О дистанционной системе эффективного усвоения знаний

Аббакумов Д. Ф.
Студент
Северо-Кавказский государственный технический университет,
Химико-технологический факультет, Ставрополь, Россия
E-mail: abbakumovdf@gmail.com

Большие изменения, произошедшие за последнее время в экономике, главным образом в связи с глобальным финансовым кризисом, явились причиной повышенного внимания, уделяемого компаниями вопросам сокращения затрат на обучение и оптимизации программ развития человеческих ресурсов. С другой стороны, сложившаяся ситуация устанавливает новые, более жесткие требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки рабочих и специалистов. Помочь в решении вышеуказанных задач, призвана Дистанционная система эффективного усвоения знаний.

Термином «Дистанционная система эффективного усвоения знаний» обозначается такая совокупность подходов к образовательному процессу, при которой основное внимание направлено на организацию максимально широкого доступа к средствам образования и профессиональной подготовки, освобождение обучающихся от привязанности к времени и месту учебы и использование гибких методов индивидуального и группового обучения.

В ходе внедрения Дистанционной системы эффективного усвоения знаний в ОАО «НК «Роснефть» - Ставрополье» мы придерживались описанной ниже стратегии.

1. Разработка стандартов полного усвоения знаний.
2. Разработка новых учебных материалов на основе модульного принципа.
3. Разработка заданий для самоконтроля по всем изучаемым модулям.
4. Разработка тестов для проведения мониторинга подготовленности по каждому модулю и по всему курсу.
5. Организация самостоятельной работы обучающихся, по которой преподаватель сотрудничает с обучающимися над решением учебных затруднений, возникающих время от времени у отдельных обучающихся. Сотрудничество проводится в дистанционном режиме.
6. Организация процесса тестирования.
7. Организация обработки результатов тестирования, являющихся критерием полного усвоения модуля и программы в целом.

В результате Общество (ОАО «НК «Роснефть» - Ставрополье») в целом практически преодолело известное предубеждение против дистанционных и электронных методов обучения. С учетом интенсивного развития информационных технологий стала меняться образовательная среда, в рамках которой реализуется процесс обучения; сформировалось общее дистанционное образовательное пространство Общества. Стало возможным исключить так называемый «синдром одинокого студента» при дистанционном обучении посредством использования обучающего потенциала заданий в тестовой форме.

Современные тенденции все ярче показывают, что будущее за гибкими моделями образовательного процесса, в котором активно используются различные средства, методы и технологии.

Литература

1. Аванесов В. С. (1999) Современные методы обучения и тестового контроля знаний. Владивосток.

2. Болотов В. А., Шмелев А. Г. (2005) Развитие инструментальных технологий контроля качества образования: стандарты профессионализма и парадоксы роста. Высшее образование сегодня. №4.
3. Майоров А. Н. (2000) Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Народное образование.

Проектная деятельность учащихся по конструированию алгебраических задач

Амирова Елена Халиловна
Студентка
Нижневартовский государственный гуманитарный университет,
факультет информационных технологий и математики, Нижневартовск, Россия
E-mail: teza5@mail.ru

Приоритетный национальный проект «Образование» содержит 6 основных направлений, среди которых – внедрение современных образовательных технологий. В настоящее время в общеобразовательных школах господствует традиционное обучение. На уроках преобладает репродуктивная деятельность («делай как я»), направленная на передачу ученикам знаний, а не на развитие продуктивного мышления. Вместе с тем, одной из эффективных инновационных технологий является проектное обучение.

Метод проектов — это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

В последние десятилетия метод проектов активно используется при обучении учащихся, так как имеет ряд преимуществ: соблюдается баланс между теорией и практикой; повышается уровень мотивации к процессу обучения и эффективность учебного процесса; успешно интегрируется в учебный процесс; активизируется самостоятельная работа учащихся. В основе учебных проектов лежат исследовательские методы обучения. Одной из составляющих исследовательского метода является конструирование математических задач. Существует несколько способов конструирования: обобщение, перефразировка, конструкция, частный случай, варьирование условий и другие.

Как правило, в реальном учебном процессе проектная деятельность учащихся и деятельность по конструированию математических задач рассматриваются как самостоятельные объекты. В современных условиях необходимо обучать учащихся проектной деятельности по конструированию математических задач. К сожалению, учебно-воспитательный процесс в школе не уделяет этой проблеме должного внимания. В настоящее время методических разработок по использованию проектной деятельности учащихся на уроках математики с элементами конструирования математических задач явно не достаточно, что выступает в качестве основной проблемы нашего исследования.

Цель данного исследования – разработать и обосновать вариант методики использования проектной деятельности учащихся на уроках алгебры и начала анализа по конструированию алгебраических задач в 11 классе.

Задачами исследования являются:

1. Анализ педагогической, психологической, методической литературы по теме исследования.
2. Разработка системы заданий на конструирование по теме «Показательная и логарифмическая функции» на уроках алгебры и начала анализа в 11 классе в условиях проектной деятельности.

3. Разработка варианта методики использования проектной деятельности учащихся на уроках алгебры и начала анализа по конструированию алгебраических задач в 11 классе.

4. Экспериментальное исследование и анализ полученных результатов.

Гипотеза исследования – разработанная методика проектной деятельности будет способствовать повышению умений учащихся конструировать алгебраические задачи.

Разработанная методика апробирована в общеобразовательных школах ХМАО - Югры. Гипотеза исследования находит свое подтверждение.

Динамика развития профессионально-важных качеств студентов в условиях дистанционного обучения

Андреев И.В., Калиева А.Т.

Аспирант

Казахстанско-Российский университет, Проблемная научно-исследовательская лаборатория, Караганда, Казахстан

E–mail: iosu.rk@mail.ru

В лонгитюдном исследовании рассмотрена динамика развития профессионально-важных качеств студентов-психологов в условиях дистанционного обучения. По результатам оценки личности студентов методикой 16 PF получены статистически достоверные положительные сдвиги (достоверность определена Т-критерием Вилкокосона [1] (при $p \leq 0,05$)), которые оценивают интеллектуальную и коммуникативную сферы личности.

Показатель А «аффектотимия – шизотимия» методики 16PF, отражающий особенности динамики эмоционального состояния студентов, значимо не изменился ($T_{эмп} = 71$, а $U_{крит} = 47$ (при $p \leq 0,05$) и остался, как и на I курсе, на среднем уровне (M=14,0, при σ=2,36 на I курсе; M=14,06, при σ=1,08 на IV курсе). Показатель фактора В «высокий-низкий интеллект» методики 16PF значимо изменился в сторону увеличения ($T_{эмп} = 13$, а $U_{крит} = 47$ (при $p \leq 0,05$) к IV курсу (M=7,72, при σ=2,35 на I курсе; M=9,66, при σ=1,88 на IV курсе), т.е. к концу обучения различия стали значимыми. Эти результаты свидетельствуют о том, что у студентов в процессе обучения по дистанционной технологии лучше развиваются общие мыслительные способности, они учатся решать абстрактные задачи, быстрее обучаются, становятся более упорными, настойчивыми в учебе и соответственно, более образованными.

Показатель фактора Н («смелость-робость») отражающий стрессоустойчивость, существенно не изменился ($T_{эмп} = 48,5$, а $U_{крит} = 47$ (при $p \leq 0,05$) и остался как и на I курсе на уровне выше среднего (M=16,17, при σ=4,6 на I курсе; M=14,39, при σ=2,33 на IV курсе), т.е. не чувствительность к угрозе, смелость и решительность, тяга к риску и острым ощущениям, а также способность не теряется при столкновениях с неожиданными ситуациями и быстро забывать о неудачах, свойственная студентам-психологам I курса, не претерпела серьезных изменений к IV курсу. Студенты не испытывали трудности в общении, легко вступали в контакты, не боялись публичных выступлений, так и продолжают сохранять эти тенденции к IV курсу. Показатель фактора N «искусственность – безыскусственность» методики 16PF претерпел значимый сдвиг ($T_{эмп} = 5$, а $T_{крит} = 47$ (при $p \leq 0,05$) и к IV курсу увеличился (M=8,28, при σ=2,44 на I курсе; M=11,39, при σ=1,54 на IV курсе). По этим данным можно судить, что студенты стали лучше ориентироваться в социальных ситуациях, стали более проницательными в отношении понимания причин поведения других людей.

Таким образом, обучаясь по дистанционной технологии обучения, студенты развивают общие мыслительные способности, учатся решать абстрактные задачи, быстрее обучаются, становятся более упорными, настойчивыми в учебе и более

образованными (B+). К IV курсу, у студентов повышается социальный опыт, хитрость, дипломатичность, честолюбие и сдержанность (N+). Сравнивая эти данные с исследованиями Н.А.Аминова и М.В.Молоканова [2], мы видим, что как минимум по двум из выделенных ими характеристик (B+ и N+), показатели явно различаются и дистанционное обучение позволяет их развивать. По показателям А и Н различий не было обнаружено.

Литература

1. Боровиков В. (2001) Statistica. Искусство анализа данных на компьютере. СПб.: Питер, 656 с.
2. Аминов, Н. А., Молоканов М. В. (1992) О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психол. журн. Т. 13, № 5, С. 104 – 109.

Гипертекст как методологическая основа преподавания современной культуры

Баянова Л.Е.
старший преподаватель
Институт гуманитарного и социально-экономического образования
Уральского государственного педагогического университета,
кафедра культурологи, Екатеринбург, Россия

Соответственно образовательному стандарту среднего (полного) общего образования по МХК[1] должны быть изучены следующие моменты касательно современной культуры: основные стили и творческие направления искусства XX века (модернизм, конструктивизм, экспрессионизм, сюрреализм, неоклассицизм, социалистический реализм, авангардизм, постмодернизм) и их преломление в различных видах искусства; становление и расцвет мирового кинематографа; основные тенденции развития художественной культуры конца XX века.

Таким образом, постмодернизм как широкое культуро-философское течение оказывается закреплено в стандарте образования на сегодняшний день. При современном разнообразии программ и методических разработок по МХК ориентироваться в них обычному учителю-предметнику затруднительно. Естественно, что предпочтение отдается курсам обеспеченным учебными пособиями и охватывающим весь период либо мировой, либо отечественной культуры, так как сочетание нескольких подходов и программ в практической деятельности часто проблематично. Надо отметить, что недостаточно тематических программ, посвященных изучению культуры последних десятилетий. Даже такие творческие лаборатории, которыми, на наш взгляд, являются журнал «Искусство в школе» и Приложение «Искусство» к газете «Первое сентября» за период 2000-2007 годов не опубликовали ни одной статьи и разработки, освещающих современную культуру в целом, и постмодернистскую, в частности. Большинство программ по МХК достаточно конкретные и разработанные по всем разделам с первобытного искусства до Серебряного века и авангарда, оказываются намного более «слабыми» в своих последних завершающих разделах, отражающих современность. Получается, что учителя и методисты более подготовлены и осведомлены в темах «Древние цивилизации» или «Средневековая культура», нежели в актуальных культурных тенденциях. Конечно, необходимо учитывать, сложившуюся традицию в преподавании МХК и ту ситуацию, что практически все ныне преподающие учителя не имеют профильной квалификации учитель МХК, а являются учителями смежных дисциплин по образованию. Но даже указанные выше моменты не могут являться оправданием в ситуации тотального отчуждения ученика от школы, когда игнорирование актуальных постмодернистских практик лишь увеличивает эту дистанцию. Постмодернистское

[1] Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по МХК.

искусство имеет определенный педагогический потенциал, заключенный в его актуальности, цитатности и толерантной плюралистичности.

Конечно, преподавание постмодернизма требует от педагога постоянного самообразования, определенного изменения в ценностных установках, а также адекватной информационной поддержки (учебной специализированной литературы по постмодернизму для учителей нет), но без этого невозможен глубокий диалог и атмосфера сопереживания на уроке МХК. Роль педагога в современной образовательной парадигме, переставая быть доминирующей, не перестаёт быть определяющей для процесса и результатов образования. Среди учебных программ, освещающих данный культурный период, можно выделить два основных подхода. Первый: представление современной культурной ситуации как однозначно кризисной, упаднической во всех её проявлениях с ярко выраженной негативной окраской, или рассмотрение ситуации как кризисной, её глубокий анализ, но без употребления термина «Постмодернизм», который как культурная реалия, отражающая современные тенденции, игнорируется. Яркий пример подобного подхода – программа Л. А. Рапацкой.[2] Таким образом, интереснейший материал по современной культуре оказывается непроработанным по причине отсутствия методологического основания. Характеризовать многие произведения искусства второй половины XX века без анализа их постмодернистского характера и контекста невозможно. Постмодернизм как направление в искусстве широко себя проявил во всех видах искусства, имеет разработанную методологию и философско-теоретическое основание. Его безусловная терминологическая сложность не может являться основание для его игнорирования в рамках курса МХК.

Второй подход, который оперирует термином «постмодернизм», но с нарушением логических связей данного явления и неадекватное его представление, например, программа Н.И. Киященко для 10-11 классов.

