может сделать в данной ситуации ● к каким результатам может привести его деятельность ● в чем он видит недостаточность результатов; ● продумывает где, как, за счет чего может быть осуществлено взаимодействие с другими взрослыми

Подводя итоги сказанному, отметим, что осуществление педагогического сопровождения учащихся в условиях учебно-воспитательной деятельности ПУ способствует овладению учащимися способами совместности: диалогом, конструктивной коммуникацией, договором; позволяет приобретать навыки сотрудничества и взаимодействия. Кроме того, каждодневные отношения педагогов с учащимися, которые строятся на гуманистических и демократических принципах, являются основой и примером для построения гармоничных взаимоотношений с окружающими. Таким образом, реализация педагогической поддержки в учебно-воспитательном процессе ПУ обеспечивает успешное формирование полноценных межличностных отношений учащегося.

Список литературы:

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. — 1996. — Вып.6
2. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. — М: Педагогическое общество России, 2001. — 320 с
3. Сгурская Л. В. Межличностные взаимоотношения учащихся и их изучение. — Калининград, 1996. — с. 119
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006. — 288 с.

ВОСПИТАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хадикова Инесса Муратовна

*канд. пед. наук, Северо-Осетинский государственный университета
им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ
E-mail: InesaInesa@yandex.ru*

Образование подрастающих поколений, обеспечивая механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, призвано, обеспечить и интеграционные процессы, заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Этим задачам как нельзя лучше отвечает процесс этнопедагогизации средней школы и вуза, в ходе которой оптимально решаются задачи формирования культуры межнациональных отношений и межэтнической толерантности.

Анализируя психологические механизмы, лежащие в основании формирования межэтнической толерантности, целесообразно выделить, в первую очередь, механизмы осознанной психической саморегуляции. Психическая саморегуляция является информационным процессом, носителями которого выступают различные психические формы отражения действительности. В зависимости от вида деятельности, саморегуляция может реализоваться разными психическими средствами (чувственные конкретные образы, представления, понятия и др.).

Механизмы психической саморегуляции играют важную роль в регуляции поведения, деятельности, в том числе — учебной и учебно-профессиональной деятельности. В основе контроля поведения лежат три составляющие: контроль действий (поведенческих проявлений), контроль эмоций (эмоциональная регуляция) и когнитивный контроль (способность к когнитивному анализу, предвосхищению и планированию деятельности).

В. С. Ядов, в своей диспозиционной концепции регуляции поведения, выделил четыре иерархических уровня. Каждому из уровней диспозиций (внутренних регуляторов) соответствует уровень потребностей и уровень обобщенности ситуации, условий деятельности. Внутренние регуляторы, имеющие психологическую природу (установки, мотивы, навыки, знания, умения), формируются прижизненно только в ходе личного опыта человека, но зависят как от психофизиологических особенностей индивида (в чем выражается психическая регуляция поведения) и его принадлежности к определенному биологическому виду (видовая регуляция поведения), так и от средовых факторов и связанных с ними задач. Мотивационно-смысловая сфера личности осуществляет функцию регуляции поведения на нескольких уровнях: общей ценностной направленности личности, обусловленной мотивационными установками мировоззренческого уровня; конкретных мотивов осуществляемого поведения; более конкретных подцелей отдельных операций [7].

Подлинная культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества народов может возникнуть только на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена опытом социального и культурного творчества, на основе реализации идеалов свободы, справедливости и равенства. Именно образование призвано обеспечить сочетание интернационального и национального воспитания у студентов.

Для формирования в структуре этнического самосознания молодежи межэтнической толерантности особенно важны следующие

механизмы саморегуляции: эмоционально-волевые и ценностно-смысловые, которые тесно связаны с мотивационной сферой поведения, деятельности и формирования личности человека и, в частности, имеют большое значение для формирования мотивации учебной и учебно-профессиональной деятельности детей и молодежи. Специфика учебной деятельности связана с ее целевым содержанием, поскольку она направлена не на достижение предметного результата, а на внутреннее преобразование субъекта учения, структурирование его психической деятельности, определяющее будущие предметные достижения. Эффективность обучения определяется успешностью интериоризации регулятивных схем, «присвоением» их субъектами учения. Таким образом, феноменология саморегуляции представлена в учебной деятельности двояким образом: в инструментальной основе учения («умении учиться») и в обобщенной модели содержания обучения. Поэтому, например, А. К. Осницкий считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает успешность обучения с формированием у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, т. е. умениями осознанной саморегуляции деятельности [4, с. 42]. В концепции Ю. А. Миславского процессы осознанной саморегуляции субъектов учебной деятельности имеют социально-оценочную природу, и в качестве структурно-функциональных компонентов системы саморегуляции выступают следующие составляющие: ценности (скучный — интересный; ненавистный — любимый; ничтожный — значимый); цели (тормозящий — устремляющий; удерживающий — побуждающий; сбивающий — направляющий); идеалы (отвергаемый — принимаемый; отвратительный — прекрасный; достойный порицания — достойный подражания); образ «Я» (отрицаемый — признаваемый; чужой — свой; далекий — близкий); уровень притязаний (ограничивающий — поощряющий; недооценивающий — переоценивающий; принижающий — возвышающий); компонент самооценки (осуждающий — одобряющий; бранящий хвалящий; отрицающий — признающий) [3].

Учебная деятельность имеет свою специфику в зависимости от возраста учащихся, а также особенностей личностного развития, становления субъектности, социализации и т. д. Например, для младшего подростка главными показателями становления его субъектной позиции в процессе обучения является умение осознанно и самостоятельно ставить учебные цели, определять значимые условия при составлении программы действий, осуществлять самоконтроль и

адекватно оценивать свои действия на каждом этапе; при этом основным условием развития субъектности выступает рефлексия, которая, с одной стороны, является механизмом формирования саморегуляции учебной деятельности, с другой — входит в ее структуру, являясь системообразующим компонентом [4, с. 48].

По сравнению с учебной деятельностью школьников, учебно-профессиональная деятельность студентов вуза имеет существенную специфику, обусловленную как возрастными изменениями, характерными для данного возрастного диапазона, так и профессиональной направленностью обучения, что позволяет рассматривать образовательную среду вуза как особый педагогический и психолого-педагогический феномен.

Эффективность педагогического обеспечения поддержки и защиты студентов в поликультурном образовании зависит от разумных внедрений новых педагогических технологий поликультурного образования, а также соответствующего уровня позиции педагогов и родителей. Внедрение инновационных технологий в образовательные учреждения с полиэтничным составом учащихся обеспечит каждой личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры; создаст условия для равноправного диалога с этнокультурным окружением; вовлечет студентов в глобальные процессы современности по усвоению национальных и общечеловеческих ценностей, основанных на принципах равенства и значимости культур.

В целом, именно в студенческой среде должна формироваться и распространяться межнациональная политика. Именно здесь должна формироваться общая система ценностей и установок, обеспечивающая единство многонационального российского общества. Это бы во многом облегчило взаимное приспособление народов России друг к другу и стало реальной альтернативой попыткам обретения суверенитета на национальной основе. Сегодняшнее студенчество как будущая интеллектуальная элита страны может стать активным проводником идеи поликультурности, гарантируя тем самым стабильное развитие общества.

Ценностно-смысловые основания межэтнической толерантности неразрывно связаны с духовными традициями этнических общностей, в том числе — связанными с воспитанием подрастающих поколений. Так, по мнению Г. Н. Волкова, педагогическая культура народа — это та сфера его материальной и духовной культуры, которая непосредственно связана с воспитанием детей [1, с. 26]. При всех

несомненных и хорошо известных различиях в национальных системах воспитания, принципиально важным представляется положение об общности педагогических культур в народной педагогике разных народов, обоснованное Г. Н. Волковым. По мнению автора, такая общность обусловлена многими факторами: общностью исторических условий развития разных народов; общностью целей и интересов народов всех стран, их общечеловеческими духовно-нравственными ценностями; общностью основ народной психологии; общностью географических условий; взаимовлиянием педагогических традиций разных народов. Как справедливо замечает Г. Н. Волков, «...во многих случаях именно общность наилучшим образом подчеркивает самобытность культур разных народов. Поэтому конструктивен только диалог культур, ибо ни одна культура, в том числе и самая великая, не может быть самодостаточной» [1, с. 9].

Формирование межэтнической толерантности, особенно в условиях непосредственных межэтнических контактов, тесно связано также с психологическими механизмами социально-психологической адаптации человека, в том числе — направленными на преодоление стрессов и конфликтов в учебной деятельности.

Список литературы:

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 168 с.
2. Князева Т. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе — СПб: Речь, 2007. — 118 с.
3. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.
4. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. — С. 42—51.
5. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. СПб., 2000.
6. Шлягина Е. И., Карлинская И. М. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения // Психология общения: проблемы и перспективы. — М., 2000.
7. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.

ИЗУЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ерогина Нина Васильевна

психолог, Центр образования № 1453, г. Москва

E-mail: ninaerogina@mail.ru

В настоящее время термин «толерантность» является весьма употребительным. Его используют как в научной и популярной литературе, так и в политических дискуссиях и средствах массовой информации. Термин используют при решении широкого спектра прикладных задач. Однако необходимо заметить, что даже в научно-педагогической литературе не достигнуто согласия по поводу определения данного понятия: авторы предлагают свое видение и понимание толерантности.

Выделяют несколько подходов к определению понятия толерантности:

- на основе анализа языков и содержащихся в них представлений; на основе устоявшегося значения термина толерантность в отдельных областях науки;
- на основе связи толерантности с эмоционально-мотивационной и ценностно-смысловой сферами личности, и другие подходы.

Построение понятия толерантности на основе анализа современных языков и содержащихся в них обыденных, житейских представлений позволяет подчеркнуть, с одной стороны, разнообразие и множественность оттенков, которые приобретает понятие «толерантность», благодаря национальному своеобразию и культуре, а, с другой стороны, некий общий, единый смысл, который и отражает сущность этой категории. Толерантность — слово латинского происхождения «tolerantia» — терпение, терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам.

Tolerancia (испанский): способность признавать отличные от своих собственных идеи и мнения. Tolérance (французский): отношение, при котором допускается, что другие могут думать и действовать иначе, нежели ты сам. Tolerance (английский): готовность быть терпимым и снисходительным. Tolerate (английский, терпеть): допускать, разрешать (осуществление практики, действия, поведения), предоставлять возможность (личности, религиозной секте, мнению) существовать, не вмешиваясь в их дела и не ущемляя их, признавать различия в религиозных воззрениях и при этом не допускать

дискриминации. *Kuan gong* (китайский): позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным. *Tasamul'* (арабский): прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим.

Толерантность, толерантный (русский): способность терпеть что-то или кого-то, быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо или кого-либо, считаться с мнением других, быть снисходительным к чему-либо, кому-либо.

По мнению Б. Э. Рьердон, «каждое определение выражает сущность толерантности: требование уважать права других быть такими, какие они есть; не допускать причинения им вреда, поскольку причинение вреда другому означает причинения вреда всем, в том числе и себе самому» [1].

В психологии и медицине толерантность как термин имеет четкое устоявшееся значение: устойчивость организма к внешним воздействиям. На этом построены психологические определения: «Толерантность — это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимодействий с собой и окружающим миром» [2].

Высокий статус проблемы толерантности в современном обществе зафиксирован в ряде международных документов. Среди них — Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО. В ней приведено развернутое определение данного понятия.

Статья 1 – Понятие толерантности.

1.1. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

1.2. Толерантность — это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность — это, прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности,

толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства.

1.3. Толерантность — это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Толерантность - это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных актах в области прав человека.

1.4. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен, придерживаться своих убеждений, и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

Определение толерантности через ценностное отношение к людям не случайно. Традиционно толерантность принято было трактовать как терпимость к другим. Однако в последнее время многие исследователи все чаще высказываются против понимания толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к людям. Индифферентной терпимости противопоставляется интерес к другому (Е. Ю. Клепцова), принятие, уважение и утверждение культурных различий (Г. Д. Дмитриев), позитивный образ иной культуры (Н. М. Лебедева, Ф. М. Малхозова), настроенность на диалог с другим (Р. Р. Валитова), установка на взаимное изменение позиций в ходе такого диалога (В. Лекторский), сочувствие и сострадание к другому, признание ценности многообразия культур (А. Г. Асмолов, В. В. Глебкин, У. Г. Солдатова).