На наш взгляд, уже бессмысленно апеллировать к спорности феномена «постмодернизм», так как произведения, представляющие данный метод широко включены в программу, более того, сам феномен закреплен в государственном стандарте, что уже отмечалось выше. Следовательно, логично сделать вывод о том, что программы, не отражающие данное культурное явление, не отвечают требованиям гос.стандарта по МХК. В целом, во многих однозначно сильных и качественных учебных программах (к которым, безусловно, относятся указанные выше программы), современный период является слабым местом, «ахиллесовой пятой», поэтому стоит обратить внимание методистов и исследователей к проблеме изучения культуры постмодернизма в школе, а шире, в ВУЗах, институтах повышения квалификации и т. д.

Выход из данной ситуации – разработка тематических программ и освоение теории по данной теме учителями на семинарах или курсах повышения квалификации, а так же детальная проработка темы со студентами, обучающимися по специальности «учитель культурологии», в рамках курсов «Культура 20 века», «Методика преподавания МХК» и спецкурсов.

Подобная работа была проведена в рамках спец.курса по «Культуре постмодернизма» со студентами 3 курса, обучающихся по специальности «Культурология» в Уральском государственном педагогическом университете. С использованием проективных технологий была рассмотрена культура постмодернизма, результатом которой стало итоговое представлением наработанного материала с выделением его гипертекстовой структуры на зачете. Поскольку культура постмодернизма имеет концептуальную форму ризомы (Делез, Гваттари), то гипертекст является адекватной методологией её репрезентации, в том числе и в образовательном

---

[2] Рапацкая Л. А. МХК. Программы курса: 5-9кл; 10-11./ Л. А. Рапацкая. – М.: гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005.

пространстве. Эта идея и легла в основу спец.курса, для её реализации был выбран метод проекта как наиболее результативный, то есть решающий проблему методического обеспечения и глубокого осмысления материала студентами, которые должны не только реферировать источники, но и выделить взаимосвязь, вычленив, систему гиперссылок в собранном материале. Таким образом, реализация проекта способствовала как внедрению инновационного способа репрезентации культуры постмодернизма, так реализации иного методологического основания. Следующим этапом, реализации проекта является представление результатов работы в виде электронного пособия (гипертекст наиболее полно реализуется в виде html) в рамках курса «Новые информационные технологии в образовании».

Литература

1. Мировая художественная культура: Программа общеобразовательных учреждений. Н.И. Киященко, Е.Н. Шакинская, Н.М. Сокольникова, В.В. Алеев, М.Ю. Новицкая, И.А. Химик. – М., 1995.

2. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по МХК.

3. Рапацкая Л.А. (2005) МХК. Программы курса: 5-9кл; 10-11./ Л. А. Рапацкая. – М.: гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.

Влияние занятий оздоровительной физической культурой на коррекцию нарушений в состоянии здоровья девочек-сирот

Беженцева Л.М.

Доцент факультета физической культуры

Томский государственный университет, Томск, Россия

E–mail: delja3@yandex.ru

Здоровье детей Российской Федерации отнесено к приоритетным направлениям социальной политики в области образования. На самом высоком государственном уровне констатируется, что число здоровых детей школьного возраста не превышает 10-12% (Н.Б.Серова, 2007). В связи с этим Государственный Совет Российской Федерации поставил перед соответствующими правительственными структурами задачу более широкого использования потенциала физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни подрастающего поколения России (П.К. Дуркин, М.П. Лебедева, 2004). В рамках реализации программы «Образование и здоровье» уделяющей особое внимание детскому населению России, важную значимость приобретает внедрение наиболее эффективных форм оздоровления детей в системе образования.

Обучение основам здоровьесберегающего поведения и формирование культуры здорового стиля жизни, особенно детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (воспитанники детских домов), численность которых в Томской области, как и в целом по России с каждым годом продолжает возрастать, должны стать первостепенными задачами общества, в котором мы живем (Б.Х. Ланда, 2004; Н.П. Любецкий, А.А. Князев, 2005).

Условия воспитания и обучения в детском доме хотя и решают проблемы детей, в силу разных причин оставшихся без попечения родителей, но только отчасти, что влечет за собой недостатки как физического, так и психического развития личности (М.Н. Дедюлевич, 2004; Д.В.Грязнов, 2005), ограничивая тем самым возможности социальной адаптации детей-сирот. Наличие различных видов депривации не позволяет своевременно и полно сформировать у детей-сирот навык здорового образа жизни, что ещё больше усугубляет низкое физическое состояние.

В связи с выше изложенным актуальность решения проблем коррекционно – оздоровительной работы с воспитанниками детских домов приобретает огромное значение. Перед специалистами стоят важные и ответственные задачи – обеспечить в

процессе обучения и воспитания всестороннее развитие каждого ребенка, целью которого является социальная адаптация и интеграция детей в современном обществе. Проблема здоровья при этом выходит на первый план.

Цель исследования заключалась в разработке и экспериментальной проверке эффективности организации и методики физкультурных занятий оздоровительно-коррекционной направленности с девочками, лишенными родительского попечения в условиях детского дома.

Педагогический эксперимент был организован и проведен на базе детского дома № 4 г. Томска для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В эксперименте участвовали 75 испытуемых, составивших одну экспериментальную группу (n – 25, воспитанницы из д/д № 4) и одну контрольную группу (n – 25, воспитанницы из д/д № 6) и для проведения сравнительного анализа была создана дополнительная группа (n – 25) из девочек, воспитывающихся в семьях.

Анализ результатов констатирующего педагогического эксперимента выявил существенные отклонения в показателях, оценивающих уровень физического развития, функционального и психического состояния, физической подготовленности, особенно, низким оказался уровень развития координационных способностей девочек, воспитывающихся в детском доме, в отличие от их сверстниц, воспитывающихся в семьях. Полученные результаты предварительных исследований окончательно убедили нас в необходимости проведения оздоровительно-коррекционной работы с воспитанниками детских домов.

Для коррекции выявленных нарушений в состоянии здоровья девочек-сирот была разработана организации и методики физкультурных занятий оздоровительно-коррекционной направленности в условиях детского дома, эффективность которой была проверена в ходе педагогического эксперимента.

Основными принципами и критериями при выборе средств воздействия были: доступность, развивающая и коррекционная направленность, интерес, активизация физических и психических способностей и нормализации психоэмоционалного состояния.

С учетом перечисленных критериев были подобраны следующие средства:

– различные виды шагов аэробики, которые способствовали развитию ориентировки в пространстве, согласованности двигательных действий, воспитанию чувства ритма, повышению функциональных возможностей дыхательной и сердечно – сосудистой систем организма;

– упражнения с использованием предметов художественной гимнастики (скакалка, мяч, обруч, лента) направленные на развитие моторики пальцев рук, дифференциации мышечных усилий, реакции на движущийся объект, ориентировке в пространстве;

– элементы хореографии оказывали воздействие на развитие способности к удержанию статического равновесия и формирование правильной осанки;

– подвижные игры для развития кондиционных и координационных способностей;

– специальные игры для развития чувства эмпатии и нормализации психоэмоционального состояния;

– упражнения на дыхание и расслабление для восстановления ритма дыхания и расслабления мышц после напряжений;

– игры, упражнения и творческие задания для активизации познавательной деятельности и повышения двигательного опыта.

Далее отобранные виды упражнений в зависимости от интенсивности и направленности распределяли в структуре занятий, которые были организованы три раза в неделю по 40 – 60 минут.

Физкультурно – оздоровительные занятия строились на основе методических принципов адаптивной физической культуры.

Все упражнения в процессе занятий выполнялись под музыкальное сопровождение, которое способствовало повышению эмоциональной окраски и увеличению продуктивности занятий.

Регулирование интенсивности упражнений осуществлялось с помощью изменения темпа музыкального сопровождения.

А также соблюдалась определенная последовательность разучивания и усложнения танцевальных программ в соответствии с двигательным опытом и подготовленностью занимающихся. В процессе организации и проведения физкультурно – оздоровительных занятий широко использовались педагогические приемы, позволяющие скорректировать психоэмоциональное состояние испытуемых.

Дополнительно с девочками – сиротами проводились профилактические беседы с целью устранения негативных явлений, создающих отрицательный фон психоэмоционального состояния.

В результате проведения педагогического эксперимента было установлено, что у испытуемых КГ которые занимались по программе общей физической подготовке в условиях детского дома № 6, произошли положительные изменения в исследуемых показателях, но они не оказались статистически существенными ($P > 0,001$).

У испытуемых ЭГ, которые занимались по разработанной методике занятий за период эксперимента произошли положительные, статистически существенные ($P < 0,001$) изменения во всех исследуемых показателях.

Интернет сайт как одно из средств учебной деятельности.

Беликов К.Н. [1] ***, Быков А.А.*** [2] ***, Дудина Т.Ю.*** [3 i]

студент, студентка

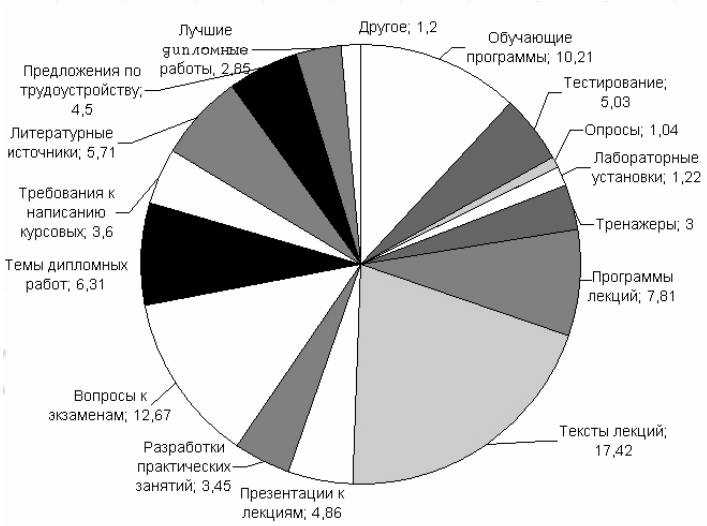
[1 2 3] *Уральский государственный педагогический университет,* [1] *факультет безопасности жизнедеятельности,* [2 3] *математический факультет, Екатеринбург, Россия*

E-mail: [1] *Idf92@mail.ru,* [2] *bykov_antony@mail.ru,* [3] *gcg45@mail.ru*

Желающего судьба ведет, не желающего тащит.
Латинская поговорка

Важным средством достижения такой цели, как качественная подготовка специалистов в области образования, является использование современных обучающих инструментов. Одним из таких инструментов является веб-сайт.

В российском сегменте Интернет уже сегодня накопилось значительное число ресурсов, которые по формальным признакам можно рассматривать как образовательные. Однако анализ сайтов педагогических вузов показал, что они выполняют, как правило, представительские и рекламные функции. Кроме того, детальное изучение существующих ресурсов на этих сайтах говорит о недостаточном или полном отсутствии образовательной информации геометрического содержания, хотя именно геометрическое образование нуждается сейчас в новых средствах обучения [1].



В 2008 г. был проведен опрос студентов города Екатеринбурга, с целью

выяснить приоритетное направление использования Интернет. Опрошено было более тысячи студентов таких вузов, как УрГПУ, УГГУ, Медицинская Академия, УГТУ, УрГУ имени Горького, и др. Анкета содержала 10 положений (проф.развитие, отдых, дух. развитие, заработок, информация, полупроф. развитие, общение, игра, самообразование и иное), из которых респонденту нужно было выбрать три наиболее важных для него. Анализ анкетных данных показал, что чаще всего студенты используют Интернет для получения информации разного плана. Следующими по частоте использования Интернет является общение и самообразование.

В рамках того же исследования студентам предлагалось выбрать материалы, которые они хотели бы видеть на сайтах вузов. Результаты представлены на рис. 1.

К наиболее востребованным относятся: *тексты лекций (21,04%), обучающие программы (13,24%)*, *тесты и вопросы к экзаменам (11,35%).* [2]

еланий студентов
вузов

Учитывая результаты проведенных исследований (в частности о потребностях студентов), выстраивая материал, исходя из классического толкования структуры учебной деятельности, а также возможностей компьютерных технологий можно создать востребованный студенческий сайт.

На основе выделенных нами положений был создан студенческий сайт «Геометрия-Компьютер-Геометрия», реализующий потребности студента в:

1) представлении учебной информации в виде интерактивных динамичных обучающих программ, лекций, ссылок на лекции, лучших дипломных работ;

2) материалах для самообразования (исследовательские проекты, вопросы к экзаменам, учебные программы курсов);

3) общении (дидактические игры, конкурсы);

4) площадке для саморазвития пользователей и авторов сайта.

Мотивации, как первому из основных образовательных элементов в структуре учебной деятельности, мы придаем большое значение. Поэтому внешнее оформление сайта (использование математических символов, цитат великих людей, привлекательных стереометрических моделей 3Д-графики) и организация различных графических конкурсов, которые включают коммуникативно-познавательную потребность обучаемого, широко использовались нами.

Следующий компонент учебной деятельности – усвоение - поддерживается ссылками на образовательные ресурсы других сайтов. Собственные материалы сайта (обучающие программы: «Сфера», «Эмка») участвуют в процессе непосредственного чувственного ознакомления с геометрическим учебным материалом. В частности, для развития наблюдательности у обучаемых организован раздел «Геометры шутят», где размещаются неправильные изображения, найденные в книгах и журналах.

Проверка полученных знаний, умений и навыков осуществляется с помощью тестов (шутливый вариант или серьезный), материалов КРОЗа, вопросов к экзамену.

Согласно программе обучения самостоятельной работе [3] в разделе «Лаборатория» содержатся тесты, позволяющие определить собственные интеллектуальные возможности (тесты сформированности пространственного мышления, тесты интеллекта). Вместе с результатом пользователь сайта получает рекомендации по организации самостоятельной работы. Результат пройденного теста и некоторые данные о тестируемом (возраст, профессия, пол) сохраняются на отдельном сервере в текстовом файле, что позволяет разработчикам производить дальнейшую

обработку (делать выводы, строить графики и т.д.) и совершенствовать имеющиеся тесты.

В результате детального изучения возможностей компьютерных технологий, целесообразности их применения и финансовой стороны вопроса было выявлено, что при создании востребованного студенческого сайта необходимо использование: а) современной компьютерной графики; б) программирования на языках высшего уровня; в) хостинга с поддержкой многоаспектного веб-программирования.

Авторы данного исследования в дальнейшем предполагают продолжить разработку концепции студенческого сайта исходя из синергетического подхода к образованию.

Литература

1. Дудина, Т.Ю., Мамалыга, Р.Ф. (2009) Образовательные ресурсы на студенческих сайтах. Пущино, XVI международная конференция «Математика.Копьютер.Образование» Тезисы, Часть2: Пущино.
2. Мамалыга, Р.Ф., Дудина, Т.Ю. (2008) Образовательные ресурсы на сайтах педагогических университетов. Екатеринбург, Инновационные технологии в педагогике высшей школы Материалы V международной научной конференции УрГПУ.
3. Зимняя, И.А. (2003) Педагогическая психология/ М.: Логос, 2003.

Авторы выражают признательность доценту кафедры геометрии УрГПУ, к.п.н. Мамалыге Р.Ф. за помощь в подготовке тезисов.

Учет межпредметных связей при обучении информатике в начальной школе

Заславская Ольга Юрьевна
кандидат педагогических наук
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
Брага Анастасия Николаевна
Аспирант
Московский городской педагогический университет,
математический факультет, Москва, Россия
E–mail: Anista2005@yandex.ru

Глобальные процессы компьютеризации и информатизации все большее влияние оказывают на обучение информатике в начальной школе. Новые технологии хранения и передачи знаний и информации в современном мире становятся доступными практически каждому учащемуся, не исключением являются и школьники начальных классов. Интегрированное обучение в начальной школе не является новым в практике современной школы.

Учителям информатики часто задают одни и те же вопросы: "Если компьютер не для игры, то зачем он нужен? Где мы сможем применить свои знания?". Данные вопросы указывают на необходимость, в процессе обучения информатике, раскрытия возможностей компьютера как инструмента для работы с информацией, который открывает перед ребенком новые возможности, новые знания, создает положительные эмоции, открывает и развивает скрытые возможности детей.Решение данной проблемы возможно в условиях поиска и анализа межпредметных связей при обучении информатике младших школьников. Учет межпредметных связей позволяет не только усилить эффективность учебно-воспитательного процесса, но и по-новому организовать учебный процесс, разнообразить его, раскрепостить мышление ученика, сформировать у него критическое мышление. Все эти качества особенно необходимы

современному человеку. Учет межпредметных связей при обучении информатике в начальной школе является важным условием и результатом комплексного подхода в технологическом обучении и воспитании школьников. С помощью учета многосторонних межпредметных связей закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности.

Целенаправленная работа в данном направлении проводилась с учащимися третьих классов. Основное внимание было направлено на разработку методики учета межпредметных связей в ходе выполнения проектной работы на уроках информатики и информационных технологий. Для реализации общеобразовательного направления был выбран учебно-методический комплект "Информатика" для 3 класса, разработанный Н.В.Матвеевой, Е.Н.Челак, Н.К.Конопатовой [3]. Технологический подход был реализован в процессе работы школьников над проектами и ориентирован на их образовательные потребности.

В основе предлагаемой методики лежат следующие основные принципы: непрерывности и целостности - пропедевтика единой общешкольной подготовки по информатике и информационным технологиям; дидактической спирали; практико-ориентированности - отбор содержания учебного материала осуществляется с учетом специфики социальной среды и направленного на решение методом проектов практических задач; развивающего обучения - активизация мыслительных процессов, формирование и развитие у школьников общеучебных умений овладения способами усвоения учебного материала, формирование навыков самостоятельной работы.

Задачами данной методики являются:

- формирование информационной и коммуникационной компетенции учащихся;
- развитие самостоятельности, умения организовывать и управлять своей познавательной деятельностью;
- воспитание основ информационной культуры;
- осуществление дифференцированного обучения информатике, учитывая внутренние психофизиологические ресурсы учащихся.

Для эффективного построения учебного процесса с учетом межпредметных связей используются игровые методы обучения, эвристические беседы и др. В результате была разработана методика организации проектной работы по теме "Носители информации древности и современности", в которой реализован учет межпредметных связей при обучении информатике.

Работая над проектом, учащиеся осознанно применяли свои знания, сформированные на таких учебных предметах как история, природоведение, культура речи, русский язык. Поиск необходимой для проекта информации осуществлялся учащимися с использованием ресурсов глобальной сети Интернет, электронных энциклопедий, а также книг, журналов и справочников из школьной или домашней библиотеки. Особое внимание уделялось организации дискуссии с учащимися, по вопросам выбора способов решения поставленных задач, как традиционными средствами, так и с помощью компьютера, обязательно рассматривая его возможности как инструмента в выполнении работы с различными видами и формами информации.

В процессе разработки и внедрения данной методики выяснилось, что учет межпредметных связей при обучении информатике делает трудные задания для школьников доступными, создает атмосферу, демократичности. Дети учатся логически мыслить, делать собственные выводы, становятся активными и внимательными. Таким образом, учет межпредметных связей при обучении информатике в начальной школе позволяет не только разнообразить учебно-воспитательный процесс и повысить его эффективность, но еще и обеспечивает развитие традиционной среды учебного занятия, делая урок более привлекательным для детей и для педагога.

Литература:

1. Базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации, одобрен решением коллегии Минобразования России и Президиума Российской академии образования от 23 декабря 2003 г. №21/12; утвержден приказом Минобразования России «Об утверждении федерального базисного учебного плана для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» от 9 марта 2004 г. № 1312.

2. Горячев А.В. Варианты организации обучения информатике и икт в младших классах в образовательной системе «Школа 2100». Материалы XVII Международной конференции ИТО-2007 - [электронный ресурс] www.ito.su

3. Матвеева Н.В. , Конопатова Н.К. , Панкратова Л.Н. , Челак Е.Н. Информатика. Часть 1. Рабочая тетрадь для 3 класса. – Бином: Москва, 2007. – 63 с

Инновационные формы организации работы учащихся на уроках математики как средство формирования их математической компетентности

Бутко Елена Юрьевна

студент

Нижневартовский государственный гуманитарный университет,

факультет информационных технологий и математики, Нижневартовск, Россия

lenaratcheva@mail.ru

Для формирования математической компетентности учащихся недостаточно существующих традиционных форм организации работы. Использование инновационных форм организации работы учащихся на уроке позволит разнообразить преподавание предмета, заинтересовать учащихся, а через это и повысить их математическую компетентность.

Рассмотрим применение инновационных форм организации работы учащихся, направленных на формирование их математической компетентности на примере изучения темы «Первообразная. Интеграл» в 11 классе.

Функция $y = f(x)$	Первообразная $y = F(x)$
$x^p\ (p \neq -1)$	$\frac{x^{p+1}}{p+1} + C$
	$\ln x + C$
e^x	
$\sin ax$	$-\frac{1}{a}\cos ax$
$\cos ax$	

Одной из авторских разработок является урок *лекция – учебное исследование*. Данную форму работы предполагается применять при изучении нового материала. Каждому учащемуся предлагается карточка с лекционным материалом, содержащим пропуски. Учащимся предлагается ознакомиться с содержанием темы в учебнике, проанализировать данный материал, а затем заполнить лекционную карточку. Текст лекционной карточки составлен так, что без определенных аналитических и исследовательских умений учащийся *не сможет заполнить все пропуски*. Ниже представлен фрагмент такой лекционной карточки по теме «Первообразная. Правила нахождения первообразных».

Другой авторской разработкой является «урок-кроссворд». Поясним применение данного урока на конкретном примере при изучении темы «Определенный интеграл». Для решения учащимся предлагается 28 определенных интегралов. В ходе решения каждого интеграла учащийся получает ответ, который потом находит в таблице ответов (фрагмент таблицы представлен). В свободную верхнюю клетку учащийся записывает номер вычисленного интеграла.

к	у	р	д	в	ю	о
1	$\frac{5}{14}$	$\frac{-2}{3}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{4}{3}$	$\sqrt{3}$	2

Таким образом, устанавливается однозначное соответствие с буквой и цифрой. После чего в кроссворд вместо цифр записываются соответствующие буквы и получаются понятия, связанные с изучаемой темой. Данная форма работы позволяет за небольшой промежуток времени (30 минут) решить достаточно большой объем примеров. «Урок-кроссворд» не только является хорошей формой для отработки вычислительных навыков, но и повышает интерес учащихся к предмету, позволяет разнообразить уроки математики, сделать более интересными и красочными.

Данные разработки были экспериментально проверены в МОСШ №12 г. Нижневартовска в 11 Б (экспериментальная группа) и 11А (контрольная группа) классах. До внедрения, разработанной методики в данных классах преобладал первый уровень математической компетентности (89%).В ходе контрольного среза были получены следующие результаты в 11Б: 1 уровень математической компетентности сформирован у 100% учащихся; второй уровень – 80% учащихся; третий уровень – 59% учащихся. Уровень компетентности в 11 А классе не изменился.

Профессиональное самоопределение в инновационной образовательной среде

Быкова Е.С.
Аспирант
Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия
E-mail: zhenya212007@yandex.ru

Современное образование движется в направлении индивидуализации методов обучения и вариативной направленности образовательного процесса (индивидуальные образовательные траектории), это касается как средней, так и высшей школы. Все это диктуется изменениями в системе высшего образования, связанными с глобализацией и вступлением в Болонский процесс. От выпускника высшего учебного заведения любой направленности требуется быть готовым к условиям современного мира и не просто их принимать или отвергать, а быть активным участником подобных изменений. Важным фактором научно-технического прогресса является развитие интеллектуально-творческого потенциала специалиста, способного решать задачи, которые перед ним сегодня ставит общество, создавать и внедрять в производство новое, быстро ориентироваться в потоке информации и уметь приспосабливаться к изменениям.

В связи с этим необходимо четко представлять, что подготовка будущих специалистов необходима не только обществу с его постоянно повышающимися требованиями к профессионализму, но и самому человеку для качественной интеграции в обществе, успешной самореализации в постоянно меняющейся структуре профессиональных отношений. Анализируя современное состояние высшего образования можно отметить объективно существующие противоречия:

- между потребностями профессиональной среды в специалистах и недостаточной разработанностью технологий развития субъекта самоопределения с учетом личностных особенностей человека;
- между постоянной готовностью к изменениям (инновациям) и фундаментальностью образования.

Данные противоречия определили актуальность и проблему исследования, – каковы особенности профессионального самоопределения в инновационном образовательном пространстве вузе.

Можно ожидать, что реагирование на быстрые изменения в обществе будет связано с личностной инновационностью как качеством, обеспечивающим наиболее гибкое приспособление к новым условиям и требованиям среды. Можно сделать

предположение, что личностная инновационность также является и фактором профессионального самоопределения студентов на этапе обучения в вузе.

В нашем исследовании приняли участие студенты 3 курса Новосибирского государственного технического университета. Общий объем выборки – 73 человека. Методы, исследования – психологическое тестирование и методы статистической обработки данных (пакет программ Statistica 6.0).

Методики, используемые в исследовании:

- «Темперамент и психологический портрет» Д. Кейрси.
- «Толерантность к неопределенности» С. Баднера.
- «За и против – 3» Н.С. Пряжникова, определение профессиональных ценностей.
- Анкета профессиональной направленности Дж. Голланда.
- Методика «САМОАЛ» (модификация Н.Ф. Калиной), определяющая характеристики самоактуализирующейся личности.

Типологический подход Д. Кейрси дает возможность его применения в профориентации, поскольку в основе выделения типов лежат основные различия между стремлениями и ценностными ориентациями. В типологии выделяется четыре основных типа темперамента: сенсорно-планирующий (SJ – *буквенное обозначение*) характеризуется традиционностью, стабильностью; сенсорно-спонтанный (SP) - свободный, активный, импульсивный; интуитивно-чувствующий тип (NF) - эмоциональный, гуманный и отзывчивый; интуитивно-логический тип (NT) стремится к новому знанию и увлечен идеями.

Мы рассматриваем толерантность к неопределенности как качество, характеризующее отношение к новым и сложным ситуациям, как фактор инновационности. В нашем исследовании установлено, что структура связей толерантности к неопределенности с характеристиками самоактуализирующейся личности и профессиональными ценностями различна у людей, принадлежащих к разным типам темперамента. Следовательно, можно ожидать, что и особенности профессионального самоопределения будут различными у людей с разными типологическими характеристиками.