В ноябре — декабре 2011 года нами были проведены традиционные мониторинги толерантности в нашем образовательном учреждении. Комплексные мониторинговые исследования дают обширный материал для анализа воспитательной ситуации учреждения, успешности воспитательного процесса и необходимости изменения некоторых направлений воспитательной работы, как и материал для построения и планирования индивидуальных воспитательных траекторий. При этом стоит заметить, что воспитательная среда любого образовательного учреждения проходит определенную цикличность (повторяемость) каждые 5—7 лет, так как меняется контингент воспитанников. Каждое следующее поколение

требует свои подходы в организации воспитательной работы, тем не менее, анализ наиболее эффективных форм, приемов и методов, учет ошибок, позволяют сделать этот процесс результативнее.

Приведем пример результатов на основе двух классов из трех имеющихся в ОУ параллели 9-ых классов, классы обозначены условно * и **.

В мониторинге принимали участие обучающиеся 9* класса (25 человек: 16 девушек и 9 юношей) и обучающиеся 9** класса (23 человека: 16 девушек и 7 юношей). Всего — 48 обучающихся в возрасте 14—15 лет.

Используемые методики:

1. Опросник «Многофакторное исследование толерантности», Ю. Д. Бабаева и П. А. Сабадош;

2. Опросник «Ценностные ориентации», С. Шварц;

3. Опросник «Исследование агрессивности в школе», А. Басса и А. Дарки;

4. Опросник «Исследование уровня эмпатийных тенденций», В. В. Бойко;

5. Опросник «Ценностные ориентации», М. Рокич;

6. Опросник «Эмоциональные и ценностные ориентации», Б. И. Додонова.

Многофакторное исследование толерантности (МИТ) было проведено на основе «Руководства по использованию опросника МИТ», Ю. Д. Бабаева, П. А. Сабадош, изд. Москва, МАТИ, 2008 года. Данный вопросник учитывает следующие базовые характеристики феномена толерантности:

1. Полиморфность — т. е. разнообразие видов толерантности.

2. Предпосылками толерантности как сформировавшегося типа морали служат определенные индивидуальные свойства, характеризующие степень интеллектуального и морального развития личности.

3. В связи с неблагоприятными ситуативными факторами индивидуальный уровень толерантности подвержен колебаниям.

4. Генерализованность толерантных установок — признак сформированности толерантного типа морали.

По результатам поведения опроса «Многофакторное исследование толерантности» были получены следующие результаты (Табл. 2 и 3).

Таблица 2.

**Многофакторное исследование толерантности
(по классам)**

Сводная таблица по классам	Уровень значения					
	высокое		среднее		низкое	
	9* кл	9** кл	9* кл	9** кл	9* кл	9** кл
ОБЪЕКТИВНЫЕ ШКАЛЫ						
старшие	20	9	60	74	20	17
национальность	16	9	64	82	20	9
религия	20	13	68	61	12	26
маргиналы	16	17	80	70	4	13
нормы поведения	24	17	68	53	8	30
искусство	16	13	76	65	8	22
противоположный пол	16	13	80	74	4	13
преступники	13	22	72	56	12	22
больные	12	26	72	57	16	17
чужаки	16	30	80	54	4	16
СУБЪЕКТИВНЫЕ ШКАЛЫ						
импульсивность — рефлексивность	12	13	76	61	12	26
предвзятость — плюрализм	16	17	76	70	8	13
ригидность — гибкость	12	13	80	65	8	22
агрессивность — миролюбие	12	17	72	70	16	13
ОБЩИЙ ИНДЕКС ТОЛЕРАНТНОСТИ						
средний показатель	16	17	76	70	8	13

Таблица 3.

**Многофакторное исследование толерантности
(по гендерному принципу)**

Сводная таблица по гендерному принципу	Уровень значения					
	высокое		среднее		низкое	
	Юно- ши	Девуш- ки	Юно- ши	Девуш- ки	Юно- ши	Девуш- ки
ОБЪЕКТИВНЫЕ ШКАЛЫ						
старшие	16	12,5	62	75	22	12,5
национальность	9	19	75	68,5	16	12,5
религия	12,5	25	62,5	69	25	6
маргиналы	12,5	25	78,5	69	9	6
нормы поведения	22	19	56	68,5	22	12,5
искусство	16	12,5	78	56,5	6	31
противоположный пол	6	31	85	63	9	6
преступники	16	25	65	62,5	19	12,5
больные	16	25	68	56	16	19
чужаки	28	12,5	88	68,5	6	19
СУБЪЕКТИВНЫЕ ШКАЛЫ						
импульсивность — рефлексивность	16	6	65	75	19	19
предвзятость — плюрализм	9	25	42	62,5	9	12,5
ригидность — гибкость	12,5	12,5	68,5	78,5	19	9
агрессивность — миролюбие	12,5	19	75	62	12,5	19
ОБЩИЙ ИНДЕКС ТОЛЕРАНТНОСТИ						
средний показатель	19	12,5	72	75	9	12,5

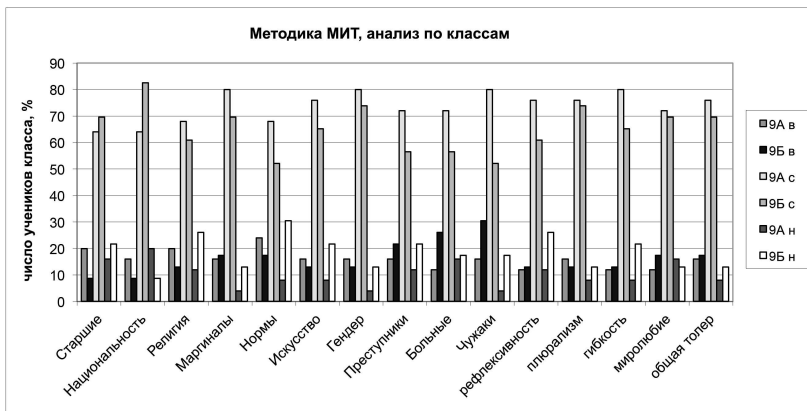


Рисунок 1. Многофакторное исследование толерантности (по классам)

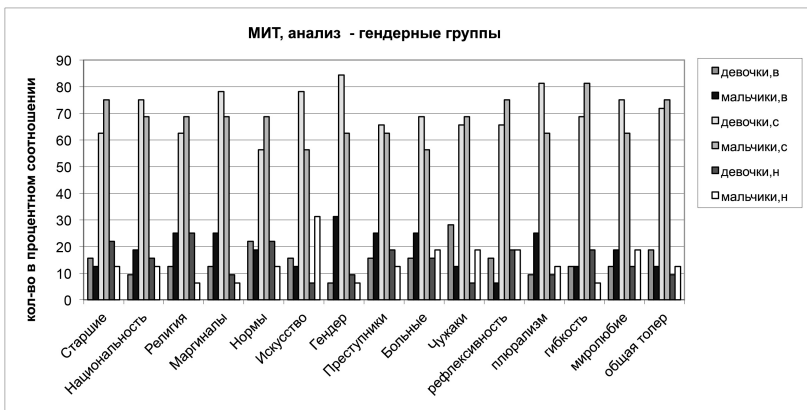


Рисунок 2. Многофакторное исследование толерантности (по гендерному принципу)

С. Шварц утверждает на основании анализа определений психологических ценностей в обширном списке исследований, что, несмотря на большое число определений понятия «ценность», почти все определения обладают пятью общими чертами. Ценности принимают как:

- убеждение (в чем-то) или верование (во что-то);
- представление состояния или поведения как желаемого (цель);
- нечто, значимость чего выходит за обычные границы;
- средства отбора или оценки событий и поведения;

е) средства для упорядочивания событий по относительной важности.

Автор построил теорию «универсальных типов ценностей», в основу которой была положена гипотеза о наличии у людей любой культуры «универсальной структуры ценностей», состоящей из отделенных друг от друга «мотивационных областей». Были получены следующие результаты (Табл. 4и 5).

Таблица 4.

**Результаты исследований по методике С. Шварца
«Универсальные типы ценностей» (по классу)**

Сводная таблица по классу	Уровень значения					
	высокое		среднее		низкое	
	9* кл	9** кл	9* кл	9** кл	9* кл	9** кл
конформность	20	22	72	65	8	13
традиции	12	17	84	66	4	17
универсализм	4	17	84	70	12	13
самостоятельность	16	35	76	48	8	17
стимуляция	8	26	84	74	8	0
гедонизм	12	26	56	61	32	13
власть	24	35	76	61	0	4
безопасность	12	17	76	70	12	13

Таблица 5.

**Результаты исследований по методике С. Шварца
«Универсальные типы ценностей» (по гендерному принципу)**

Сводная таблица по гендерному принципу	Уровень значения					
	высокое		среднее		низкое	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
конформность	19	25	75	56	6	19
традиции	16	12,5	75	75	9	12,5
универсализм	9	12,5	81	68,5	9	19
самостоятельность	12,5	50	68,5	50	19	0
стимуляция	16	19	81	75	3	6
гедонизм	16	25	78	19	6	56
власть	25	38	72	62	3	0
безопасность	16	12,5	68	81,5	16	6

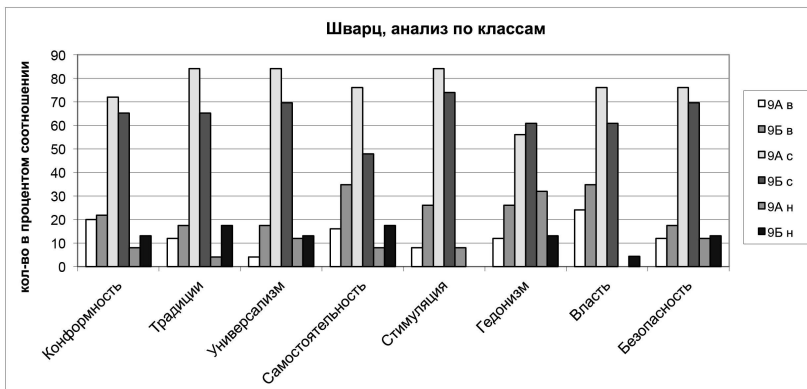


Рисунок 3. Результаты исследований по методике С. Шварца «Универсальные типы ценностей» (анализ по классам)

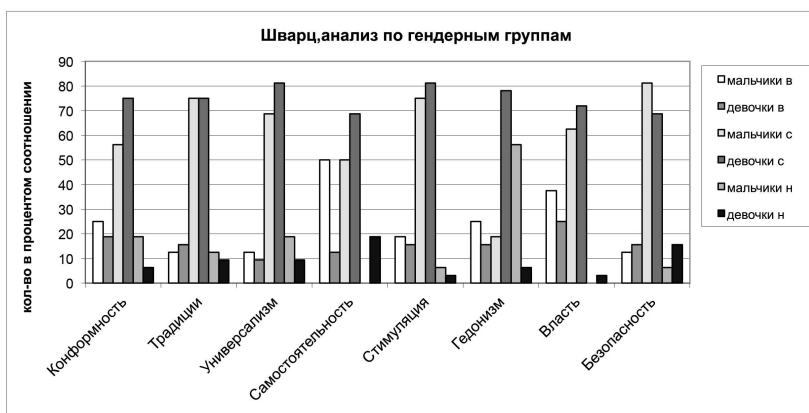


Рисунок 4. Результаты исследований по методике С. Шварца «Универсальные типы ценностей» (по гендерному принципу)

Одним из наиболее часто используемых методов изучения агрессии является опросник Басса-Дарки, в котором учитываются различные формы агрессивных реакций. При составлении вопросов А. Басс и А. Дарки пользовались следующими принципами:

1. вопрос может относиться только к одной форме агрессии;
2. вопросы должны быть сформулированы таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние на ответ общественного одобрения или неодобрения.

Это достигается тремя способами:

а) в содержании ответа заключено предположение о том, что неодобрительное, с точки зрения общества, состояние (например, потеря самообладания) уже наступило и речь идет только об указании способа его выражения, что создает акцент на описании поведения и уводит от оценки его причин;

б) вопросы сформулированы так, чтобы оставалась возможность для оправдания описываемого агрессивного поведения;

с) использование привычных разговорных оборотов, штампов, которыми люди пользуются довольно часто при описании своего внутреннего состояния и поведения.

Были получены следующие результаты (Табл. 6 и 7).

Таблица 6.

**Результаты исследования агрессии по методике Басса-Дарки
(сведения по классам)**

Сводная таблица по классу	Уровень значения					
	высокое		среднее		низкое	
	9* кл	9** кл	9* кл	9** кл	9* кл	9** кл
физическая агрессия	28	17	60	70	12	13
косвенная агрессия	32	30	52	66	16	4
раздражение	28	17	60	70	12	13
негативизм	36	26	52	65	12	9
обида	36	35	56	52	8	13
подозрительность	32	35	68	61	0	4
вербальная агрессия	28	13	58	65	16	22
чувство вины	24	35	72	56	4	9
враждебность	28	13	64	78	8	9
агрессивность	28	17	60	66	12	17

Таблица 7.

Результаты исследования агрессии по методике Басса-Дарки
(сведения по гендерному принципу)

Сводная таблица по гендерному принципу	Уровень значения					
	высокое		среднее		низкое	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
физическая агрессия	25	19	59	75	16	6
косвенная агрессия	25	44	66	50	9	6
раздражение	19	31	75	63	16	6
негативизм	36	38	48	62	16	0
обида	25	56	62,5	38	12,5	6
подозрительность	36	44	61	56	3	0
вербальная агрессия	16	31	56	69	28	0
чувство вины	31	25	60	75	9	0
враждебность	6	50	85	34	9	6
агрессивность	22	25	56	75	22	0

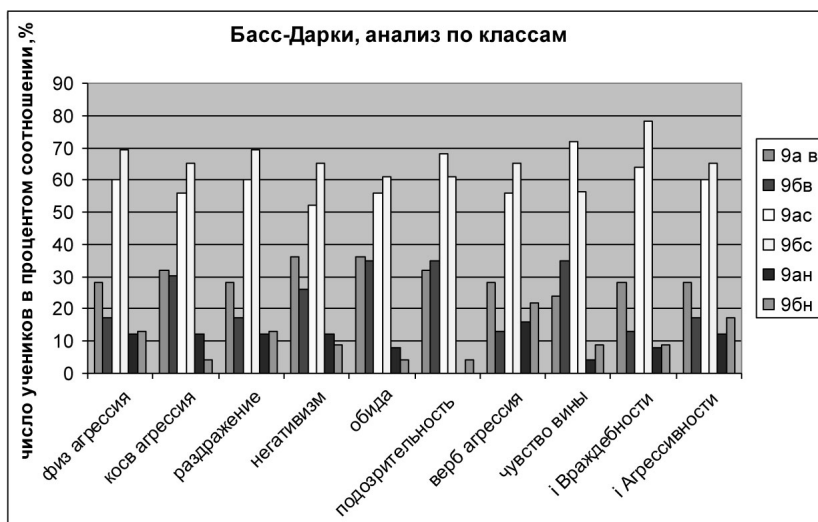


Рисунок 5. Результаты исследования агрессии по методике Басса-Дарки(сведения по классам)

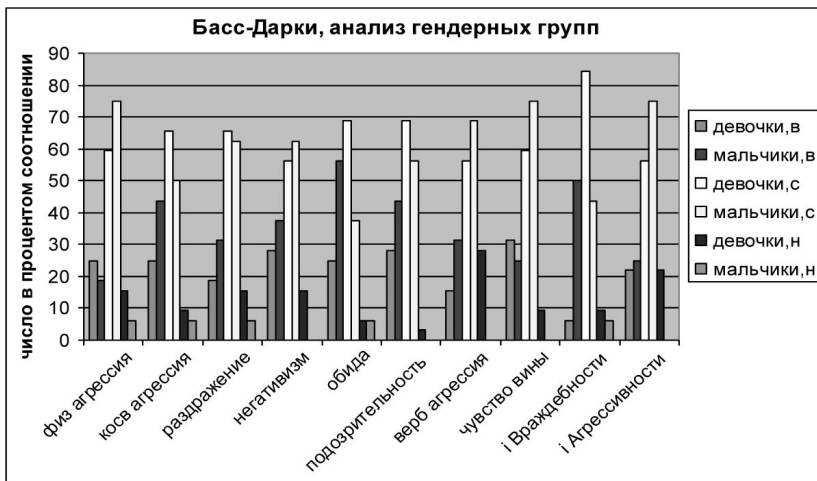


Рисунок 6. Результаты исследования агрессии по методике Басса-Дарки (сведения по гендерному принципу)

Предлагаемая ниже методика В. В. Бойко используется для исследования эмпатии (сопереживания), т. е. умения поставить себя на место другого человека и способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

Результаты приведены в сводной таблице мониторинга толерантности. (Табл. 8).

Опросник М. Рокича «Ценностные ориентации личности» направлен на выявление ценностно-мотивационной сферы человека. Данная методика позволяет определить отношение личности к себе, к миру, к окружающим, а также выяснить основные жизненные принципы и приоритеты. «Ценностные ориентации личности» основаны на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич выделяет два класса ценностей: терминальные и инструментальные.

Результаты приведены ниже в сводной таблице мониторинга толерантности. (Табл. 8).

Для классификации эмоций Б. И. Додонов выбирает полуэмпирический, по его выражению, путь, при котором он шел не от потребностей к эмоциям, а от предварительно собранного огромного сырого материала о «ценных» переживаниях к «просвечивающим» через них корреспондентным потребностям, положенным в основание классификации. Б. И. Додонов выделяет 10 видов таких эмоций:

а) альтруистические эмоции; б) коммуникативные эмоции потребности; в) глорические эмоции; г) практические эмоции; д) пугнические; е) романтические эмоции; ж) акизитивные эмоции; з) гедонистические эмоции; и) гностические эмоции; к) эстетические эмоции. Результаты приведены в сводной таблице мониторинга толерантности (Табл. 8).

Таблица 8.

Результаты мониторинга толерантности

Критериальные составляющие толерантности	ОУ	Классы		Половая принадлежность	
	***	9*	9**	ЖЕН	МУЖ
«Многофакторное исследование толерантности», Ю.Д. Бабаева, П.А. Сабадош					
старшие	ниже	выше	ниже	ниже	ниже
национальность	ниже	ниже	норма	выше	ниже
религия	норма	выше	ниже	норма	норма
маргиналы	выше	выше	ниже	выше	ниже
нормы	выше	выше	ниже	выше	ниже
искусство	выше	выше	ниже	выше	ниже
гендер	выше	выше	выше	выше	ниже
преступники	выше	выше	выше	выше	выше
больные	выше	ниже	выше	выше	ниже
чужаки	выше	выше	выше	выше	ниже
рефлексия	ниже	норма	ниже	ниже	ниже
плюрализм	норма	выше	ниже	выше	ниже
гибкость	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
миролюбие	выше	выше	выше	выше	ниже
общая толерантность	выше	выше	ниже	выше	ниже
«Ценностные ориентации», С. Шварц					
конформность	норма	выше	ниже	выше	ниже
традиции	ниже	выше	ниже	ниже	ниже
универсализм	выше	ниже	ниже	ниже	ниже
самостоятельность	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
стимуляция	выше	выше	выше	выше	выше
гедонизм	ниже	ниже	выше	выше	ниже
власть	выше	выше	выше	выше	выше
безопасность	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже

Критериальные составляющие толерантности	ОУ	Классы		Половая принадлежность	
	***	9*	9**	ЖЕН	МУЖ
«Исследование агрессивности в школе», А. Басса и А. Дарки					
физическая агрессия	ниже	ниже	ниже	ниже	выше
косвенная агрессия	выше	выше	выше	выше	выше
раздражение	выше	выше	выше	выше	выше
негативизм	выше	выше	выше	выше	ниже
обида	выше	выше	выше	выше	выше
подозрительность	выше	выше	выше	выше	выше
вербальная агрессия	ниже	выше	ниже	ниже	выше
чувство вины	выше	выше	выше	выше	выше
враждебность	выше	выше	выше	выше	выше
агрессивность	норма	выше	норма	ниже	выше
«Исследование уровня эмпатийных тенденций», В.В. Бойко					
рациональная эмпатия	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
эмоциональная эмпатия	выше	выше	ниже	выше	ниже
интуитивная эмпатия	ниже	ниже	выше	ниже	ниже
эмоциональные установки	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
проникающая способность	норма	ниже	выше	выше	ниже
идентификация	ниже	ниже	ниже	норма	ниже
«Ценностные ориентации», М. Рокич					
активная деятельность	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
жизненная мудрость	выше	выше	выше	выше	норма
здоровье	ниже	выше	ниже	ниже	выше
интересная работа	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
красота природы	выше	выше	ниже	выше	выше
любовь	выше	ниже	выше	ниже	выше
материальная обеспеченность	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
друзья	выше	выше	выше	ниже	выше
общественное признание	выше	выше	норма	норма	выше
познание	выше	выше	выше	выше	ниже
продуктивная жизнь	выше	выше	выше	выше	выше
развитие	выше	выше	выше	выше	выше
развлечения	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
свобода	ниже	ниже	норма	ниже	выше

Критериальные составляющие толерантности	ОУ	Классы		Половая принадлежность	
	***	9*	9**	ЖЕН	МУЖ
семейная жизнь	норма	ниже	выше	ниже	выше
счастье в других	выше	ниже	выше	выше	норма
творчество	норма	ниже	выше	выше	ниже
уверенность в себе	ниже	ниже	ниже	ниже	выше
аккуратность	выше	ниже	выше	норма	выше
воспитанность	норма	ниже	выше	ниже	выше
высокие запросы	выше	выше	выше	выше	ниже
жизнерадостность	выше	выше	норма	ниже	выше
исполнительность	выше	выше	выше	выше	ниже
независимость	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
непримиримость к недостаткам	ниже	выше	ниже	ниже	выше
образованность	выше	выше	ниже	ниже	выше
ответственность	выше	ниже	выше	ниже	выше
рационализм	выше	выше	ниже	ниже	ниже
самоконтроль	выше	выше	выше	выше	норма
смелость	выше	выше	ниже	выше	ниже
твердая воля	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
терпимость	ниже	ниже	выше	ниже	ниже
широта взглядов	выше	выше	ниже	выше	выше
честность	ниже	ниже	ниже	ниже	выше
эффективность в делах	ниже	ниже	ниже	выше	ниже
чуткость	ниже	ниже	выше	ниже	ниже
«Эмоциональные и ценностные ориентации», Б.И. Додонова					
романтические	выше	ниже	выше	выше	выше
акизитивные	выше	ниже	выше	выше	выше
пракисческие	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
глорические	выше	выше	выше	выше	выше
гедонистические	выше	выше	ниже	выше	выше
альтруистические	выше	выше	ниже	выше	выше
гностические	выше	выше	выше	выше	выше
пугнические	ниже	ниже	выше	выше	ниже
коммуникативные	ниже	ниже	ниже	ниже	ниже
эстетические	ниже	выше	ниже	норма	ниже

На основании проведенных диагностических исследований мы смогли выявить основные тенденции и некоторые результаты:

- средний показатель толерантности по показателям образовательного учреждения в целом выше в сравнении со средними значениями и стандартными отклонениями (МИТ), при этом в 9* классе выше нормы, в 9** ниже нормы; толерантность девочек, в целом, выше нормы, а мальчиков — ниже нормы;

- средние показатели толерантности по исследуемым шкалам: выше толерантность к маргиналам, нормам, противоположному полу, преступникам, больным, чужакам; высокий уровень миролюбия; ниже толерантность к национальностям, старшим, ниже показатели гибкости и рефлексии;

- средний уровень конформности (податливость человека реальному или воображаемому давлению группы), низкий уровень ценностей: безопасность, гедонизм, самостоятельность, традиции; больше ценятся власть, универсализм, стимуляции; интересен факт, что девочки высоко ценят конформность, а мальчики не ценят; также у девочек высокий уровень оценивания гедонизма, а у мальчиков этот показатель ниже нормы (методика С. Шварца);

- средние показатели агрессии: физической и вербальной ниже в образовательном учреждении в сравнении со средними значениями и стандартными отклонениями (МИТ), агрессивность в пределах нормы, но выше подозрительность, раздражение, обида и чувство вины (методика Басса-Дарки); при этом уровень вербальной агрессии девочек низкий, а мальчиков — высокий;

- эмпатия (методика Бойко) во всех проявлениях, кроме эмоциональной, ниже, чем средние показатели других образовательных учреждений;

- анализ ценностных ориентаций показывает, что обучающиеся нашего образовательного учреждения высоко ценят друзей, жизненную мудрость, красоту природы, познание, развитие, счастье, жизнерадостность, исполнительность, ответственность, самоконтроль и широту взглядов; менее значимыми для ребят являются такие ценности, как здоровье, чуткость, честность, независимость, твердая воля, активная деятельность; мальчики высоко ценят здоровье, любовь, честность, свободу, уверенность в себе, а девочки — творчество, исполнительность, эффективность в делах;

- высокий уровень имеют следующие ценностные ориентации: романтические, акизитивные (материальная мотивация), глористические (потребность в самоутверждении, славе, почете), гедонистические, альтруистические, гностические, на низком уровне

при выборе обучающихся оказались коммуникативные, эстетические, практические и пугнические (потребность в определении опасности) ценностные ориентации.