В современных условиях одним из факторов процесса профессионального самоопределения является отношение к новому. По результатам нашего исследования особенности проявления типов Д. Кейрси в новой ситуации будет зависеть от особенностей типологических характеристик данных типов.

Рассмотрим проявления интуитивно-чувствующего и сенсорно-спонтанного типов в новой ситуации. Положительная связь шкалы «новизна» (по методике С. Баднера) со «спонтанностью» (по методике «САМОАЛ) ($Rs = 0.448; p \le 0.04$) позволяет типу NF в новой ситуации быть активным. Благодаря спонтанности он легко находит контакт с людьми (положительная связь «новизны» с «гибкостью в общении» $Rs = 0.449; p \le 0.04$). Все это позволяет ему с одной стороны, легко вступать в общение, а с другой - получать дополнительную недостающую информацию для разрешения сложной неопределенной ситуации. Положительная связь шкалы «новизна» со «спонтанностью» ($Rs = 0.9; p \le 0.03$) для типа SP, который по своим характеристикам является спонтанным, в новой ситуации имеет больше возможностей для проявления своей активности и инициативности.

Принимая во внимание особенности типов, можно понять, с какими ситуациями каждый тип личности может лучше справиться. Это необходимо учитывать при разработке программ профессионального самоопределения в условиях инновационной образовательной среды. В процессе обучения в вузе практика студентов должна помогать еще на этапе обучения почувствовать студенту соответствие его личностных особенностей и особенностей профессии.

В ситуации реформы образования, когда меняется сама система, меняются требования, как к студентам, так и к преподавателям. От тех и других требуется быть готовым к изменениям и уметь привносить новое в профессиональную деятельность. А от студента, как от будущего специалиста, который выходит на производство, требуется умение быстро реагировать на новые веяния, и не просто принимать их, а быть готовым самому что-то изменять. На наш взгляд возможна разработка программы развития инновационности как личностной характеристики, способствующей профессиональному самоопределению в современных условиях.

Литература

1. Кононова В.Н. Применение теории психологических типов К.Г. Юнга к изучению личностных особенностей профессионалов / В.Н. Кононова // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. - 1994. - №3. С. 19-25.
2. Юнг. К. Психологические типы. / Пер. с нем. – М.: «Университетская книга», ООО Фирма «Изд-во АСТ», 1998. – 720 с.
3. Яголковский С.Р. Инновационность как предмет психологического исследования (обзор англоязычной литературы). / С.Р. Яголковский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. Т.4. - №2. – С.123 – 133.

Социализация учащихся начальных классов со стойкой школьной дезадаптацией

Валиева П.В.
старший преподаватель
Дагестанский государственный педагогический университет,
факультет педагогики и психологии, Махачкала, Россия
E-mail: patya14@mail.ru

Диссертационное исследование посвящено изучению специфики социализации младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР) в условиях общеобразовательной школы.

Разработка экспериментального изучения специфики социализации учащихся с ЗПР опиралась на социальный подход в понимании проблемы развития психики ребенка. В этом направлении был изучен и учтен накопленный в педагогике теоретический и экспериментально-практический опыт исследования детей со стойкой школьной дезадаптацией.

Полученные в исследовании материалы свидетельствуют о том, что функционирование такого сложного феномена как социализация ребенка с ЗПР определяется микросоциальными условиями жизни, его общим развитием, а также возрастными особенностями.

Полученные данные позволили установить особенности межличностных отношений, свойственные всему контингенту младших школьников с ЗПР. В отличие от нормально развивающихся детей для этих школьников более комфортным является общение в малых эндогенных группах с детьми более старшего или наоборот младшего возраста, что свойственно нормально развивающимся учащимся, как правило, лишь в начале школьного обучения. Содержанием общения со сверстниками у детей с ЗПР является игра, вызывающая у них эмоциональное удовлетворение. Познавательные и личностные мотивы, характеризующие общение нормально развивающихся учащихся к концу младшего школьного возраста, у их сверстников с ЗПР отсутствуют.

Полученные нами материалы позволяют констатировать некоторые особенности становления у школьников с ЗПР ряда личностных образований:

- потребность в доминировании у них оказалась более выраженной, чем у их нормально развивающихся сверстников, у которых пик этого стремления проявляется гораздо раньше;

- большинству детей с ЗПР свойственна неадекватная самооценка, часто завышенная, что соответствует ее состоянию, при нормальном ходе развития в более младшем возрасте;
- при общей сниженности познавательной активности у учащихся с ЗПР появляются элементы познавательной активности в ситуации эмоционально удовлетворяющего общения.

Такие социальные ценности как взаимодействие, активность и социально-ролевой статус у младшего школьника с ЗПР истинно не складываются. Так как такой ребенок не подготовлен к их восприятию на эмоционально-когнитивном и эмоционально-поведенческом уровнях.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что конкретные условия жизни детей с ЗПР оказывают решающее влияние на становление системы их отношений и определяют эффективность коррекции развития таких школьников. Ведущую роль в жизни учащихся с ЗПР к концу младшего школьного возраста продолжает играть взрослый.

Для реализации его многоплановых функций как источника развития ребенка необходима разработка специальных рекомендаций для родителей, в семьях которых растут дети с ЗПР, а также для учителей и воспитателей, работающих с этими учащимися.

В связи с тем, что процесс социализации имеет многокомпонентную структуру, необходимо проводить коррекционно-педагогическую работу на основе комплексного подхода, учитывающего коммуникативно-деятельностный, когнитивный, социально-поведенческий и ценностный аспекты изучаемого явления.

Совершенствование коррекционно-воспитательной работы в школах и в классах для детей с ЗПР связано с выявлением субъективно значимого содержания, на основе которого может развиваться общение школьника со взрослым.

Потребность в эмоциональной поддержке является для детей с ЗПР ведущей. В связи с этим люди, дающие им такую поддержку, принимаются ими полностью и безоговорочно как значимые. Открытое, непосредственное и акцентированное одобрение и поддержка снижают тревожность, уменьшают страхи ребенка, укрепляют в нем чувство безопасности и уверенности в себе.

Так как многие социальные ценности у детей ЗПР не сформированы, следовательно, необходима специальная педагогическая работа по их воспитанию в условиях школьного обучения. При этом следует обратить внимание на те предметы программы, которые в наибольшей степени могут способствовать социальному развитию ребенка. В качестве такого предмета может выступать «Окружающий мир», который в настоящее время изучается в I –IV классах четырехлетней начальной школы. Его возможности в плане социализации были проанализированы нами в данном диссертационном исследовании.

Данный предмет включает в себя две образовательные области: «природа» и «Человек и общество». Нами были разработаны рекомендации по совершенствованию обучения в образовательной области «Человек и общество». В ходе изучения предлагаемых нами блоков работы (которые были разработаны для каждого класса) осуществляется чередование теоретических и практических занятий. Таким образом, учащиеся имеют возможность с помощью полученных теоретических знаний проанализировать отдельные явления окружающей их социальной среды, осуществить рефлексию собственного поведения в ней. В результате создаются условия для осознанного восприятия личностью социального опыта, а значит, и для самостоятельного принятия решений.

Расширение содержания предмета «Окружающий мир», на наш взгляд необходимо дополнить введением в содержание учебных предметов «Чтение»,

«Изобразительное искусство» (ИЗО), «Труд» «Физическая культура» понятий социального взаимодействия, социальной активности, социально-ролевого статуса и организацией в учебном процессе социального взаимодействия на уроках (отношения взаимопомощи, творческого сотрудничества, связанных с положительным эмоциональным сопереживанием, обеспечение положительных успехов в учении, обучение положительной взаимооценке труда и поступков).

Занятия должны строиться с опорой на субъективный опыт учащихся, то есть личный опыт их жизнедеятельности, приобретенный в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия мира людей и вещей. В этом случае усвоение происходит более эффективно, поскольку такой опыт является важным источником внутреннего развития личности, а через его обогащение, преобразование в ходе приобретения знаний на уроках как раз и осуществляется социализация личности.

Литература

1. Дмитриева Е.Е. Особенности общения шестилетних детей с задержкой психического развития со взрослыми: Авторефер. дис. … канд. псих. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1989- 16 с.
2. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук - М.: НИИ психиатрии Гос. науч. Центра психиатрии и наркологии М-ва здравоохранения Рос. Федерации, 1997.- 41 с.

Информационно-образовательная среда как средство обеспечения эффективности гуманитарного образования в вузе

Гагарина Динара Амировна

старший преподаватель

Пермский государственный университет,

механико-математический факультет, Пермь, Россия

E–mail: dinara@psu.ru

Проблемы разработки информационно-образовательной среды (ИОС), определения ее структуры, использования ИОС как средства и как условия повышения эффективности образовательного процесса рассмотрены в работах А.А. Андреева, И.Г. Захаровой, С.В. Зенкиной, В.Г. Кинелева, Е.С. Полат, В.И. Солдаткина, Е.К. Хеннера и др. Вопрос выделения компонентов ИОС, в частности ИОС вуза, в настоящее время не решен однозначно. Существующие подходы и определения различаются набором включенных в ИОС блоков (подсистем), в частности могут включаться или не включаться такие блоки как методический, коммуникационный, кадровый, материально-технический и др. Понятие ИОС в различных исследованиях отнесено либо к конкретному учебному заведению, либо к их совокупности, рассматривается как абстрактная модель для учебного заведения определенного типа (классического университета, технического вуза, общеобразовательной школы и др.), большое внимание уделяется ИОС открытого и дистанционного образования.

В данном исследовании под высокоразвитой ИОС вуза будем понимать определенную устойчиво функционирующую инфраструктуру внутри вуза, обеспечивающую современный уровень оснащенности информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) всех участников учебного процесса и включающая в себя современную материально-техническую и информационно-методическую базу (Семакин, 2008).

Можно выделить следующие подсистемы (компоненты) высокоразвитой ИОС вуза, оптимальные для обеспечения формирования гуманитарной составляющей высшего профессионального образования (ВПО):

- информационного обеспечения, включая электронные и традиционные («бумажные») библиотеки и коллекции учебных ресурсов различных типов; электронные версии источников предметно-ориентированной информации, объектов культурного наследия и т.п.; электронные полнотекстовые базы научных, научно-популярных журналов;
- методического обеспечения, включая учебно-методические комплексы, доступные всем участникам образовательного процесса, выставленные на сайте вуза или его подразделения;
- организационного обеспечения образовательной деятельности, в том числе систему дистанционной поддержки учебного процесса, обеспечивающей организацию и доступ к названным выше подсистемам, коммуникацию участников образовательного процесса;
- материально-технического и программного обеспечения учебного процесса, включающего оснащение учебных аудиторий, терминальных классов, помещений для самостоятельной работы, библиотеки аудиовизуальной и компьютерной техникой, необходимыми периферийными устройствами и программным обеспечением, доступом к Интернету и локальной сети вуза;
- кадрового обеспечения: профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, обладающих необходимым уровнем информационно-коммуникационной компетентности.

Формирование гуманитарной составляющей высшего профессионального образования в условиях высокоразвитой ИОС требует обновления методики обучения, включения в нее новых элементов, связанных с отбором, созданием образовательных ресурсов и их использованием в различных формах учебного процесса.

В процессе формирования гуманитарной составляющей ВПО эффективны следующие дидактические возможности высокоразвитой ИОС:

- интенсификация, повышение наглядности передачи учебного материала, индивидуализация обучения;
- увеличение доли самостоятельной работы за счет расширения технической и ресурсной базы изучения гуманитарных дисциплин и использования проектной деятельности;
- использование элементов дистанционного поддержки в рамках очного обучения;
- повышение эффективности работы с текстовыми источниками и научными ресурсами за счет возможности включения в текст средств его изучения и использования других возможностей работы с электронным текстом;
- интегральное представление учебной и научной информации средствами мультимедиа и гипермедиа;
- повышение разнообразия аудиторных форм, например, использование ресурсов Интернет как структурно-содержательной основы лекции;
- формирование умений и навыков информационного моделирования, структурирования информации, выявления сущностных объектов и их атрибутов, отбора значимой информации источников при использовании баз данных.

При интегрировании в образовательный процесс рассмотренных подсистем и учете их специфики для обеспечения гуманитарного образования высокоразвитая ИОС является важнейшим фактором формирования гуманитарной составляющей ВПО, в частности достижения новых образовательных результатов:

- личностных: сформировавшихся мотивов к изучению гуманитарных дисциплин, изучению истории и культуры своей страны и мира, формированию личностных и нравственных качеств, культурных и духовных ценностей, высокого уровня гуманитарной культуры, осознание ответственности за свои поступки и профессиональную деятельность перед собой и обществом;
- метапредметных: освоенных в результате решения предметно-ориентированных задач универсальных способах деятельности, среди которых важное место занимают основанные на возможностях ИКТ;
- предметных: усвоенного гуманитарного знания, сформированных умений и навыков поиска и анализа предметной учебной и научной информации, умения самостоятельно получать новое знание.

Таким образом, высокоразвитая ИОС является средством и условием повышения эффективности обучения гуманитарным дисциплинам в вузе как в процессуальном (повышение эффективности процесса обучения), так и в результативном плане (достижение новых образовательных результатов).

Литература

Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Обучение информатике в вузе в условиях высокоразвитой информационно-образовательной среды [Электронный ресурс] // II Региональная научно-практическая конференция «Информационные и коммуникационные технологии в образовании». Екатеринбург, 2008. Режим доступа: http://webconf.irro.ru/statyi/shablon_uch.php?id=103.

К вопросу изучения площадей и объемов геометрических фигур в 8 классе

Гаджиагаев Ш.С.

старший преподаватель, кандидат педагогических наук

Дагестанский государственный педагогический университет,

математический факультет, Махачкала, Россия

E–mail:sharafudin79@mail.ru

В отличие от первоначального ознакомления с понятиями площади и объема в младших классах, при изучении площадей и объемов в 8 классе пользуются определениями более высокого уровня, основанными на аксиоматическом введении данных понятий. Мы разработали методику такого введения на основе реализации принципа УДЕ, объединив в один блок знаний понятия «площадь» и «объем», и изучая их одновременно, на одном уроке. В приведенной ниже таблице указана общая схема изучения понятий площади и объема в 8 классе.

Понятие площади	**Понятие объема**
1. Определение простой фигуры. 2. Примеры простых фигур. 3. Определение понятия площади (аксиоматическое).	1. Определение простого тела. 2. Примеры простых тел. 3. Определение понятия объема (аксиоматическое).

Реализация принципа УДЕ предполагается нами и при изучении площади прямоугольника и объема прямоугольного параллелепипеда в 8 классе. Мы разработали методику их изучения, объединив эти вопросы в один блок знаний и изучая их одновременно, на одном уроке.

В приведенной ниже таблице указана общая схема доказательства формул вычисления площади прямоугольника и объема прямоугольного параллелепипеда в 8 классе.

Площадь прямоугольника	Объем прямоугольного параллелепипеда
1. Наглядная демонстрация квадрата, являющегося единицей измерения площади, и прямоугольника, площадь которого надо измерить. 2. Доказательство для случая, когда длины *a* и *b* сторон прямоугольника выражаются конечными десятичными дробями и число десятичных знаков после запятой не более *n*. 3. Доказательство для случая, когда хотя бы одна из сторон прямоугольника *a* и *b* выражается бесконечной десятичной дробью.	1. Наглядная демонстрация куба, являющегося единицей измерения объема, и прямоугольного параллелепипеда, объем которого надо измерить. 2. Доказательство для случая, когда длины ребер параллелепипеда *a, b, c* выражаются конечными десятичными дробями и число десятичных знаков после запятой не более *n*. 3. Доказательство для случая, когда теперь хотя бы одно из ребер *a, b, c* выражается бесконечной десятичной дробью.

В обоих случаях укрупнение единицы усвоения знаний достигается с помощью приема обобщения, так как в этих случаях изучаются схожие понятия, при изучении которых широко используются такие приемы мышления, как аналогия и обобщение. Использование этих приемов мышления в данном случае послужит для более эффективного усвоения знаний учащимися.

Формирование экологической культуры будущих учителей начальных классов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин

Гарифуллина Алсу Ринатовна
преподаватель
ГОУ ВПО Набережночелнинский государственный педагогический институт, факультет педагогики и методики начального образования, Набережные Челны, Россия
E–mail: alsu-garifullina@yandex.ru

Сегодня наука выделяет два стратегических варианта решения экологических проблем: 1) технологический реформизм, не затрагивающий социальные институты, 2) смена системы ценностей, трансформация мировоззрения. Второй вариант решения экологических проблем связан с осуществлением коренной переориентации общественного сознания, важной задачей при этом является формирование экологической культуры.

Важнейшим звеном в системе непрерывного экологического образования является начальная школа. Младший школьный возраст – это наиболее оптимальный этап в развитии экологической культуры личности. Эффективное экологическое образование младших школьников невозможно без соответствующей подготовки учителей, а именно без сформированности у них экологической культуры, включающей ценностно-смысловой, эмоциональный, когнитивный, деятельностный, профессиональный компоненты.

Процесс формирования экологической культуры будущего учителя начальных классов в педагогическом институте осуществляется на уровне эмпирических знаний, чувств, оценочных суждений и не затрагивает убеждения и поведение. Экологические знания сами по себе не становятся установками на эколого-педагогическую деятельность. Необходимо создание четкой системы эколого-педагогической подготовки студентов педагогического вуза.

Особое место в решении данной проблемы отводится психолого-педагогическим дисциплинам, обладающим значительным потенциалом для формирования

экологической культуры будущих учителей начальных классов. Однако до последнего времени для этого не раскрыты возможности психолого-педагогических дисциплин.

Нами проведена опытно-поисковая работа, целью которой являлась проверка эффективности формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Выдвинутая гипотеза заключалась в том, что процесс формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов будет проходить более эффективно, если: 1) стандартное содержание психолого-педагогических дисциплин будет экологизировано; 2) будет разработан и внедрен спецкурс «Психолого-педагогические основы экологического образования младших школьников».

Для проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Базой исследования являлось ГОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический институт», в качестве экспериментальной группы выступали студенты первого курса факультета педагогики и методики начального образования в количестве 25 человек.

На констатирующем этапе проведено изучение экологической культуры студентов с помощью анкеты, включающей пять основных шкал, соответствующих теоретически выделенным компонентам структуры экологической культуры будущих учителей начальных классов.

На формирующем этапе эксперимента в педагогический процесс факультета педагогики и методики начального образования были внедрены экологизированные дисциплины педагогического цикла: «Введение в педагогическую деятельность учителя начальных классов», «Общие основы педагогики», «Теория обучения детей младшего школьного возраста» и спецкурс «Психолого-педагогические основы экологического образования младших школьников». Экологизация предполагала использование экологического потенциала содержания различных дисциплин, в конечном счете, влияющие на гармонизацию отношений между обществом и природой. В каждом из курсов психолого-педагогических дисциплин имеются дидактические единицы, способствующие по нашему мнению формированию экологической культуры студентов. Например, при изучении темы «Педагогика как наука, ее объект» дисциплины «Общие основы педагогики» имеется возможность затронуть вопросы экологической педагогики – как методологического направления в педагогике, в рамках которого разрабатываются критерии отбора содержания, а также подходы к созданию принципов, методов и форм экологического образования. При ознакомлении студентов с вопросом «Образование как общественное явление и педагогический процесс» необходимо затронуть сущность экологического образования. Обращение к особенностям научного исследования в области экологического образования, а именно к имеющимся методикам изучения особенностей отношения людей разных возрастных групп к природе, уместно при изучении вопроса «Научное исследование в педагогике. Методы и логика педагогического исследования».

Формирующий эксперимент длился с 2006 года - по 2008 год.

В результате опытно-поисковой работы выявлено следующее:

1.Показатель когнитивного компонента экологической культуры возрос с 5,8 до 6,45. Разница средних является значимой, достоверной, что было доказано в результате статистической обработки методом Стьюдента ($t=5$; $P<0,05$).

2. Уровень ценностно-смыслового компонента экологической культуры возрос с 4,5 до 5,6. Разница средних является достоверной, значимой ($t=6,7$; $P<0,05$). Показатель данного компонента возрос с низкого уровня до среднего.

3. Уровень развития эмоционального компонента возрос с 7 до 7,4. Разница средних является значимой, достоверной (при t=2,27; P<0,05).

4. Уровень развития деятельностного компонента возрос с 6,1 до 6,5. Эти значения соответствуют среднему показателю. Разница средних является достоверной, значимой (при t=2,38; P<0,05).

5. Уровень развития профессионального компонента экспериментальной группы- 7,75, у студентов четвертого и пятого курсов педагогического факультета- 4,5 и 5,5 соответственно.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что экологизация педагогических дисциплин плюс спецкурс «Психолого-педагогические основы экологического образования младших школьников» дают заметный прирост экологической культуры.

Взаимодействие школы и семьи: новые ориентиры

Генварева Ю.А.
Аспирант
Оренбургский государственный педагогический университет,
кафедра общей педагогики, Оренбург, Россия
E-mail: genvar@mail.ru

Исходя из потребностей современного этапа развития школы, необходима коррекция тех теоретических позиций взаимодействия школы и семьи, которые были приняты в педагогической науке раньше и кратко выражались тезисами о полном совпадении целей семейного и общественного воспитания, об отсутствии противоречий между воспитанием в семье и общественной системой воспитания. Школа призвана обеспечить единство педагогов и родителей, она обязана помочь семье каждого ребенка в формировании независимой личности, способной неординарно мыслить, активно действовать, принимать решения и нести за них ответственность, анализировать и прогнозировать ситуации, т.е. личности способной реализоваться в современных социокультурных условиях. Идея самореализации личности закреплена в ряде соглашений и нормативных актов. Это отражено в законе РФ «Об образовании», так, ст. 14 Закона РФ «Об образовании» гласит, что «Содержание образования ... должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации» (2).

Взаимодействие семьи и школы особенно важно в подростковом возрасте, когда социальная активность ребенка увеличивается, расширяется круг его общения и возрастает стремление к самовыражению и самореализации. Именно в этот период одним из важных для подростка вопросов является формирование развитой системы общения (на всех уровнях), способствующей удовлетворению потребности в приобретении глубоких знаний. В данной работе мы рассматриваем взаимодействие семьи и школы, направленное на самореализацию подростков в учебной деятельности. В. А. Сухомлинский, подчеркивал, что именно в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека на определенные стили жизни, жизненные цели, устремления, планы и способы их достижения. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ребенка в жизни.

Нам хотелось разработать такую программу, чтобы она состояла не из разрозненных мероприятий, часто случайных, ничем между собой не связанных, а «нанизывалась» на некий стержень, базировалась бы на общей основе. Такой основой и стала идея взаимодействия школы и семьи, направленного на самореализацию подростка. На основе анализа всестороннего изучения семей учащихся классными руководителями, социальным педагогом, психологом (диагностирование, тестирование,

анкетирование и т. д.) нами разработана целевая программа «ТРИАДА: семья-подросток-школа». Ключевая идея программы «ТРИАДА» – воздействие на ребенка через семью в целях его самореализации. Тогда объектом взаимодействия семьи и школы является процесс самореализации подростка. Субъектом взаимодействия семьи и школы выступает педагог (классный руководитель, учителя-предметники) и образовательное учреждение как коллективный субъект. Субъектом собственной самореализации – подросток. Подросток –консолидирующий центр, главная фигура коллективного педагогического творчества, вокруг которой выстраивается целостный учебно-воспитательный процесс, сорганизуется микросоциум. В этой ситуации ребенок становится субъектом не только учебной и внеучебной деятельности, но и собственной самореализации. Более того, он становится активным субъектом совместной деятельности всех участников педагогического процесса – учителей, сверстников и родителей. Выделение субъектов взаимодействия семьи и школы, направленного на самореализацию предполагает, что процесс постановки цели, выбора объекта, видов, форм деятельности осуществляется совместно педагогом и подростком. Образовательное учреждение как коллективный субъект обеспечивает организационно-педагогические условия для такой деятельности (в том числе повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах самореализации подростков). Взаимодействие семьи и школы осуществляется посредством активных форм и методов, к которым относятся беседы, дискуссии, тренинги, деловые и ролевые игры, «мозговой штурм», проектирование, моделирование и т.п. Их характерными чертами являются диалогичность, творческий характер деятельности. Направленность на саморазвитие, самореализацию, предоставление подростку свободы в принятии решений, творчестве, выборе содержания, способов деятельности, создание ситуации успеха.

В ходе формирующего этапа эксперимента была внедрена «Рабочая тетрадь для родителей», в которой последовательно изложен материал цикла родительских собраний «На пути самореализации подростка» в виде проблемного, тестового материала, анкет по проблемам, притч, педагогических ситуаций. На родительских собраниях родителями осуществляется работа в рабочих тетрадях под руководством классного руководителя. Психологами, по результатам диагностики, заполняются маршрутные карты на каждого ребенка. Знание результатов обработки маршрутных карт подростка, неоднократное заполнение этих карт, фиксирующее разные этапы работы с ним, дает объективные показатели результативности проводимой коррекционной и воспитательной работы школы и семьи.

Проведенное пилотажное исследование показало, что эффективность самореализации подростка в учебном процессе в определенной степени зависит от знаний о собственном развитии, биологических и психологических возможностях. В этой связи нами разработан цикл классных часов: «Реализуй себя», направленных на познание подростками своей индивидуальности, развитие положительного отношения к себе и другим, активизацию личностных средств самореализации. Вторым этапом программы выступает организация клубной работы, отвечающая запросам современных подростков. Все группы создаются на основе личных симпатий и общности внутренних целей учащихся. Главной целью педагога является обучение учащегося деятельности, поэтому работа в кружках организуется посредством внедрения педагогических технологий: «Обучение как учебное исследование», «Коллективная мыследеятельность», «Метод проектов».. Таким образом, обеспечение субъектной позиции подростка достигалось позитивным, уважительным отношением к самостоятельности мнений, суждений подростка, стимулированием расширения его круга общения и сферы применения способностей, установление доверительных

отношений, когда педагог, родители готовы оказать помощь подростку, а подросток готов ее принять.