Результаты проведенных мониторингов толерантности позволяют своевременно корректировать и моделировать воспитательную работу с обучающимися, выявлять и предупреждать проблемы, прогнозировать результаты деятельности, моделировать траекторию индивидуального воспитания, а также планировать воспитательный процесс с учетом особенностей отдельных групп обучающихся.

Процесс проведения мониторинга толерантности уже сам по себе привлекает внимание воспитанников к данной проблеме, позволяет задуматься над собой, корректировать свое поведение и отношение к окружающим, осознавать (понимать) суть различных процессов, способов поведения отдельных людей и, или различных групп как на уровне класса, так и на других уровнях (в образовательном учреждении, в семье, в городе, в стране и т. д.). Мониторинг толерантности считаем важным в своей работе. Изучение состояния вопроса и использование результатов в педагогической практике — важное условие достижения стандартов образования и выполнения требований, предъявляемых к современной школе.

Список литературы:

1. Асмолов А. Г. Психология обыкновенного фанатизма // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. — М.: МГУ, 2001. 24—32 с.
2. Бадаева Ю. Д. Диагностика толерантности: руководство по использованию опросника «Многофакторное исследование толерантности» // Ю. Д. Бадаева, П. А. Сабадош, М.: МАТИ, 2008, 13—19 с.
3. Декларация принципов толерантности, утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. [Текст] // Б.Э Ризрдон Толерантность — дорога к миру. — М.: «Бонфи», 2001. — 260—266 с.
4. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив [Текст] / Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: МГУ, 2003. — 7 с.
5. Леонтьев А. А. Психолингвистическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации [Текст] / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Психолингвистическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации: Методические рекомендации для работников правоохранительных органов. М., изд. «Смысл», 2003. — 81 с.
6. Большой психологический словарь, М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. Век толерантности: Научно-публицистический вестник.— М.: МГУ, 2001.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТУВИНСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Ооржак Азияна Арсеновна

*преподаватель Кызылского педагогического колледжа Тувинского
государственного университета, г. Кызыл*

E-mail: azyana_oorzhak@mail.ru

Обеспечение духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является приоритетной задачей современной государственной политики в сфере образования.

Особой актуальностью обладает проблема духовно-нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста. В центре внимания проблемы духовно-нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста оказываются следующие вопросы: психологические механизмы становления и развития духовно-нравственных чувств, качеств, представлений и поведения; характерные особенности и закономерности нравственного развития дошкольника; психолого-педагогические условия и средства, способствующие формированию нравственных норм у детей.

Под духовно-нравственным воспитанием мы понимаем процесс целенаправленного содействия становления и развития духовно-нравственной сферы ребенка.

Результатом духовно-нравственного воспитания является появление и утверждение в личности определенного набора духовно-нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев будет наблюдаться у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих. Формирование духовно-нравственных качеств — процесс сложный, противоречивый и длительный. Он продолжается практически всю жизнь. Однако наиболее активно духовно-нравственные качества и чувства человека, отношение к миру и людям и мотивы поведения формируются в дошкольные годы. Под воздействием окружающей социально-культурной среды у детей дошкольного возраста формируются основы гуманистического отношения к окружающим, природе, вещам, появляются первые представления о нормах поведения, об определенном порядке в человеческих взаимоотношениях, т. е. в период дошкольного детства происходит естественное, а в некоторой степени и стихийное приобщение детей к духовно-нравственным ценностям. И от того, как

понимается духовность, нравственность и какое отношение вырабатывается к ним в этот период становления личности, во многом зависит и последующее поведение человека, его нравственная позиция.

Негативные тенденции, характерные для современного российского общества, оказывают отрицательное влияние на развивающуюся личность ребенка, в результате чего у него формируется антигуманное отношение ко всему, что его окружает, т. е. происходят явные нарушения в духовно-нравственной сфере подрастающего поколения. Это значит формирование духовно-нравственных качеств личности детей необходимо начинать уже в дошкольном возрасте, как в самом сензитивном периоде восприятия нравственных норм [3, с. 86]. Дошкольный возраст — уникальный период для приобретения качеств личности. В это время закладывается модель личности. Психолог-педагог учитывает период сензитивности к восприятию нравственных норм в этом возрасте. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста должно быть ключевым направлением в работе образовательного учреждения, заботящегося о гармоничном развитии ребенка.

Отечественной психолого-педагогической теорией и практикой доказано, что именно этот возраст является наиболее благоприятным для развития у детей духовно-нравственных качеств личности (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. В. Зосимовский, В. С. Мухина.). По мнению В. С. Мухиной, нравственное развитие ребенка зависит от того, насколько у него развита способность соотносить свои действия с этическими эталонами. Она утверждает, что в практике воспитания существуют эффективные методы формирования нравственных качеств личности ребенка. Весьма продуктивным является метод, когда ребенок ставится в такие условия, где он вынужден сопоставлять свои реальные действия с этическими эталонами. Формирование положительных личностных качеств через соотнесение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами будет эффективным, если взрослый говорит с ним доверительно и доброжелательно, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не соответствовать положительной модели. Если взрослый приравнивает будущее поведение ребенка к положительному эталону поведения, то это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка [1, с. 294].

Проблема включения произведений фольклорного наследия в содержание образования и воспитания детей, как одного из средств духовно-нравственного воспитания, стала особенно актуальной на

современном этапе. Создание системы духовно-нравственного воспитания детей с использованием фольклора, в первую очередь, необходимо для духовного возрождения России.

Включение детского фольклора, отдельных его жанров, народных праздников и игр не только в образовательный процесс, но и в кружковую и факультативную работу в дошкольных образовательных учреждениях способствует формированию духовно-нравственных качеств личности у детей.

Как один из путей решения нравственного кризиса И. Н. Райкова и М. Ю. Новицкая предлагают использование жанров детского фольклора в работе с детьми дошкольного возраста [2, с. 119]. Использование пословиц и поговорок в образовательно-воспитательном процессе детского сада и в повседневной жизни учат детей нравственным основам жизни. Реализация духовно-нравственного воспитания в дошкольном возрасте средствами тувинских пословиц и поговорок может осуществляться в разных формах работы:

1. игры-соревнования «Кто больше скажет пословиц»;
2. дидактическая игра: «Один начинает, другой продолжает» или «Продолжи пословицу»: воспитатель говорит начало, а дети продолжают, затем начало пословицы произносит один ребенок, а другой ее заканчивает. Например: «Бодунун бажында тебе корбейн, эжинин бажында » (На свое голове верблюда не заметил, у товарища на голове ... разглядел), «Демниг сааскан » (Дружные сороки и) «Булут аразындан хун кара чылыг, улус аразындан » (Среди облаков глаз солнца светлый, среди людей взгляд).

3. подбор пословиц и поговорок по смыслу: о честности, храбрости, о Родине, о дружбе, о матери, о труде, об уважении к старшим: «Торээн чуртун кижы кагбас, тоээн ада-иезин кижы утпас» (Родину мать не оставляй, родителей не забывай), «Куш уязынга ынак, кулун иезинге ынак» (Птица любит свое гнездо, жеребенок свою мать), «Куш уялыг, кижы чурттуг» (У птицы — гнездо, у человека — родина), «Эжишкилер нацыралы эртине дагны тургузар» (Дружба людей гору сокровищ создаст).

4. работа с картинками. В каждой картинке-карточке нарисовано определенное изображение, дети должны назвать подходящую к ней пословицу. Например: на картинке изображен какой-нибудь вид работы — «Тараалыгда тодуг, дагаалыгда сергек» (С хлебом сыт будешь, с петухом — не проспишь), «Хол шимчээрге хырын тодар» (Руки работают, и живот сыт) [4, с. 17].

5. изображение пословицы пантомимой. Пословицу показывает желающий ребенок, остальные отгадывают. Упражнение не только позволяет запомнить пословицы или повторить выученные, но и способствует раскрепощению детей, установлению лучшего взаимопонимания между ними.

6. рисование пословицы. Каждый ребенок иллюстрирует свою пословицу, показывает рисунок и называет пословицу. Все запоминают. Педагог показывает рисунки, а дети стараются вспомнить пословицы. Постепенно образуется «банк» рисованных пословиц.

7. найти лишнюю пословицу. «Эки кылган ажыл элеп читпес алдар» (Хорошая работа — немеркнущая слава), «Ажыл соонда аьш-чем амданныг» (После работы еда вкусна), «Биче чалгаа улуг чалгаага чедер» (Маленькая лень до большой дорастет).

8. сотворчество воспитателя и детей — составление новых пословиц. «Эш-оор чок кижги, херелдери чок хун дег» (Человек без друзей — что солнце без лучей); «Эжишкилер найыралы хая-даштан артык» (Дружба друзей крепче скалы).

Духовно-нравственное воспитание с учетом фольклорного наследия этноса ориентировано не только на формирование определенных нравственных качеств, но и на развитие личности детей в целом. В этом отношении не только пословицы и поговорки, но и детский фольклор в целом должен и может стать ценным средством воспитания человека, гармонически сочетающего в себе духовно-нравственное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Список литературы:

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
2. Новицкая М. Ю., Райкова И. Н. Детский фольклор. — М.: Русская книга, 2002. — 229 с.
3. Прокопова А., Формирование заботливого отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 10. — С. 86—91.
4. Тувинские пословицы и поговорки. — Сост. переводчики М. Хадаханэ, О. Саган-оол. — Кызыл: Тувинский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, 1991. — 173 с.

1.8. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

СОВРЕМЕННАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Лебедева Елизавета Анатольевна

учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 1204, г. Москва

E-mail: Lebedeva-1204@yandex.ru

Мелихова Ольга Петровна

учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 1204, г. Москва

E-mail: MelikhovaOlga-1204@yandex.ru

В последние годы существенно изменились приоритеты начального образования. Сегодня его главные цели:

- уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к задачному принципу построения обучения и учения младших школьников;
- перейти на кооперационный тип отношений между участниками образовательного процесса, что позволит выйти на более высокий уровень результативности и продуктивности учебного процесса, сформировать доброжелательную обстановку в классе, повысить самооценку и коммуникативную компетентность школьников;
- изменить предметное содержание, направив его на поиск обобщенных способов действия в учебных предметах через построение системы научных понятий, что поможет уйти от большого количества частных фактов, ненужной информации, которыми перегружены большинство современных традиционных программ.

Решить проблемы современного образования призвано деятельностно ориентированное обучение, направленное на формирование следующих качеств личности:

- социальные — воспитание гражданских и патриотических чувств;

- личностные — развитие индивидуальных нравственных, эстетических и физических качеств;
- общекультурные — знакомство с основами отечественной и мировой культуры;
- интеллектуальные — развитие интеллектуальных качеств личности, освоение основ наук;
- коммуникативные — формирование способности и готовности свободно общаться на русском и иностранных языках, овладение современными средствами коммуникации.

На развитие детей младшего школьного возраста влияют формы организации их учебной деятельности. Наиболее эффективными являются такие формы организации как групповая работа детей, коллективно — поисковая деятельность, работа в парах, взаимообразование и взаимоконтроль. Стали разнообразнее и типы уроков: урок — сказка, урок творчества, урок — встреча, урок — выставка, урок фантастического проекта, урок — экскурсия, заочная экскурсия, урок — игра, урок взаимного обучения, урок — праздник, урок — концерт, урок — презентация и др.

Многие задания на данных уроках выполняются учениками в игровой форме, что очень любят младшие школьники. Практика показывает, что такие уроки существенно повышают мотивацию и интерес к учению у детей, помогают осуществить переход в иное (более комфортное) психологическое состояние, так как это другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве. Такие уроки — это еще и возможность развить свои творческие способности, оценить роль знаний и увидеть взаимосвязь разных наук, это самостоятельность и совсем другое отношение к своему труду. В качестве примера приведём фрагмент **урока взаимного обучения** («Что это за листья?», 1 класс).

Учитель. Миллионы лет назад на земле не было ни человека, ни цветковых растений с их красотой и ароматом, ни жаворонков в поле, ни соловья в лесу, ни дубравы у реки. Тогда росли мощные деревья высотой более 30 метров, объем их стволов достигал 2-х метров, леса не были похожи на современные, а сегодня мы можем с вами встретить разные виды деревьев. Красивых, стройных.

Давайте вспомним, как на прошлом уроке мы путешествовали по школьному двору и назовем деревья и кустарники, которые там растут (ответы детей). В течение недели каждая группа наблюдала за своим деревом, изучала его, собирала интересную информацию о нём (загадки, пословицы, иллюстрации, стихотворения и т. д.). Послушаем, что вы узнали о растениях нашего двора.