Данная программа реализуется на базе МОУ «Гимназия № 5» г.Оренбурга. Может быть использована в практике образовательных учреждений с учетом контингента и конкретных условий. Гимназия стала местом, где учащиеся получают не только знания, интегрируя базовое и дополнительное образование, но и социальный опыт, расширяют контакты с родителями благодаря участию в общих делах.

Таким образом, деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка будет успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях. Сотрудничество – это диалог. А диалог – постоянно – подчеркивает И.С.Кон – обогащает всех партнеров, всех участников. Даже если мы не отдаем себе в этом отчета [1;С.31]. Не использовать сегодня новые возможности семьи – значит заведомо занизить возможный уровень развития ребёнка и общества.

Литература

1. Как построить свое «Я» /Под ред. В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 131 с.
2. www.edu.ru (Российское Образование Федеральный портал)

О некоторых возможностях повышения объективности балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов вузов

Горюнова Е.В.
Аспирант
Ростовский государственный экономический университет «РИНХ»,
финансовый факультет, Ростов-на-Дону, Россия
E–mail: hisrhodus@mail.ru

Система балльно-рейтинговой оценки (далее - БРС) академической успеваемости студентов, хорошо зарекомендовавшая себя в ходе проведенных на базе российских инновационных вузов экспериментов, к сожалению, не внедряется в нашей стране так быстро и широко, как того требуют задачи повышения качества высшего образования и необходимость удовлетворения потребностей экономики в высококвалифицированных кадрах. Главными причинами этого, на наш взгляд, является недостаточная (или, по крайней мере, вызывающая сомнения у многих участников образовательного процесса) объективность БРС и сопротивление внедрению данной системы оценки знаний со стороны отдельных категорий преподавателей и студентов.

Целью наших исследований стала разработка таких подходов к внедрению БРС, создание и практическая проверка такой модификации этой системы, которые бы решили задачи:

- минимизации количества поводов для апелляций и претензий, связанных с желанием студентов оспорить место в рейтинге;
- повышения академической активности студентов;
- обеспечения поддержки перехода на БРС со стороны добросовестных участников образовательного процесса (то есть хорошо успевающих студентов и тех преподавателей, высокое качество работы которых подтверждается успехами их студентов – победами на внешних конкурсах, научными публикациями, активным участием в научно-исследовательской деятельности и т. д.).

Началу экспериментов, проводимых нами с целью оценки эффективности разработанных методик, предшествовал анализ результатов опросов и анкетирования преподавателей и студентов (преимущественно - противников перехода на новую систему оценки качества знаний), высказавших свое мнение по поводу недостатков, присущих БРС. Это позволило в ходе эксперимента устранить, как нам кажется, практически все реальные недостатки этой системы. Повторные анкетирования

показали, что предлагаемая нами модификация БРС устраивает и большинство преподавателей (даже несмотря на то, что несколько возрастает нагрузка, связанная с применением новой системы) и студентов (при этом характерно, что те опросы, которые не носили анонимного характера, фактически не выявили противников системы, что не свидетельствует, конечно, об их отсутствии, но говорит о том, что исчерпаны аргументы, которые можно использовать в открытой дискуссии).

Положительными результатами использования разработанных нами подходов мы считаем:

- полное отсутствие апелляций и споров, связанных с неудовлетворенностью студентов теми местами, которые они занимают в рейтингах группы или курса;
- увеличение в течение двух месяцев величины среднего зарабатываемого студентами за неделю балла с 2,8 до 5,3;
- отказ студентов от использования готовых рефератов из Интернета, при том, что каждый четвертый из готовивших рефераты студентов подготовил на один реферат больше, чем требовалось для получения отличной итоговой оценки;
- рост посещаемости лекционных и семинарских занятий (несмотря на то, что показатель посещаемости не оказывает сколько-нибудь заметного влияния на оценку, выставляемую по результатам освоения дисциплины);
- повышение самооценки студентов при одновременном изменении уровня притязаний в направлении формирования более адекватного;
- рост взаимной требовательности студентов при выполнении групповых учебных заданий;
- устранение основы для возможного манипулирования студентами с помощью оценки, а также и возможности манипулирования преподавателем (что очень важно для решения проблемы повышения качества образования) и т.д..

С нашей точки зрения, эффективность применяемых нами подходов обеспечивается, прежде всего:

- полным отказом от использования качественных показателей оценки деятельности студентов или личностных качеств учащихся как оценок заведомо субъективных (не оцениваются дисциплинированность, активность, творческий подход, инициативность и пр., а также не используются при формулировке требований к освоению дисциплины обороты речи, допускающие неоднозначное толкование: «частичное выполнение», «высокое качество», «баллы могут начисляться», «преподаватель может начислить дополнительные баллы», «может поощрить» и т.п.);
- предусмотренной в требованиях по освоению учебных дисциплин возможностью присутствия студента в верхних строках курсового рейтинга за счет достижения высоких результатов на международных, всероссийских, проводимых федеральными органами власти конкурсах (по тематике предмета), наличия открытий, изобретений, публикаций;
- выставления рейтинговой оценки на основе самоотчетов студентов (преподаватель не начисляет баллы, а только контролирует правильность их начисления. Эксперименты показали, что есть все основания доверять учащимся: «ошибочное» переначисление баллов составило менее 0,3 % от общего числа произведенных студентами начислений рейтинговых баллов, процент же «недоначисления» оказался выше – 1,6);
- еженедельного обновления рейтингов и обеспечения студентам максимальной возможности для ознакомления с ними (перед началом каждого семинарского занятия, на кафедре, на сайте).

Отметим также, что стремление обеспечить высокую степень объективности рейтинговой оценки, бесконфликтность работы по такой системе неизбежно приводит преподавателя к необходимости постоянно разнообразить формы групповой и

самостоятельной работы студентов, что положительно сказывается на формировании интереса к изучаемой дисциплине, росте мотивации, развитии творческих способностей студентов, а, в результате всего этого, и на повышении качества знаний, развитии навыков профессиональной деятельности будущих специалистов.

Литература

1. Гликман И. З. Победы и поражения учебного рейтинга // Инновации в образовании. – 2007. - №4. – С. 55-63.
2. Михайлов О. (2008) «Подводные камни» рейтинговой системы // Высшее образование в России. – 2008. - №8. – С. 4-9.
3. Стась Н. (2007) Два подхода к выбору шкалы рейтинга // Высшее образование в России. – 2007. - №3. – С. 128-133.
4. www.usla.ru/sys.php?mid=120&cid=139&obid=453 - Сайт Уральской государственной юридической академии.
5. www.rgufk.ru/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=6 – Сайт Российского государственного университета Физкультуры, спорта и туризма.
6. www.fksu.ru/page/113 - Сайт Казанского государственного университета.
7. www.lang.mipt.ru/ratingsystem/ - Сайт Физтех – Портал.
8. www.rudn.ru/?pagec=994 – Сайт Российского университета дружбы народов.

Методика обучения языку профессионального общения в воззрениях немецких ученых

Грубов Валентин Александрович
Аспирант
Ставропольский государственный университет,
факультет романо-германских языков, Ставрополь, Россия
E–mail: valentin.nik@.mail.ru

Исследование профессиональных языков обладает богатой историей, начиная с тех времен, когда в центре внимания находился исключительно терминологический аппарат и заканчивая изучением профессиональных языков посредством входящих в них специализированных текстов.

Все этапы проведенных исследований оказали огромное влияние на разработку методики преподавания языков профессионального общения. Однако до сегодняшнего дня отсутствует теория профессиональных языков, которая была бы общепризнанной и непротиворечивой. Это является одной из причин того, почему до сих пор не было выработано единых дидактических подходов к их преподаванию. Большинство актуальных дидактических моделей опираются на учение Гофмана о субъязыках (Hoffmann, 1985), олицетворяющее собой коммуникативно - прагматический переход в исследовании языков профессионального общения, переориентировавший лингводидактику профессиональных языков в область обучения профессиональной коммуникации, причем в центре внимания находится не смысл, а содержание данной коммуникации.

В настоящее время исследовательский интерес направлен в основном на коммуникативно-функциональную сторону профессиональных текстов (Baumann, 1992). Все большего внимания заслуживают понятия «профессиональной коммуникации» и «прагматики профессиональных текстов» (Schröder, 1993).

Примером наиболее серьезных разработок в области обучения профессиональным языкам может послужить язык специального общения в области экономики. Межгосударственные контакты именно в этой области ставят специалистов в ситуацию активного профессионального диалога, когда межкультурно - коммуникативная компетентность выходит на первый план.

Современное исследование профессиональных языков рассматривает тексты как средства и результаты письменной и устной коммуникации, в которую также вовлечены когнитивные процессы и прагматические аспекты. Тексты — письменные или устные — сами по себе не имеют смысла. Только участники коммуникации, использующие данные тексты, наделяют их смыслом. В этой связи можно говорить о том, что в настоящее время на первое место выходит межкультурная дидактика специализированной коммуникации (Bolten, 1993). Как результат, основной задачей при обучении языку профессионального общения в области экономики является наряду с развитием у студентов профессионально-языковых знаний и умений, также развитие такой коммуникативной компетенции, которая включает в себя межкультурные способы мышления и коммуникативные стратегии учета особенностей чужой культуры.

Паравербальные и экстралингвистические особенности профессиональных текстов (как письменных так и устных) обретают особую значимость. Болтен говорит на данном этапе о «прагматике профессиональных текстов на межкультурном уровне» (Bolten, 2006), которая ставит перед собой задачу определить культурологические особенности профессиональных текстов и учитывать их при обучении языку профессионального общения, что впоследствии поможет избежать проблем в межкультурной коммуникации.

Литература:

- Baumann, K-D/ Kalverkämper, H (Hrsg.) (1992) Kontrastive Fachsprachen-Forschung. Tübingen: Narr. (= Forum fu□r Fachsprachen-Forschung ;, Bd. 20).
- Bolten, J. (1993) Grenzziehungen als interaktionaler Prozeß // Jahrbuch Deutch als Fremdsprache 19, 255-276.
- Bolten, J. (2006) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation // Tsvasman L.R. (Hg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg 2006, 167-170
- Hoffmann, L (1985) Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2., vo□llig neu bearb. Auflage. Tübingen: Narr. (= Forum fu□r Fachsprachen-Forschung ;, Bd. 1).
- Schröder, H (Hrsg.) (1993) Fachtextpragmatik. Tübingen: Narr. (= Forum fu□r Fachsprachen-Forschung ;, Bd. 19).

Уроки изобразительного искусства в детской художественной школе

Джетере Елена Владимировна

Студентка

Дагестанский государственный педагогический университет,

художественно-графический факультет, Махачкала, Россия

Dama.S@ru

Изобразительная деятельность детей является одной из наиболее эффективных форм эстетического воспитания, формирования ценностных ориентаций гармонически развитой личности. Вопросам детского рисунка посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных авторов, так как обучение изобразительному искусству имеет большое значение для всесторонней политехнической подготовки учащихся к практической жизни [2. – С. 7]. Отношение учащихся к занятиям по предмету «Изобразительное искусство» далеко неоднозначно. Различный эмоционально-психологический настрой учащихся во многом предопределяет степень их творческой активности, освоения и эмоционально-эстетического восприятия как произведений известных мастеров искусства, так и собственной изобразительной деятельности. Эмоции - это субъективные реакции человека на воздействие внешних и внутренних раздражителей, отражающие в форме переживаний их личную значимость для субъекта, и проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия [8. – С. 249].

С целью выявления и изучения условий оптимальной творческой деятельности детей нами было проведено краткосрочное исследование в детской художественной школе, функционирующей при художественно-графическом факультете Даггоспедуниверситета. Для этого были использованы такие методы педагогического исследования как наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование учащихся, родителей и педагогов и др. Так, например, проведение анонимного опроса «Какой ты?» способствовало выявлению наиболее значимых личностных качеств у членов групп, что в свою очередь позволило педагогам получить дополнительную информацию для формирования благоприятного психологического климата в коллективе.

Так, учащимся было предложено дать краткую характеристику одногруппникам, указав в графе «плюс» положительные, а в графе «минус» - отрицательные черты характера товарищей. Бланк для ответов не подписывался. К положительным качествам дети отнесли доброту, щедрость, вежливость, аккуратность, отзывчивость, уравновешенность, жизнерадостность, трудолюбие, скромность, одаренность, интеллектуальность. В категорию негативных попали такие качества как обидчивость, разговорчивость, нетерпеливость, невнимательность, раздражительность. Данные опросника подтвердились на практике в творческой деятельности. Так, на занятиях ученики доброжелательней относятся к тем, кто охотно делится художественными принадлежностями, с пониманием относится к товарищам. «Новички», пришедшие в группу, включаются в подобный стиль общения, завоевывая доверие окружающих.

В исследуемой художественной группе отсутствует ярко выраженный лидер. Тем не менее, один из учеников проявляет склонность к бурным эмоциональным реакциям. И. Н. по типу темперамента - холерик, очень подвижный, любознательный, ярко выражающий свои эмоции в речи и в движениях, нередко – вспыльчив. Без сомнения, ученик И. Н. - яркая личность, требующая пристального внимания. Однако из беседы с родными мальчика стало очевидным, что особенности его поведения во многом предопределены условиями проживания и событиями в жизни, отразившимися на психофизическом состоянии ребенка. Растит его приемная мать, служившая несколько лет назад няней у внезапно исчезнувших родителей мальчика. Теперь у И. Н. большая дружной семья (два старших брата и две старшие сестры), которую в материальном отношении нельзя назвать благополучной. Несмотря на значительную разницу в возрасте все они прекрасно ладят, поддерживают и любят друг друга. Ребенок самостоятелен и активен, о чем свидетельствует и тот факт, что он сам, по собственной инициативе записался в художественную студию.

Примечательно, что при проведении анализа наблюдения за поведением группы, и исходя из результатов тестирования, оказалось, что в большинстве случаев ученики приписывали качества со знаком «минус» именно Н., хотя в художественной студии дети относятся к нему благожелательно, так же, как и он к ним. Кроме того, он рисует на достаточно хорошем уровне, вовремя справляясь с поставленной задачей.

Задача учителя в данном случае состоит в том, чтобы направить активность ученика в нужное русло, способствуя развитию ярких творческих способностей. С этой целью нами разработаны и экспериментально апробированы приемы решения проблемы в заданном ключе. Так, например, в графе со знаком «минус» у Н. детьми были отмечены следующие неприемлемые исследуемой группой личностные качества:

а) Обидчивость.

Решение проблемы: С учеником необходимо провести индивидуальную беседу, объяснив ему, что в обидах нет позитивного решения проблем.

б) Невнимательность.

Решение проблемы: Необходимо заинтересовать ученика, вовлечь его в процесс работы в игровой форме, посредством увлекательного рассказа и других интересных методов. Обращать его внимание на наиболее яркие и важные аспекты урока, не давать ему отвлекаться на мелочи.

в) Нетерпеливость.

Решение проблемы: Провести беседу о силе терпения и труда. Привести яркие примеры, когда благодаря терпению достигались великие открытия, постигалась истина, достигалась душевная гармония. И в следующий раз, когда ученик совершит ошибку благодаря своей нетерпеливости и неосмотрительности, обратить его внимание на это. Только путем осмысливания своего поведения ученик достигает желаемого результата.

г) Раздражительность.

Решение проблемы: Найти причину раздражения ученика, и постараться ее устранить. Обратить его внимание на то, что беспокойство, раздражительность и чрезмерная суетливость мешает работать не только самому ребенку, но и окружающим.

Важным средством педагогического воздействия является формирование у детей побудительных мотивов для осмысленного выполнения тех или иных ответственных поручений, что в свою очередь приводит к развитию таких волевых качеств как дисциплинированность, самостоятельность и терпеливость. Как известно, осмысленность действий имеет огромное значение в развитии познавательной сферы ребенка и его эмоционально-волевых процессов.

Литература

[1] Гамезо М. В., Петрова Е.А. Возрастная и педагогическая психология; [2] Педагогическое общество России. – М., 2004; [3] Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. - М., 1959. – С. 7; [4] Кузин В. С. Психология. – М., 1982; [5] Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. - М.,2006; [6] Маклаков А. Г. Общая психология. - М.,2005; [7] Мухина В. С. Возрастная психология. - М.,2004; [8] Немов Р. Г. Психология. Кн. 1. - М.,2004; [9] Психология. Учебник / Под ред. Сосновского Б. А. – М., 2001.

Интерактивные технологии case study обучения при подготовке специалистов по социальной работе

Дубинина Екатерина Викторовна

студентка

Российский государственный социальный университет филиал в г. Уфе Республики Башкортостан,

специальность «Социальная работа», Уфа, Россия

E-mail: cat807@list.ru

Давно общепризнанно, что наиболее эффективны активные методы обучения, превращающие студента из пассивного слушателя в деятельного участника учебного процесса, а преподавателя – в квалифицированного консультанта, менеджера процесса обучения.

В процессе профессиональной подготовки будущий специалист должен овладеть не только знаниями, но и способами практической социальной работы по ряду направлений, в том числе следующими методами, формами и средствами: оказание социальной помощи и услуг; организация и координация социальной работы с отдельными лицами и группами с особыми нуждами; участие в организационно-

управленческой деятельности; интеграция деятельности государственных и общественных организаций. [1. С. 34-35]

Теоретическая подготовка будущего специалиста по социальной работе непрерывно связана с практикой. Система практики студентов включает в себя ознакомительную, производственную и преддипломную практику. Однако знания и умения, получаемые во время практики, носят дискретный характер и не позволяют практиканту сформировать целостную систему необходимых общепрофессиональных и специальных умений. Таким образом, получая диплом, специалист обладает определенным объемом знаний и совершенно не умеет их применять.

Восполнить этот пробел призваны активные методы обучения (дискуссии, деловые и ролевые игры, тренинги и пр.). Присутствуют ли подобные интерактивные технологии в учебном процессе, на сегодняшний день зависит исключительно от компетентности и «продвинутости» преподавателя. Практические технологии разрешения трудных жизненных ситуаций клиентов находятся в стадии становления, а о специализированной методике обучения таким технологиям студентов, и говорить не приходится. В западных вузах преподаватели это давно ощутили и стали вырабатывать методы постклассической педагогики и дидактики, и одним из них является метод ситуационного обучения.

Речь идет о методе обучения, известном как кейс-метод (Case Study) – метод анализа ситуаций. Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений, что как нельзя лучше отражает социальную реальность и квинтэссенцию социальной работы.

Метод изучения конкретных ситуаций возник в начале 20 в. в Школе бизнеса Гарвардского университета. В 1910 г. профессор Копленд (Copeland) стал первым использовать метод студенческих дискуссий по итогам анализа конкретных ситуаций из жизни бизнеса. Первый сборник case study был выпущен там же в 1921 г. (The Case Method at the Harvard Business School). С тех пор Гарвардская школа бизнеса выступает в качестве лидера и главного пропагандиста метода. К середине прошлого столетия метод case study приобрел четкий технологический алгоритм, стал активно использоваться в американском и в западноевропейском бизнес-образовании. [2]

Как профессиональная деятельность социальная работа в России появилась в начале 90-х гг., как деятельность, направленная на оказание помощи людям, нуждающимся в ней, не способными без посторонней помощи решить свои жизненные проблемы, а во многих случаях и жить. Таким образом, суть социальной работы – решение трудной жизненной ситуации. Примерно в это же время в России началось освоение кейс-метода, направленного на разбор практических жизненных ситуаций. И для автора до сих пор остается загадкой, почему эти два метода изучения социальной реальности до сих пор не «встретились» в учебном процессе…

Технология case study довольно проста. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить. Эта модель представляет собой текст объемом до нескольких десятков страниц, который и называют "кейсом". Студенты предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие самые различные источники информации. После этого идет подробное обсуждение содержания. При этом преподаватель выступает в роли ведущего, поддерживающего дискуссию.

Разработанная методика деловой игры по концепции case study была апробирована автором в рамках семинарского занятия по дисциплине «Введение в специальность социальная работа» среди студентов 1 и 2 курсов Уфимского филиала РГСУ. Тема кейса – «Межведомственный характер социальной работы». В основу кейса положена история семьи нелегальных мигрантов, приехавших на заработки в Республику Башкортостан. Глава семьи попадает в автомобильную катастрофу (ему необходима серьезное медицинское обследование), а жена остается без средств существования с двумя несовершеннолетними детьми. Очевидные социальные проблемы – малообеспеченность, необходимость срочной медицинской, психологической помощи и все это на фоне нелегального статуса пребывания семьи на территории республики.

Группа студентов была поделена на 4 подгруппы, представляющие социальные ведомства (Министерство образования РБ, Министерство внутренних дел РБ, Министерство труда и социальной защиты РБ и Министерство здравоохранения РБ). После прочтения кейса студенты должны предложить концепцию действий, а также конкретные меры по разрешению проблемы данной семьи, опираясь на компетенцию учреждения, которое они представляют. Преподаватель выступает в роли специалиста по социальной работе, представляющего интересы семьи клиентов.

Как показали результаты опроса студентов, принимавших участие в практическом занятии по модели case study, данная технология обеспечила успех решения поставленной задачи: студентами были предложены адекватные ситуации меры, кроме того была осознанна тесная связь социальных учреждений в разрешении трудной жизненной ситуации отдельной семьи. Кроме того, студентам требовалось значительное время на изучение законодательных актов, структуры министерств, различных видов социальных гарантий для обоснования позиции своего министерства и предпринимаемых мер.

Подобного рода учебный процесс представляется более увлекательным, продуктивным и актуальным, нежели привычные занятия, проводимые в традиционном режиме, кроме того, данный тип коммуникации выводит отношения «преподаватель-студент» на более высокий уровень партнерства.

В заключение отметим преимущества метода case study: акцент образования переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности; преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала.

Литература

1. Основы социальной работы: Учебное пособие для студентов ВУЗов / Под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Изд-во Центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. А.М. Зобов Метод изучения ситуаций в образовании: его история и применение / www.elitarium.ru (Центр дистанционного образования «Элитариум»)

Classroom Discourse (Teacher's Questions)

Ермакова П.В.

к.ф.н.,старший преподаватель

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения, Москва, Россия

E-mail: polinayermakova@mail.ru

To a great extent, the language used by teachers and students in classrooms determines what is learnt and how learning takes place. The classroom is a unique context for learning and exerts a profound effect on students' development of language.

Vygotsky's social constructivist theory, which views learning as both socially based and integrated, can also be mentioned. Studies of classroom language generally assume the following: Learning is a social activity and interpersonal behavior is of major importance, learning requires student interaction and engagement in classroom activities. Engaged students are motivated to learn and have the best of achieving full communicative competence[1].

Although there is a heated debate going on at the moment in methodology about the limit of teacher's talking time, this paper does not cover any material related to this issue. I would only like to say that Robert O'Neill in his article *The Myth of the Silent Teacher*[1] very wisely commented on this by saying: *I can put it a slightly different way. The question should not be 'How much time do teachers spend talking?' but rather 'How do teachers talk?', 'What do they do while they are talking to their classes?' When they talk, do they engage the attention of the class, present them with comprehensible input and also allow them to interrupt, comment; ask for clarification, and so on?' 'Is the teacher checking on comprehension as she or he talks?' 'If so, what kinds of comprehension- checks are they using?'* In short teachers talking time is obviously needed to motivate, clarify and regulate.

It is quite natural for teachers of a foreign language and their learners to engage in free conversation, discussion or some other communicative activity. Sometimes activities work out fine but some are less successful. I would like to understand why *the best-planned teaching devices sometimes flop or fly*[1].

Earl W. Stevick in his Teaching and Learning Languages[1] very wisely suggests that there are two sides to any use that we make of language. They are content and form, or what we say and the words, sounds and grammar that we need in order to say it. So, there maybe times when your students get stuck because they lack the structure and lexis to say what they want but sometimes they do have the necessary skill to communicate but simply have nothing to say. Thus the role of a teacher would be to see where the fault lies and supply what is necessary.

Consequently, in the frame of the classroom people communicate despite a lack of ability or desire. In reality, however, it is very different. It is a person's free choice to speak or to be silent. Moreover, there's usually a very good reason why a person would produce an utterance.

This article is restricted to the analysis of the classroom discourse only. It is concentrated on the content of the teacher and student interaction, specifically on the teacher's part. What is done by a teacher to get the content out from the students? What questions are being asked to make students speak, produce regular information exchanges and take part in the spoken discourse in class?

I would like to look at the series of techniques of asking questions that teacher may choose to make communication in class look natural at times. Teacher's questions are the quickest and the easiest technique to be employed towards real conversation[1].

Bibliography

1. Teaching and Learning Languages. Earl W. Stevick. Cambridge, 1994.
2. The Myth of the Silent Teacher. Robert O'Neill. IATEFL April 1994. www.btinternet.com/-ted.power/es10420.html
3. Reading Online – Articles: Classroom Language and Literacy Learning www.readingonline.org/articles/handbook/wilkinson/
4. Reading Online – Reading, the key to learning languages. Silvana Gili
5. Applied Linguistics and English Language Teaching. Edited by Roger Bowers and Christopher Brumfit 1994.

Формирование общего приема алгебраического решения систем уравнений

Забелин А.В.
Аспирант
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова,
факультет педагогического образования, Москва, Россия
E–mail: d-raver@mail.ru

Одной из значимых тем математики является тема «Системы уравнений». Решение систем уравнений важно не только в плане содержания курса математики; они используются в физике, химии, при решении технических, инженерных задач, при работе с моделями экономических, социальных, биологических и пр. явлений и процессов. Существует несколько методов решения систем уравнений, они делятся на алгебраические и геометрические. Большое распространение получили алгебраические методы, которые и рассматриваются в данной работе.

Основные методы решения систем уравнений вводятся и отрабатываются в средней школе при изучении темы «Системы линейных уравнений» в 7-ом классе. Это метод подстановки, метод сложения и уравнивания коэффициентов. На материале темы «Системы рациональных уравнений» (8-ой класс по учебнику С.М. Никольского и др.) обычно предполагается тренировка тех же методов на системах другого вида и иногда введение дополнительных методов, таких как метод замены. Все это служит базой для решения более сложных систем в старших классах (логарифмических, тригонометрических и пр.), на выпускных и вступительных экзаменах в ВУЗы. Таким образом, изучение темы растянуто на несколько лет, и на каждом этапе обучения объектом выступает конкретный вид системы и конкретные методы решения. Выявлено, что в школьных учебниках и учебных пособиях не ставится целью обучение анализу данной системы уравнений и выбору метода ее решения.