1. группа. Ученики денной группы загадывают загадку, остальные отгадывают.

*Она весну встречает, серёжки надевает.
Накинута на спинку зелёная косынка,
А платице в полоску.
Ты узнаёшь (берёзку)?*

После того, как отгадана загадка, на доску вывешиваются творческие работы с изображением данного дерева (рисунки, аппликации). Далее следует небольшое сообщение.

Берёза: самое известное дерево и самое красивое. Выделяют 120—140 видов берёз. Берёза может расти на любой почве. Она любит свет и солнышко.

2. группа. Осень в сад к нам пришла,
*Красный факел зажгла.
Здесь скворцы, дрозды снуют
И, галдят его клюют. (Рябина).*

Рябина: рябина растёт как кустарник и как дерево. Достигает высоты от 4 до 15 метров, плод в виде оранжевых, красных ягод, собранных в кисть. Цветёт в мае. На Руси рябина считалась символом счастья и мира в семье.

3. группа.
*Словно пальцы у ребят
Эти листики торчат. (Клён).*

Клён – это высокое дерево, неприхотливое, быстро растёт. Плод «носик» (двукрылатка), падая, всегда вращается. Очень красивые листья.

В конце урока учителем проводится викторина, которая позволит узнать, что запомнили дети, слушая своих товарищей.

Викторина:

1. По листьям определите название дерева.
2. Определите, с какого дерева этот плод.
3. Посмотрите и скажите, какое дерево росло в густом лесу, какое в открытом поле, а какое в городе?
4. Какие вы знаете стихи о деревьях?
5. Каково значение растений для природы?

В ходе подготовки данного урока учитель консультирует группы, помогает подобрать материал, оформить выступление, распределить роли так, чтобы все дети были задействованы.

Как подвести детей к самостоятельной формулировке темы урока? С этой целью учитель может предложить ребятам разрешить проблему. Например, объедини, если можно. Объясни свой выбор.

$$\begin{array}{r} 8+2 \\ 7+2 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3+5 \\ 2+7 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2+8 \\ 5+3 \end{array}$$

Выполняя это задание, учащиеся делают вывод: от перестановки слагаемых результат сложения не изменяется («Перестановка слагаемых», 1 класс). Этот вид работы позволяет учителю уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к задачному принципу построения обучения младших школьников.

Ввести в тему учащихся можно и через обсуждение задания, например:

пру...—пру... лу...—лу... пло...—пло... ле...—ле...

- Какие мысли появились? («Парные согласные», 1 класс).

Но главным на уроке остаётся не удивить инновационными технологиями, а научить учеников. На уроке дети должны увидеть что — то новое, сделать для себя открытие. Каким бы не был урок, он должен соответствовать современным требованиям общества и решать регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи.

Список литературы:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2011. — 152 с.
2. Воронцов А. Б., Заславский В. М. Проектные задачи в начальной школе. М.: Просвещение, 2011. — 176 с.
3. Лакоценина Т. П., Алимova Е. Е. Современный урок. Часть 4. Ростов н/Д.: Учитель, 2007. — 240 с.

ТЕХНОЛОГИЯ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

Кухаренко Оксана Александровна

*преподаватель кафедры социально-художественного образования
Сургутского государственного педагогического университета,*

г. Сургут

E-mail: oksanita@list.ru

Каждый руководитель организации стремится к эффективной и конкурентоспособной деятельности на рынке, а персонал организации является тем ресурсом, который должен обеспечивать эту конкурентоспособность.

Одним из факторов, обеспечивающих профессиональный рост педагогов, выступает их аттестация. Несмотря на весьма значительный опыт ее проведения, до настоящего времени остаются нереализованными ее развивающие функции. Основная причина этого заключается в *недостаточной степени разработанности механизма аттестации* специалистов и руководителей учреждений дополнительного образования.

С изменением времени, изменением требований общества, меняются и требования к квалификации специалистов, следовательно, должны быть изменена сама процедура оценки и аттестации кадров.

В настоящее время в сфере аттестации педагогов происходит изменение аттестационных традиций специалистов. С января 2011 года реализуется новая технология процесса аттестации. Она документально отражена в приказе «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» от 24.03.2010 года. Именно поэтому совершенствование системы оценки персонала, разработка новых подходов к аттестации руководителей и специалистов приобретает сегодня особо важное значение [1].

Анализируя методическую и научную литературу мы выделили ряд определений характеризующих понятие «Аттестация».

Мы считаем, что аттестация — это способ определения квалификации и уровня знаний работника, оценку его способностей и нравственных качеств.

Мы также считаем мнение *Б. М. Бим-Бада* значимым в определении понятия аттестации педагогических кадров как комплексного оценивание уровня квалификации педагогического профессионализма и продуктивной деятельности работников общеобразовательных учреждений [2, с. 21].

За 2009—2010 учебный год в Ханты-Мансийском автономном округе процедуру аттестации прошли 1800 работников образования, из которых 26 человек не смогли подтвердить свой уровень. Мы не исключает, что причиной неудач 26 педагогов мог стать субъективная характеристика аттестационной комиссии, моральная неподготовленность к данной процедуре [3].

В периодической литературе за последний год, в блогах интернет сообщества чаще можно услышать отзывы о новой процедуре аттестации негативного характера: в том числе считается, что новая процедура аттестации приведет в уменьшению количества молодых специалистов, будет способствовать устойчивому стрессу педагогов и пр.

Мы считаем, что новая технология аттестации педагогических кадров должна стать обязательной процедурой для педагогических работников системы образования, которая будет стимулировать рост профессионального мастерства и развитие творческой инициативы педагогов, а также будет способствовать повышению уровня теоретической подготовки педагогических работников и поддерживать авторитет педагогического звания.

С целью подтверждения нашего мнения, мы разработали рейтинговые материалы.

Для наиболее качественной работы мы посчитали необходимым охарактеризовать деятельность муниципального учреждения дополнительного образования «Наше время» и выделить основные направления.

Муниципальное предприятие «Наше время» было образовано по предложению Комитета по делам молодежи города Сургута в 1993 году.

Целью создания данного предприятия было предоставление постоянных и временных рабочих мест для подростков и молодежи. В настоящее время контингент молодежи, занимающийся в учреждении 3867 человек.

Штатная численность учреждения 101 человек, работающий в 8 цехах и подразделениях. На муниципальное учреждение «Наше время» представляет свою деятельность по 10 направлениям: молодежно-подростковая биржа труда, бригады по благоустройству города, цех шелкографии и полиграфии, клуб-кафе «Собеседник»,

мини-прачечная прачечная, швейно-вязальное отделение, магазин, центр молодежного дизайна, отдел по воспитательной работе, молодежные выездные отряды.

Процесс аттестации МУ «Наше время» организуется на основе приказа директора организации и способствует повышению эффективности оплаты труда и ответственности за порученное дело.

Современные показатели аттестации говорят о том, что процесс аттестации чаще всего воспринимается как фактор наказания. Для того чтобы процесс аттестации стал стимулирующим фактором, а не карательным, нами была разработана система повышающая уровень мотивации аттестуемых сотрудников.

Рейтинг специалистов МУ «Наше время» представляет собой механизм административно-общественного управления деятельностью активностью сотрудника, цель которого формирование системы дифференцированного процесса аттестации муниципального учреждения на основе общественной оценки результатов его профессиональной деятельности.

При составлении рейтинга мы руководствовались проектом требований ко II, I и высшей квалификационным категориям специалистов (педагогических работников) Городской службы лицензирования и аттестации образовательных учреждений г. Москвы, методиками расчета Камчатского края, Чувашии.

На наш взгляд интересным опытом в сфере аттестации персонала является деятельность Сургутского государственного педагогического университета. В учреждении на протяжении нескольких лет действует преподавательский рейтинг, которым мотивирует педагогов к выражению более активной жизненной позиции преподавателей.

Учитывая принцип самоуправления и общественного контроля, в организации планирования и контроля результатов деятельности принимают участие заместитель директора, руководители направлений, мастера, педагоги-организаторы, воспитатели, тьютеры.

Рейтинговая система — это бальная форма индивидуального планирования профессиональной деятельности, которая одновременно является инструментом измерения объёма работ, выполняемого сотрудниками учреждения.

В рейтинг включены основные компоненты деятельности педагогов дополнительного образования: организационно-методическая, воспитательная и научно-исследовательская.

Воспитательная работа направлена на создание оптимальных условий организации освоения молодыми людьми социально-культурных ценностей общества и включает в себя: элементы

организации со стороны педагогов, воспитательные мероприятия, руководство коллективами подростков и молодежи, педагогов города и района, а также организацию и проведение различных воспитательных мероприятий.

Учебно-методическая работа является составляющей профессиональной деятельности педагогов МУ «Наше время». В рейтинге отражена как содержательная, так и организационная сторона методического обеспечения производственного процесса. Организационные формы включают различные издания и публикации учебно-методического характера. Организационные формы включают методические пособия по организации деятельности подростков и молодежи.

Блок научно-исследовательской работы отражает научную деятельность педагогов дополнительного образования, мастеров и организацию научно-исследовательской работы подростков и молодежи. Важна сторона деятельности педагогов, важна оценка результата, выраженная в реальных продуктах.

Каждый блок представлен определенными видами деятельности, которые получили балльную оценку.

Общий рейтинг педагогов рассчитывается как сумма баллов по всем блокам, которые определяются суммой баллов по отдельным видам деятельности.

Выполнение минимальной нормы свидетельствует о выполнении педагогами своих должностных обязанностей по внеаудиторной профессиональной деятельности в рамках той должности, которую он занимает.

Более высокий балл является показателем интенсивности деятельности педагогического состава учреждения. Низкий балл (ниже нормы) свидетельствует о заниженном планировании и деятельности, не соответствующей должностным обязанностям.

Минимальным балл рассчитывался с использованием средних суммарных данных. Для достижения нормобалла необходимо набрать две—третьи баллов от общей суммы.

Бальные нормы рассчитываются из общей суммарности баллов по всем направлениям. Причем педагоги могут заработать нормбаллы по нескольким направлениям или видам деятельности не включая 100 охват всех форм работы. В связи с более активным участием в работе с подростками и молодежью тьютеров, воспитателей и педагогов-организаторов, данным специалистам предлагается норма 84 балла, руководителям учреждения из-за ненормированности рабочего времени, высоким уровнем

ответственности в процессе руководства организацией, им предлагается пятидесяти процентное выполнение общего плана.

Таким образом, мы считаем, что включение данного рейтинга в рабочий процесс и систематическое выполнения педагогами и руководителями форм работы охарактеризованных в рейтинге способствует не только финансовому стимулированию сотрудников предприятия, но и упрощение требований в процессе аттестации.

Список литературы:

1. Об утверждении перечня услуг в области охраны труда, для оказания которых необходима аккредитация, и Правил аккредитации организаций, оказывающих услуги в области охраны труда: приказ от 1 апр. 2010 г. № 205н : зарегистрирован в Минюсте России 29 июня 2010 г. № 17648 / М-во здравоохранения и соц. развития Рос. Федерации // Социальный мир. — 2010. — № 27. — С. 2—5.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
3. Российская академия государственной службы при президенте Российской Федерации. http://www.vfrags.ru/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=23&Itemid=184

ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТАНОВКИ МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДПО

Плеханова Людмила Александровна

*зав. кафедрой управления развития образования
ГАОУ ДПО ЯНАО "РИРО"*

г. Салехард

E-mail: ivr@ifsusu.ru

Педагогическая деятельность учителя предполагает плановый характер, в связи с которым каждый учитель должен уметь ставить и формулировать цели этой деятельности. Однако практика свидетельствует, что существует определенное противоречие между пониманием учителями важности и необходимости всестороннего продумывания образовательных целей и теми реальными действиями, которые они совершают в учебно-воспитательном процессе. Это обстоятельство характерно для каждого образовательного учреждения. Полагаем, что изменить ситуацию поможет повышение квалификации преподавателей учреждений дополнительного профессионального

образования педагогических работников, которые, овладев технологией постановки методических целей, смогут передать свои знания учителям школ.

Необходимо отметить, что проблемам целеполагания в педагогике уделено немало внимания со стороны ученых. Например, как отдельную проблему постановку цели рассматривают И. Т. Ильина, О. П. Морозова и др.; фактор регуляции педагогической деятельности рассматривают цель В. И. Гинецинский, Ю. Н. Кулюткин и др.; как элемент педагогического мастерства рассматривают цель В. М. Коротов, И. В. Резанович; как элемент методической культуры постановку цели рассматривают И. В. Беленюк, А. Ю. Саар, Б. И. Стрелец, А. П. Шаблыкин и др.

Говоря о педагогических целях, с самого начала следует определиться с терминологией. В педагогической литературе термин «цель» часто отождествляется с термином «задача». Например, Г. Д. Кириллова, выделяя цель урока, как один из его главных компонентов, пишет: «Функционирование дидактической системы подчинено цели урока, которая реализуется через систему познавательных задач» [1, с. 111]. Здесь следует обратить внимание на два обстоятельства: 1) познавательные задачи выступают в качестве подсистемы системы целей и могут быть названы частными целями; 2) при планировании урока частные цели сводятся к познавательным задачам.

На связь понятий «задача» и «цель» указывает и Э. Стоунс: «...цели обучения по своему характеру более конкретны и часто связаны только с одним уроком. Для того, чтобы различать весьма общие и более конкретные цели, в последнем случае обычно используется слово «задача» [2, с. 163-164].

Наша позиция такова: цель — это образ конечного результата, но образ этот может быть получен как через несколько минут, так и через десятилетия. В этой связи мы предлагаем во всех случаях использовать понятие «цель», которая может подразделяться в зависимости от своего масштаба:

1. *цель-мечта*. Такая цель рассчитана на год, несколько десятилетий, или всю жизнь. Иногда ее трудно поставить четко, но это необходимо сделать, при этом по возможности её необходимо расчленить на составляющие цели;

2. *долговременная цель*. Она может выполняться несколько лет или месяцев. Этот вариант цели более конкретен. Недостаток планирования такой цели в том, что нужно расчленить цель на составляющие и планировать действия, о которых недостаточно сведений;

3. *промежуточная цель*. На этот тип целей развивается основная цель — цель-мечта или долговременная цель. По ней можно судить об успешности продвижения к цели, так как она уже достаточно конкретна;

4. *краткосрочная цель*. Это самая конкретная из целей, и выполнять проще всего ее. Срок, для выполнения такой цели — от минуты до суток, больше вредно.

Особо актуальными для преподавателя являются методические цели, с помощью которых осуществляется организация и контроль учебно-воспитательного процесса. Для нахождения методических ориентиров в педагогической деятельности необходимо выяснить: чего именно хочет учитель, т. е. добиться ясности цели. Это является предпосылкой успехов в педагогическом плане. Найти методические цели и дать им определение означает придать своему труду соответствующее направление.

Представим технологию постановки методических целей преподавателями учреждений дополнительного профессионального образования.

Шаг первый — описание проблемы, иными словами констатация ситуации и описание образа желаемого будущего. Полученная дистанция составляет сущность проблемы. Это требует воображения и определенной свободы от тех необоснованных ограничений, которые ранее были приняты без всяких возражений.

Шаг второй — формулирование цели.

Шаг третий — прояснение возможностей. Большинство преподавателей осуществляют выбор из ряда возможностей во всех сферах жизни. Некоторые из этих возможностей могут противоречить их ценностям или вызывать избыточные трудности для окружающих. Очень важно при прояснении возможностей установить как можно большее их число. Этого можно добиться напряжением собственной мысли, но расширить список можно путем изучения ситуации и привлечения коллег (родителей учащихся, руководителей и т. д.). Разумный выбор нельзя осуществить, пока не установлены все имеющиеся возможности.

Шаг четвертый — принятие решения о том, необходимо сделать.

Списка возможностей недостаточно; необходимо знать, к чему преподаватель стремится и чего хочет добиться. С одной стороны, — это очевидно, а с другой стороны — вызывает сложности формулировка собственных желаний. Для облегчения поиска нужного ответа, мы рекомендуем ответить на три вопроса:

а) что является важным? Этот вопрос связан с определением личных ценностей и позиций;

б) на какой риск целесообразно пойти? Ответ на второй вопрос поможет определить личные границы и пределы, влияющие на выбор.

с) как эти решения повлияют на окружающих? Третий вопрос направлен на изучение того, кто и как может быть затронут принятыми решениями. Обсуждение идей и возможных действий с теми, кого они, вероятно, затронут, а также наблюдение за их реакцией помогут сделать трудные решения более точными.

Шаг пятый — выбор. После определения потребностей и желаний, уточнения возможностей, необходимо осуществить выбор из возможных вариантов действий — наиболее эффективного. Это связано с личностной активностью и ответственностью, так как выбор образа действия — это определенное обязательство перед самим собой в том, что избранный способ действия обеспечит удовлетворительный результат.

Шаг шестой — установление временных границ. Время — это ресурс, с которым следует разумно обращаться, но которым можно и серьезно злоупотреблять. Занимаясь слишком многим одновременно, трудно добиться результата во всем, поэтому необходимо рационально распределить время. На этот процесс влияет много факторов, в том числе следующие:

- обычные требования работы;
- чрезвычайные или дополнительные требования, возникающие в работе;
- ожидания окружающих;
- личные надежды и стремления;
- чувство долга и уже взятые на себя обязательства;
- привычная практика.

Так как многие решения о том или ином использовании времени принимаются инстинктивно, время зачастую тратится без какой-либо оценки реальной полезности таких затрат. Цели, содержащие направление действий, должны также указывать скорость движения. Это необходимо для того, чтобы преподаватели могли продуктивно распределить свое время и другие ресурсы. Если цель не имеет временных границ, нет никакой возможности и следить за своими успехами.

Шаг седьмой — контроль своих достижений. Существуют следующие преимущества наблюдения за личными достижениями:

- появляется обратная связь с эффективностью работы;
- возникает чувство удовлетворения по мере продвижения к цели;

- возникает мрачное настроение при неудаче;
- создается возможность переосмыслить избранную стратегию и спланировать новый метод действий.

Таким образом, семь шагов, рассмотренных выше, могут служить для преподавателей контрольным.

Представленная технология постановки методических целей преподавателями учреждений дополнительного профессионального образования способствует координации работы между различными программами, повышению качества образовательных программ, совершенствованию методической культуры преподавателей.

Список литературы:

1. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. — 159 с.
2. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / под ред. Н. Ф. Талызиной. М.: Педагогика, 1984. — 472 с.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ

Рыбкина Татьяна Александровна

заместитель начальника МУ Управление образования, г. Златоуст,

Челябинская область

E-mail: 251171@rambler.ru

После распада советского союза школа лишилась сформированной цели и рациональной системы воспитания, классное руководство превратилось в формальность. Такая ситуация сохранялась на протяжении десятка лет. В настоящее время положение вещей в сфере образования начало меняться в лучшую сторону: приоритет получают авторские воспитательные концепции и системы, большая роль уделяется организации воспитания в стенах школы. Именно поэтому сегодня актуальна проблема организации и осуществления внеклассной работы учащихся, следовательно, работа классных руководителей, которые несут основную воспитательную нагрузку в школе. Для понимания современных особенностей работы классных руководителей необходимо изучить исторический опыт становления и развития данного направления профессиональной деятельности учителей.

Анализ соответствующей литературы позволил нам выделить несколько этапов в становлении института классных руководителей в нашей стране:

Первый этап — с 1871 до 1917 года. В этот период была введена должность классного наставника в гимназии и другие средние учебные заведения Российской империи, на которую назначались штатные преподаватели, отвечающие за воспитание учащихся и осуществлявшие надзор над поведением [2, с. 20]. Была учреждена также должность помощника классного наставника, или классного надзирателя, который следил за поведением учащихся в классе и вне школы (на улицах, в театрах, на частных квартирах и т. д.) [3, с. 20]. Следовательно, на данном этапе основная роль классного наставника заключалась в тотальном контроле за поведением учеников.

Второй этап — 1917—1934 гг. В первые годы создания Советской школы организация и проведение воспитательной работы в классе на уроках и во внеурочное время возлагалось на всех учителей, но уже в 20-е гг. в связи с необходимостью согласования и объединения воспитательной деятельности всех учителей, стихийно стали появляться руководители воспитательной работы. Они прикреплялись к учебным группам и назывались групповодами. [2, с. 21]. Первая инструкция о групповодах была утверждена Наркомпросом РСФСР в 1931 г. На данном этапе основная роль групповодов заключалась в сопровождении учеников (группы) на различные мероприятия.

Третий этап — 1934—1975 гг. после переименования учебных групп в классы, появилось понятие классный руководитель. Первое Положение о классном руководителе было утверждено Наркомпросом РСФСР 28 июня 1934 г., согласно этому положению классный руководитель назначался директором школы из числа лучших и наиболее опытных учителей IV—X классов. Основные его функции и обязанности сформулированы в Уставе средней общеобразовательной школы.

Основное содержание, формы и методы воспитательной работы классного руководителя раскрыты в методическом письме «О работе классного руководителя». В 1960 г. было принято Положение о классном руководителе восьмилетней и средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением. Таким образом, на данном этапе классные руководители выполняли общественное поручение руководства школы, осуществляя коммунистическое воспитание подрастающего поколения.

Четвертый этап — 1975 — 1992 гг. классный руководитель был в школе «мастером на все руки». В середине 70-х гг. ситуация

изменилась к лучшему: появилась возможность ввести в школе ставки, для специалистов, обеспечивающих организацию воспитательной деятельности с учащимися (педагоги-организаторы, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, педагоги-психологи и т. д.), благодаря этому введению классный руководитель получил возможность работать в коллективе единомышленников. По сути это был первый вариант решения проблемы качества воспитательной работы. Документом, регламентирующим деятельность классного руководителя стало методическое письмо Министерства просвещения СССР «О работе классного руководителя» (1975). Таким образом, на данном этапе сформировалась система воспитания, объединяющая усилия различных специалистов в данной области.

Пятый этап — 1992—2000 гг. отличается особой сложностью воспитания учащихся школы, так как были разрушены все идеологические ориентиры, а новые не созданы. В этой связи появилась идея «введение должности освобожденного классного воспитателя» (классного руководителя, который занимался бы только воспитательной работой), но она не получила широкого распространения [2, с. 23]. Отметим, что в данный период воспитательная работа в школах осуществлялась стихийно, а успехи были у тех учителей, которые были безгранично преданы своему делу.

Шестой этап — с 2001 года по настоящее время. Необходимость повышения статуса классного руководителя в школе стала очевидна. В методических рекомендациях по «организации деятельности классного руководителя в общеобразовательных учреждениях» (от 21 июня 2001 г.) четко прописаны права и обязанности, содержание деятельности и формы взаимодействия с коллегами, родителями, школьниками [37]. Считаем уместным отметить, что данный этап характеризуется определенной клановостью, которая выражается в создании воспитательной системы не в России, а внутри школы. Именно поэтому каждая школа принимает собственную Политику воспитания, кодекс этики и т. д.

На сегодняшний день действует приказ № 21 Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 февраля 2006 года «Об утверждении методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений, который сохраняет свою актуальность и сегодня.

Как видно из проведенного анализа, история классного руководства в России насчитывает более 130 лет. За это время изменились не только функции и обязанности классного руководителя, но и само понятие классного руководства в школе. Основным направлением профессиональной деятельности современного классного руководителя является внеклассная работа, внутри которой выделяют такие приоритетные направления, как осуществление возрастного подхода в процессе создания благоприятной среды воспитания, укрепление духовных контактов между классным руководителем и учениками в ходе сотрудничества в общем деле и ответственного отношения к нему, постоянное побуждение человека к самовоспитанию и самообразованию.

В качестве важнейших функций (от лат. *functio* — исполнение, обязанность) классного руководителя выступают следующие: когнитивно-диагностическая, организаторско-стимулирующая, объединительно-сплачивающая, координирующая и личностно-развивающая. Их сущность в следующем:

а). *когнитивно-диагностическая функция* (от лат. *cognitio* — знание, познание; *diagnos* — определение) связана с необходимостью всестороннего изучения особенностей развития и поведения учащихся и определения уровня их воспитанности в целях учета этих особенностей в процессе внеклассной работы и осуществления индивидуального подхода к их обучению и воспитанию;

б). *организаторско-стимулирующая функция* обуславливается тем, что участие школьников во внеклассной работе в известной мере является добровольным делом. Оно несовместимо ни с понуждением, ни с жестким регламентированием деятельности учащихся. Поэтому даже самые традиционные виды работы (например, встреча Нового года, праздник именинников, классные часы и т. д.) каждый раз необходимо проводить по-новому, придавать им яркие, красочные формы;

в). *объединительно-сплачивающая функция* предопределяется тем, что действенным фактором воспитания является сплочение учащихся, здоровый психологический микроклимат в классе, товарищеское общение, забота друг о друге, влияние ученического коллектива. Классный руководитель должен предотвращать появление в классе группировок с негативной направленностью, создавая условия для увлекательной совместной деятельности учащихся;

г). *координирующая функция* классного руководителя обусловлена необходимостью в согласовании педагогических усилий по обучению и воспитанию учащихся, координация их деятельности и осуществления единого подхода к детям;

д). *лично-развивающая функция* предполагает придание проводимой воспитательной работе действительного педагогического влияния на развитие личностных качеств учащихся: стимулирование их потребностно-мотивационной сферы, учебно-познавательной активности, нравственное и эстетическое формирование, развитие творческих способностей и задатков, утверждение достоинства в межличностной общении и т. д.

Таким образом, институт классный руководителей на протяжении более вековой истории своего развития претерпевал значительные изменения, как в структуре, так и выполняемых функциональных обязанностей. Для эффективной работы в настоящее время необходимо взять то лучшее, что было создано учителями, на основе которого разрабатывать собственные формы, методы и средства воспитательной работы.

Список литературы:

1. Болдырев Н. И. Методика работы классного руководителя. М.: Просвещение, 1984. — 258 с.
2. Приказ № 21 Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 февраля 2006 года, «Об утверждении методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» // Ист. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [электронный ресурс] — [Режим доступа]. — URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnp0/ruk/2234>
3. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. — 520 с.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Якушева Светлана Дмитриевна

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

E-mail: jawa57@mail.ru

В образовательной политике XXI века происходят инновационные процессы, которые коренным образом модифицируют всю систему отечественного образования. Эти процессы создают возможность для введения новшеств, буквально требуя изменения содержания самого педагогического образования и способов организации образовательного процесса.

Сегодня в науке осуществляется новое методологическое направление — синергетика, становящаяся на прочную позицию область педагогического знания и мировоззрение, которые нашли свое отражение в теории, принципах и закономерностях самоорганизации педагогических систем.

Изучению вопросов, связанных с *синергетикой*, посвящены работы В. А. Аршинова, Ю. А. Данилова, Б. Б. Кадомцева, С. П. Капицы, Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, А. К. Лоскутова, Дж. Николис, И. Стенгерс, А. Г. Шазаретяна и др.; *теории самоорганизации* с педагогической точки зрения — М. В. Богуславского, А. А. Ворожбитовой, Л. Я. Зориной, Г. Г. Малинецкого, Л. И. Новиковой, Е. Г. Пугачевой, Д. И. Трубецкова, С. С. Шевелевой, Ю. В. Шаронина и др.; *педагогической синергетики* — В. И. Андреева, М. Е. Писарук, Н. М. Таланчук, О. Н. Федоровой и др.; *синергетического подхода*, развивается в исследованиях В. Г. Буданова, А. В. Коротаева, С. Ю. Малкова, А. П. Назаретяна, В. Г. Рындак, П. И. Третьякова, П. В. Турчинова, Д. С. Чернявского и др.

Появление синергетической парадигмальной установки на социогуманитарном методологическом горизонте является свершившимся фактом, имеющим определенные последствия и для психолого-педагогических наук.

Проблеме использования *синергетического подхода в педагогике* посвящены диссертационные исследования А. И. Бочкарева, В. Т. Виненко, В. В. Маткина, А. А. Мелентьевой, Г. А. Суминой, Л. В. Сурчалова, Ю. В. Талагаева и др.

Несмотря на то, что вопросам синергетики посвящено немало работ, такие понятия, как «педагогическая синергетика», «синергетический

подход», еще не получили однозначного толкования в педагогике и находятся лишь в стадии разработки.

Мало исследованными остаются возможности синергетического подхода к профессиональной деятельности педагога, повышения восприимчивости его к новациям, предоставления возможностей активного целенаправленного и свободного использования информации, актуализации внутренних сил и мотивов, направленных на свое развитие.

В отечественном образовании происходит постепенный переход к новой образовательной парадигме от традиционной к гуманистической, лично-ориентированной (Е. В. Бондаревская, 1997; В. В. Сериков, 1994; И. С. Якиманская, 1996 и др.), приоритетами которой являются интересы личности, адекватные тенденции интенсивного развития самого общества.

Новая образовательная парадигма рассматривает самоопределяющуюся личность как открытую самоорганизующуюся систему, обладающую эмерджентными (внезапно возникающими) свойствами, для социально-психологической и педагогической поддержки которой необходимо знание и правильное применение принципов синергетики с целью продуктивного использования потенциала личностной самоорганизации [7].

Термин «синергетика» происходит от греческого «*synergeia*» «содружество», «сотрудничество» и акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого [16, с. 456].

Научный подход к проблеме получил отражение в дефинициях, которые включены различного рода энциклопедические и специальные лексикографические издания.

Так, Новейший философский словарь содержит развернутое определение «синергетика». Она трактуется как современная теория самоорганизации, новое мировидение, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления «порядка через хаос» (И. Пригожин), бифуркационных (раздвоение) изменений, необратимости времени, неустойчивости как основополагающей характеристики процессов эволюции» [11, с. 618].

Ю. Л. Климонтович считает, что синергетика — новое междисциплинарное научное направление; ее цель — выявление общих идей, методов и закономерностей в самых разных областях естествознания, а также социологии и даже лингвистики; более того, в рамках синергетики происходит кооперирование различных специальных дисциплин [6, с. 111].

В научной литературе широко применяется определение, предложенное Г. Хакеном. Синергетика, по его мнению, — это

совокупный коллективный эффект взаимодействия большого числа подсистем, приводящий к образованию устойчивых структур и самоорганизации в сложных системах [19, с. 9].

Предметом синергетики являются механизмы самоорганизации. Поэтому ее и называют *теорией самоорганизации* [17, с. 276]. В настоящее время итогом продвижения синергетики в сферу образования стали идеи, отправной точкой которых является синергетичность процесса образования.

Синергетический подход основывается на доминировании в образовательной деятельности самообразования, самоорганизации, самоуправления и заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на субъект с целью его самораскрытия и самосовершенствования, самоактуализации в процессе сотрудничества с другими людьми и с самим собой.

Итак, возникла новая область педагогического знания «педагогическая синергетика» (Н. М. Таланчук, 1993), которая основывается на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития образовательных систем. Педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем самоопределения и развития личности, рассматривая их с позиции открытости, сотворчества и ориентации на саморазвитие.

Г. М. Коджаспирова считает, что понятие «синергетика» очень близко понятию «воспитание» (в переводе с греч. означает «совместное действие», «сотрудничество»). Синергетическое понимание мира важно для воспитания человека: синергетическому способу мышления свойственны *открытость, диалогичность, коммуникативность*. Синергетика ориентирует педагога как субъекта педагогического процесса на изучение сложнейших внутренних законов жизни человека [8, с. 240].

Э.К. Никитина утверждает, что синергетика позволяет восстановить утраченные в процессе развития педагогической теории связи с практической реальностью, создать «коммуникативный мост» между разными компонентами воспитательной системы и ее субъектами на основе развития диалогичности, открытости, взаимодействия. Синергетический подход к построению воспитательной системы позволяет значительно повысить ее творческий потенциал [10, с. 204].

М. С. Ковалевич утверждает, что синергетика позволяет методологически усилить значимость процесса самоопределения и развития личности как субъекта деятельности, придав законченный вид следующим педагогическим принципам: центр образовательного процесса — самоопределяющаяся личность; обучающийся — субъект обучения и воспитания, в образовательном процессе занимает активно-творческую позицию; свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, поиск индивидуальной стратегии

самоопределения в жизни и профессии; актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества; обучающий и обучаемый — открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию субъектности и субъективности; свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя [7].

В. Г. Буданов считает, что использование синергетического подхода в образовании возможно по трем направлениям:

1. *Синергетика для образования.* В этой связи предлагаются интегративные курсы по завершению очередного цикла обучения.

2. *Синергетика в образовании.* Это направление характеризуется внедрением в частных дисциплинах материалов, иллюстрирующих принципы синергетики. В каждой учебной дисциплине имеются разделы, изучающие процессы становления, возникновения нового. Здесь уместно, наряду с традиционным, использовать язык синергетики, позволяющей в дальнейшем создать горизонтальное поле междисциплинарного диалога.

3. *Синергетика образования.* Данное направление предусматривает синергетичность самого процесса образования, становления личности и знания. Примеры педагогического мастерства и авторских методик есть лучшие образцы приложения целостных синергетических подходов. Однако сегодня проблема не в том, чтобы создать единую методику, а в том, чтобы научить педагога осознанно создавать свою, только ему присущую методику и стиль деятельности, оставаясь на позициях науки о человеке [5, с. 300].

В педагогической литературе обсуждается и другой подход к использованию идей синергетики в образовании. Согласно этому подходу, М. А. Федорова выделяется два основных направления:

1. *Синергетика в содержании образования* — формирование основных синергетических понятий через знакомство с миром сложных нелинейных систем, определение этих понятий и перенос их в другие области знания. Это позволит преодолеть границы между дисциплинами учебного цикла. Сам же процесс направлен не на увеличение количества информации, а на построение и изучение универсальной модели развития.

2. *Синергетика в организации образовательного процесса* — создание образовательных программ как образа развития, изменение отношений между субъектами образовательного процесса как своеобразный путь поэтапного изменения возможностей, по которому субъект совершит движение через образовательное пространство [18].

М. С. Ковалевич утверждает, что синергетика является «партнером» новой педагогики (неопедагогика) и переводится с латинского как со-энергетичность и со-дружество. Следовательно, и синергетика, и новая

педагогика действуют в рамках открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, игры [7].

Синергетическое образование, также как и новая педагогика, — это самообразование, самоопределение, стимулирующее человека на собственные возможности. В связи с этим возрастают требования к профессиональному мастерству.

Проблема профессионального мастерства педагога разрабатывалась в трудах ведущих отечественных педагогов и психологов: И. П. Андриади, Ю. Л. Азарова, И. К. Баклановой, Л. В. Заниной, И. А. Зязюна, Н. В. Кузьминой, Н. П. Меньшиковой, Н. А. Моревой, А. И. Савенкова, В. А. Слостенина и др.

Мастерство, на наш взгляд, — ***это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящих детей.***

В педагогической науке педагогическая деятельность, технология и мастерство — понятия одного ряда. Все они связаны высоким уровнем профессиональной подготовленности педагога. Их связующим звеном является прежде всего творчество и общая культура педагога.

Доминантой в деятельности любого образовательного учреждения является педагог, ибо с него начинается социализация ребенка в общество и от его компетентности и мастерства зависит дальнейшее развитие его личности.

Мы утверждаем, что ***педагог-мастер — это специалист высокой культуры, мастер своего дела, он в совершенстве владеет преподаваемой дисциплиной, методикой обучения и воспитания, обладает психологическими знаниями, а также знаниями в различных областях науки и искусства*** [20, с. 5].

В научной литературе даны теоретические основы процесса развития профессионального мастерства, выделены его специфические признаки:

Ю. К. Бабанский считает, что мастерство педагога — это свободное владение профессиональной технологией, творческий подход к профессиональной деятельности, а также грамотный анализ педагогической ситуации при выборе оптимального решения и уважении к личности ученика [12].

Ю. П. Азаров заявляет, что основой педагогического мастерства является знание закономерностей воспитания детей [1, с. 108].

Б. Т. Лихачев полагает, что педагогическое мастерство является частью педагогического искусства и выражается в современном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности [9, с. 284].

В. А. Слостенко считает, что высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает мастерство [13, с. 124]. Подтверждая и развивая эту мысль, он утверждает, что мастерство учителя — это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющих высокую эффективность педагогического процесса [13, с. 151].

И. П. Андриани рассматривает педагогическое мастерство как свойство личности, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, а также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности [2].

Н. К. Бакланова определяет профессиональное мастерство как систему, качественный уровень профессионально-педагогической деятельности, интегральное качество личности педагога и как синтез профессионализма, творчества и духовности [4, с. 143].

А. И. Савенков рассматривает педагогическое мастерство как системное качество личности, приобретаемое человеком в результате специального обучения и в процессе становления его профессиональной идентичности [15, с. 205].

Л. А. Байкова и Л. К. Гребенкина определяют педагогическое мастерство как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека [3, с. 12].

Мы определяем *педагогическое мастерство как искусство обучения и воспитания, доступное каждому преподавателю и мастеру производственного обучения, требующего постоянного совершенствования*

Мы считаем, что *педагогическое мастерство как профессиональное умение включает в себя следующие составляющие: педагогическую культуру; профессиональную компетентность педагога; педагогические умения и способности; речевую культуру преподавателя; педагогическое взаимодействие, умение управлять собой; педагогическое общение и этику; психолого-педагогические знания* [20, с. 6].

Таким образом, профессиональное мастерство педагога начинается с гуманистической позиции и педагогического общения, создающего среду, которая окрашивает педагогическое сотрудничество и оптимизирует образовательный процесс.

Синергетический подход позволяет по-новому и объективно понять сущность не только структуры, но и содержания педагогической деятельности.

В связи с этим в рамках нашего исследования, рассматривая профессиональное мастерство педагога на основе синергетического

подхода, мы акцентировали внимание на *развитие методологической культуры, творческого потенциала, самооценки и самообразования педагога*. Эксперимент был проведен в течение одного 2010—2011 учебного года. В нем принимали участие педагоги (56 человек) разных образовательных учреждений г. Москвы.

Для выявления важности развития методологической культуры в деятельности педагога респондентам, среди них было 16 педагогов со стажем от 1—3 лет (молодые специалисты), 22 педагога со стажем до 10 лет работы и 18 человек со стажем более 15 лет. Им была предложена методика «Самооценка методологической культуры педагога». Тест состоял из 11 вопросов. Ответы оценивали по 9-бальной шкале степень выраженности соответствующих знаний, умений и личностных качеств педагога.

Проанализировав ответы педагогов, было отмечено, что молодые специалисты до 3 лет (13 %) стремятся к овладению инновационными знаниями, педагоги со стажем до 10 лет (32 %) — развивают методологическую культуру, а воспитатели со стажем работы более 15 лет (55 %) имеют высокий уровень, постоянно его совершенствуя.

В процессе экспериментальной работы мы определили уровни развития *творческой индивидуальности педагога* образовательных учреждений. Был проведен тест «*Каков ваш творческий потенциал?*» (О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина) [14, с. 92—96]. Помимо этого всем участникам эксперимента было предложено оценить свою творческую индивидуальность (диаграмма 1).

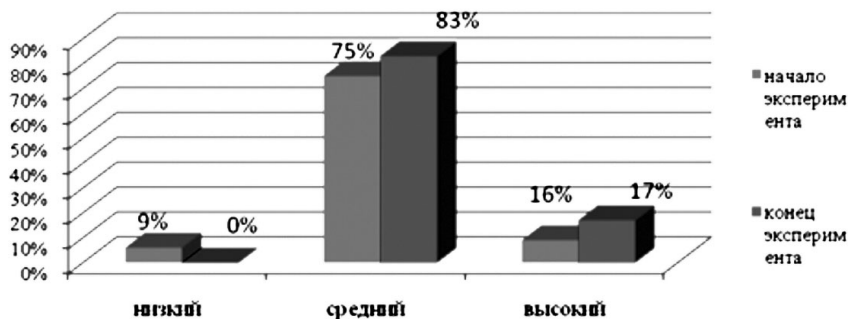


Диаграмма 1. Уровни развития творческого потенциала педагога

В результате было установлено, что на *начало эксперимента* уровень развития творческой индивидуальности педагога составлял: высокий уровень — 16 %, средний — 75 %, низкий уровень — 9 %. В этот период доминирует средний уровень развития творческого

потенциала педагогов. На *конец эксперимента* — высокий уровень составлял 17 %, средний уровень — 83 %, низкий уровень отсутствует.

Итак, у педагогов, имеющих *средний уровень*, нормальный творческий потенциал. Они обладают теми качествами, которые позволяют им творить, но у них есть и проблемы, тормозящие процесс творчества. Во всяком случае, их потенциал позволит творчески проявить себя, если они этого пожелают. У педагогов с *высоким уровнем* заложен значительный творческий потенциал, который предоставляет богатый выбор возможностей, им доступны самые разнообразные формы творчества.

Были выделены следующие шкалы: границы любознательности; вера в себя; постоянство; амбициозность; слуховая память; зрительная память; стремление быть независимым; способность абстрагироваться; степень сосредоточенности. Эти способности составляют основные качества творческой индивидуальности. Общая сумма набранных очков показывает уровень творческой педагога. Результаты тестирования нашли свое отражение в диаграмме 2.

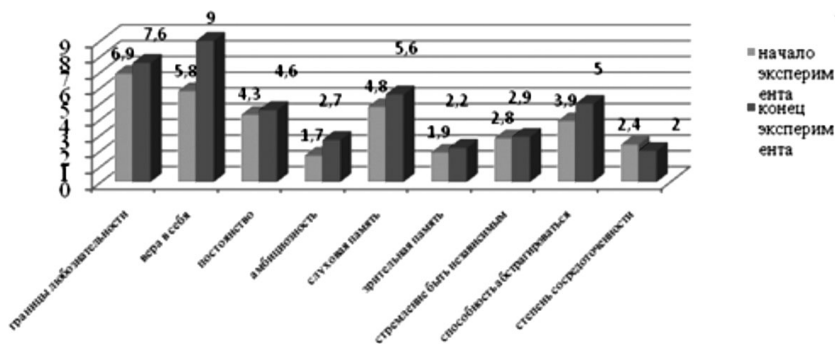


Диаграмма 2. Уровень творческой педагога

В связи с эти нами была проведена **диагностика самооценки воспитателя**. В диаграмме 3 представлены результаты исследования самооценки педагога на начало и конец эксперимента.

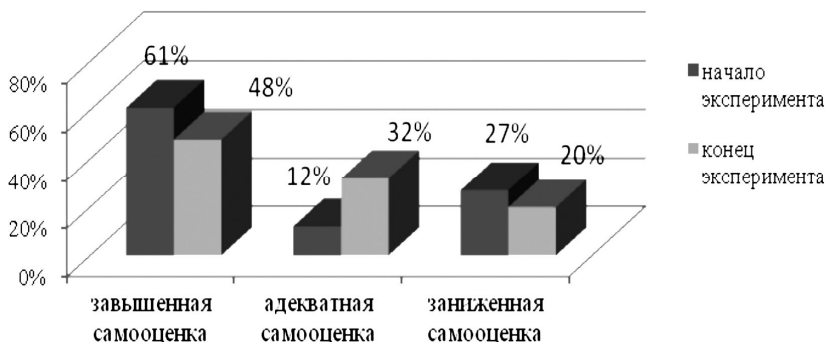


Диаграмма 3. Диагностика самооценки педагога

Затем был проведен опрос по самообразованию. Так, среди начинающих педагогов (со стажем менее трех лет) заметно выше доля тех, кто повышает уровень своего педагогического мастерства. В группе педагогов до 3 лет выше доля тех, кто повышает уровень самообразования «раз в месяц или чаще». Таких педагогов более половины. Как показал опрос, более трети респондентов указывает, что занимаются самообразованием каждый день и «самообразование» для них — это форма повышения педагогического мастерства. Примерно четверть отмечает, что на самообразование они тратят два — три дня в течение месяца. Большая часть интервьюируемых ответила, что на самообразования отводят один — два часа в неделю.

Подобная ситуация требовала соответствующей корректирующей работы, так как данный компонент является значимым в структуре профессионального мастерства педагога.

В связи с этим нами был разработан *проект «Педагогическая синергетика в развитии профессионального мастерства педагога современного образовательного учреждения»*.

Цель проекта: организация методической работы по совершенствованию навыков самостоятельной деятельности педагогов по саморазвитию и самообразованию.

Основные направления: *научная деятельность* педагога, направленная на развитие мотивации к самостоятельному решению конкретных задач по развитию, воспитанию и воспитанию обучающихся; *исследовательская деятельность* педагога, устремленная на результат профессиональной деятельности (наблюдение, эксперимент, моделирование); *раскрытие творческого потенциала педагога*, организация научно-методической деятельности,

рамках которой осуществится развитие методологической культуры; **развитие профессионального мастерства педагога.**

В результате осуществлено: создание условий для развития творческого потенциала педагога; постоянное изучение научной и методической литературы; включение в ежегодный план мероприятий отчета педагога по самообразованию (портфолио, выступления на совещаниях, конференциях, научных статей, раскрывающих существенные особенности его деятельности и др.); участие педагогов в открытых мероприятиях городских творческих объединений (мастер-классы, круглые столы, панорама передового педагогического опыта и др.).

Итогом проекта является **разработка индивидуальных маршрутов** педагогов, осуществляющих совершенствование профессионального мастерства мастера на основе синергетического подхода. Итоговым мероприятием было проведение круглого стола «Я, педагог-новатор».

Подводя итоги, можно отметить следующие: в связи с проведенными мероприятиями у всех респондентов наблюдалось повышение уровня профессионального мастерства (диаграмма 4).

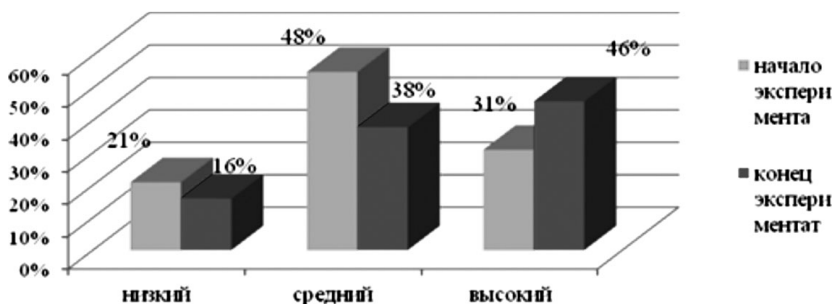


Диаграмма 4. Уровни профессионального мастерства педагога

Таким образом, можно отметить следующие: актуализация синергетического подхода в профессиональной деятельности педагога-мастера — сложный, динамичный, многоуровневый процесс. Подход связан с различными формами деятельности педагога: развитием творческого потенциала, методологической культуры, самооценки и самообразования, что в свою очередь характеризует профессиональное мастерство как личностное качество педагога.

Реализуя синергетический принцип в процессе воспитания и обучения саморазвивающейся личности, педагогика реализует антропологический подход и гуманистические идеи, гармонично сбалансировав гуманитарное и естественнонаучное мировоззрение.

Синергетика имеет дело с саморазвивающимися объектами — человеком и обществом, раскрытие которых позволило выработать не только законы взаимоотношений ценностей, определив методы их содержания. Приоритетными составляющими являются: дидактические аспекты адаптации идей синергетики в содержании образования; использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем; применение в управлении учебно-воспитательным процессом. Синергетическая концепция, позволяет по-новому раскрыть научно-педагогическое знание. Она ориентирует на многомерность, многокомпонентность и полифоничность (альтернативность и вариативность) познаваемых процессов.

Итак, профессиональное мастерство является личностным качеством педагога, использование синергетического подхода актуализирует профессиональную деятельность педагога, способствуя обогащению образовательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия, делая его более интенсивным процесс обучения обучающихся и повышает качество самого образования.

Синергетический подход позволяет рассматривать каждый субъект педагогического процесса (обучающийся, педагог) как саморазвивающиеся подсистемы, осуществляющие переход от развития к саморазвитию.

Процесс последовательного изменения отношений педагога и учащегося с образовательной средой, своеобразный «путь» субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве. В работе такой «путь» трактуется как проектная деятельность, цель которой определяется направленностью движения субъектов в образовательном пространстве. Проекты направлены на развитие личностного потенциала, как педагога, так и учащегося являются способами организации образовательного процесса, построенного на принципах синергетики.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что применение синергетического подхода в образовании и педагогической деятельности открывает новые перспективы и возможности.

Список литературы:

1. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя. М.: Просвещение, 1971. — 126 с.
2. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 160 с.
3. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. М.: Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.

4. Бакланова Н. К. Теоретико-методологические аспекты профессионального мастерства специалиста педагогического профиля / Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Т. 4. М.: МГПИ, 2006. — 484 с. С. 132—143.
5. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов / Сб. ст. отв. ред. В. И. Аршинов и др. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 285—304.
6. Климонтович Ю. Л. Введение в физику открытых систем // Соросовский образовательный журнал. 1991. № 8. С. 111.
7. Ковалевич М. С. Социально-психологические и педагогические проблемы профессионализации личности: синергетический подход [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/kovalevic>
8. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2004. — 528 с.
9. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2001. — 523 с.
10. Никитина Э. К. Управление качеством воспитания в системе подготовки современного специалиста / Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Т. 4. М.: МГПИ, 2006. — 484 с. с. 200—211.
11. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
12. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
13. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
14. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Тесты для подростков. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. — 320 с. С. 92—96.
15. Савенков А. И. Педагогическая психология. В 2 т. Т. 2: учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 240 с.
16. Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. — 608 с.
17. Современная западная философия: Словарь / Сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. М.: Политиздат, 1991. — 414 с.
18. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. — 170 с.
19. Хакен Г. Синергетика: пер. с англ. М., 1980. — 406 с.
20. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 4-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 256 с.

**«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

27 февраля 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 05.03.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,375. 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 «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28