Школьная практика показывает, что освоившие (запомнившие) некоторый метод ученики решают стандартные системы «автоматически», часто не осознавая сути своих действий, в то время как при встрече с несложными, но нестандартными системами они испытывают значительные трудности. Зачастую учащиеся не могут самостоятельно увидеть общего в изучаемом материале. В реальной практике, когда ученикам необходимо решить данную систему уравнений, они должны **выбрать** способ ее решения, но учащиеся не всегда владеют полной системой знаний и умений, ориентируясь на которые можно построить адекватный, наиболее эффективный способ решения заданной системы. Нами была сделана попытка формирования такой системы знаний и умений, разработаны рекомендации и специальная система заданий.

В результате анализа учебников и методических пособий:

- выделены и проанализированы приемы и методы, используемые при решении систем уравнений; выявлено, что рассмотренные методы и приемы используются на разных этапах решения, служат для достижения разных целей и либо позволяют решить систему уравнений от начала и до конца, либо являются вспомогательными;

- выделены следующие **три компонента** общего приема алгебраического решения системы уравнений (определены их функции и место при обучении данной теме):

1) анализ заданной системы на наличие решений;

2) сведение систем к более простым системам (с меньшим количеством уравнений и/или неизвестных) и их сведение, в конечном счете, к уравнению с одной неизвестной;

3) решение уравнений соответствующего типа с одной неизвестной (линейных, второй степени, рациональных, логарифмических и т.п.).

Важным результатом анализа на наличие решений может быть вывод о том, что система не имеет решений, тогда дальнейшие действия проводить не имеет смысла. Выявлено, что система не имеет решений, когда:

а) хотя бы одно уравнение системы не имеет решений; это происходит в следующих случаях: не может выполняться равенство из-за тех или иных свойств ($a^{2n} \geq 0$; $a/b \neq 0$ при $a \neq 0$ и др.) или какое-то входящее в уравнение выражение не определено, т.е. ОДЗ пусто ($\sqrt{a}$ не существует при $a < 0$; a/b не существует при $b = 0$);

б) в системе одно уравнение противоречит другому.

Анализ методов решения систем уравнений показал, что в основе всех изучаемых в школе методов лежит **прием подстановки.** Подстановка может быть нескольких типов:

а) вместо переменной подставляется число (нахождение значений одних переменных при известных значениях других),

б) вместо переменной подставляется выражение (традиционный метод подстановки),

в) вместо одного выражения подставляется другое выражение (**обобщенный метод подстановки**).

В контексте сказанного выше можно разделить то, что в методической литературе называется «методами решения» систем уравнений на составные части:

1. Приемы, используемые до подстановки (подготавливающие подстановку):
   а) задействующие только одно уравнение системы (умножение/деление уравнения на число и т.д.);
   б) задействующие сразу несколько (два, три и т.д.) уравнений системы (сложение, вычитание, почленное деление, умножение уравнений и т.д.);
2. Подстановка (метод подстановки и обобщенный метод подстановки);
3. Приемы, упрощающие процесс подстановки (сложение, вычитание, почленное деление и т.д.).

Как видно, обобщенный метод подстановки является основным, центральным. Он позволяет решать очень широкий спектр систем уравнений. Для решения этим методом нужно выделить подходящие общие выражения в нескольких уравнениях, выразить из какого-то уравнения одно из выражений через остальные переменные и подставить в другие равенства системы для того, чтобы свести систему к уравнению с одной неизвестной. Стандартный метод подстановки является частным случаем обобщенного, а методы сложения (вычитания), уравнивания коэффициентов, почленного деления, замены неизвестной являются «помощниками» обобщенного метода подстановки, позволяющими в ряде случаев несколько упростить выкладки, хотя иногда могут выступать самостоятельными, независимыми приемами.

Отметим, что реализация всех трех указанных выше компонентов общего приема предполагает владение умениями верно осуществлять алгебраические преобразования (в т.ч. применение формул, свойств входящих в уравнения функций и т.д.). Эти умения вместе с третьим компонентом должны быть в достаточной степени сформированы у учащихся к моменту начала обучения решению систем соответствующих уравнений. Первые два из перечисленных компонентов должны выступать в качестве предмета специального усвоения.

Мы полагаем, что овладение описанным приемом позволит учащимся не только правильно решать заданную систему уравнений конкретным методом, но и выбирать и даже самостоятельно строить метод, наиболее эффективный для данной системы.

Особенности развития речевой компетентности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе изучения английского языка

Заика А.Ю.
студентка
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко,
факультет иностранных языков, Луганск, Украина
E-mail: anny_1989_1989@mail.ru

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) со степенью выраженности отставания в развитии и индивидуальными проявлениями в психолого-педагогическом понятии, безусловно, отличаются от детей с нормальным интеллектом. Общим для них является отставание в психическом развитии, что проявляется в замедленном принятии и переработки сенсорной информации, несформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активностью и слабостью познавательных интересов. Характерным для детей с ЗПР является отставание в речевом развитии, низкий уровень языковой активности, замедленный темп становления регулирующей функции языка. Все это требует совершенствования содержания образования детей с отставанием в развитии, обеспечения их полноценной жизнедеятельности, методов и способов организации учебного процесса. Эти специфические характеристики должны учитываться при составлении программы изучения иностранного языка. Проблема повышения эффективности обучения таких детей, прежде всего овладение ими языковыми умениями, является на данный момент одной из актуальных в теории и практики педагогики и психологии.

Такие исследователи как В. Бондар, Е. Дмитриева, В. Засенко, Т. Князева, Е. Слепович, С. Шевченко и др. акцентируют внимание на том, что у детей с задержкой психического развития замедляется процесс овладения знаниями, снижается развитие познавательной, речевой и умственной деятельности, поскольку недостатки в психическом развитие не обеспечивают процесс общения должным образом, а значит и не содействуют формированию речевых умений.

Среди современных исследователей проблемы формирования речевой компетентности у детей с ЗПР в процессе изучения английского языка следует отметить А. Беляеву, Н. Богомолову, Е. Верещагину, Л. Гураль, Б. Жаббарова, О. Журавлеву, И. Зимнюю, П. Исаеву, В. Костомарова, Б. Лапидуса, Л. Смолкину, Л. Соломко, С. Швачко.

Такие авторы как М. Ляховицкий и С. Николаева в своих работах подчеркивают важность индивидуализации процесса обучения английскому языку у детей с ЗПР.

Отдельные аспекты развития речевой компетентности как способа коммуникации у детей с ЗПР исследовали В. Балашова, М. Бородулина, Н. Бориско, Н. Гальскова, Н. Гарбовский, М. Демьяненко, О. Иванчишова, В. Коростелев, В. Кузовлев, М. Кучма, С. Мельник, Е. Пассов, Г. Рогова, В. Филатов, В. Цетлин, В. Штраус и другие.

Однако проблеме особенностей развития речевой компетентности у детей с ЗПР в процессе изучения английского языка не уделялось достаточно внимания.

Разработанная программа для обучения английскому языку детей с ЗПР является своевременным и крайне необходимым документом, который поможет учителям на более качественном методическом уровне работать в классах с детьми с ЗПР.

Эксперимент был проведен в Луганском специальном учебно-воспитательном комплексе школе-детском саду № 135 с охватом 30 человек (3 класса).

Проведенное исследование показало, что у детей с ЗПР наблюдается ограниченность словарного запаса, своеобразность словообразовательных процессов, трудности в понимании и употреблении грамматических структур, специфические особенности в формировании письменной речи, недостаточность регулирующей функции.

Данные эксперимента требуют тщательного анализа для дальнейшего совершенствования программы. Данная программа крайне необходима, учитывая тот факт, что дети с ЗПР обучаются по общепринятой для средних школ программе.

Литература

1. Беляева А.В. Монолог, диалог, полилог в ситуациях общения / А.Ф. Беляева. – М.: Наука, 1985. – 244 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
3. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности умственной деятельности детей с задержкой психического развития / С.А. Домишкевич // Дефектология. – 1978. – №2. – с. 12 – 19.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.
5. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития / М.С. Певзнер // Дети с отклонениями в развитии. – М, 1966. – С. 25 – 76.

Особенности разработки и реализации элективного курса «Основы мерзлотоведения»

Заровняева Мария Петровна

студентка

Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова, биолого-географического факультет, Якутск, Россия

E-mail: zarovmariy@mail.ru

Жизнь и деятельность населения нашей республике проходит в условиях распространения «вечной» мерзлоты, поэтому выпускники общеобразовательной школы должны быть ориентированы в проблемах, связанных с ее существованием. В ином случае не могут быть гарантированы безопасность жизнедеятельности и устойчивое развитие нашей северной республики. Очевидно, что многие современные экологические проблемы нашей республики являются следствием слабого понимания сотрудниками промышленных, сельскохозяйственных, дорожно-строительных предприятий особенностей северных экосистем, связанных с наличием сплошного распространения многолетней мерзлоты. Все преобразования в природе должны быть согласованы с необходимостью сохранения многолетнемерзлых грунтов от разрушения.

В связи с недостаточной представленностью этой темы в содержании школьной географии и неразработанностью методики ее обучения, учащиеся школ Якутии имеют слабое представление о мерзлоте, не знают причин ее возникновения и разрушения и т.д. На вопрос контрольной работы о причинах образования многолетней мерзлоты, предложенный в виде теста с выбором ответа правильный ответ был получен только в 25% случаев.

Введение профильного обучения в старшей школе, прежде всего, в естественнонаучном и техническом профилях, дает возможность ее выпускникам получить необходимые знания о многолетней мерзлоте.

На основе анализа и обобщения содержания «Федерального компонента стандарта географического образования», «Примерной программы…» по географии для основной и старшей школы, авторских программ и учебников по географии для 6-8 класса (физическая география), программы и учебника по курсу «География Якутии», а также двух программ по геокриологии («Основы мерзлотоведения» Толстихина О.Н. и Железняка М.Н.; «Основы криологии» Вьюшиной Т. В.) нами составлена программа элективного курса «Основы мерзлотоведения» для 10 класса (12 тем / 32 часа).

Темы курса: Введение (1 час); История изучения многолетней мерзлоты (1 час); Причины образования многолетней мерзлоты (2 часа); Уникальный объект – «Шахта Шергина» (1 час); Древнее и современное оледенение (1 час); Тепловое состояние Земли. Свойства воды и льда. (1 час); Распространение мерзлых пород (3 часа); Снег и лед на поверхности земли (3 часа); Подземные Льды (2 часа); Подземные воды мерзлой зоны (4 часа); Мерзлотные процессы и явления (4 часа); Свойства мерзлых пород и геокриологические опасности (4 часа); Влияние многолетней мерзлоты на жизнь и деятельность человека (2 часа); Известные ученые-мерзлотоведы (1 час).

В отличие от упомянутых программ по геокриологии в содержание элективного курса введены темы, например, «Уникальный объект – «Шахта Шергина», «Известные ученые-мерзлотоведы», которые направлены на популяризацию науки мерзлотоведения и усиления ее методологических аспектов. Кроме теоретических знаний, запланировано овладение учащимися некоторыми простейшими умениями в области мерзлотоведения, которые формируются на практических, лабораторных работах, экскурсиях. Например, в содержание лабораторных работ включены некоторые простые опыты, направленные на лучшее понимание процессов: 1- замерзания и оттаивания воды в грунтах разного состава; 2- выталкивания деревянных предметов из грунта в результате многократности замерзания и оттаивания и др. Выполнение творческих проектов направленно на развитие самостоятельности и творчества учащихся.

Кроме содержательной части методическая система обучения курсу «Основы мерзлотоведения» включает процессуальный блок (компонент), который предусматривает отбор форм организации, методов и приемов обучения. В этой части нами было высказано предположение, что использование компьютерных технологий в обучении этому курсу принесет большую эффективность обучения. В настоящее время в республике не созданы электронные пособия по мерзлотоведению для школьного уровня.

На основе анализа и обобщения структуры и содержания федеральных электронных учебников нами подготовлена общая модель электронного пособия «Основы мерзлотоведения», в которую вошли: мультимедийные карты, фотографии, видеоролики, контрольные работы, а также терминологический словарь. Кроме того, создается мини-энциклопедия, состоящая из биографий известных ученых-мерзлотоведов, схем и трехмерной физиографии, позволяющей проследить процессы и явления многолетней мерзлоты и выявить ее влияние на жизнь и деятельность человека, интересные факты, связанные с многолетней мерзлотой.

Учитывая эффективность опоры на пропедевтические знания при формировании новых, нами высказано предположение о необходимости более раннего знакомства с «вечной мерзлотой» (дошкольный уровень образования; 5 класс основной школы). Для этого нами разрабатываются два электронных пособия: «Снежинка» для воспитанников подготовительной группы и «Мамонтенок» для учащихся 5 класса. «Снежинка» введет детей в мир многолетней мерзлоты через сказки, например, «Сказка о большом

путешествии капельки», а «Мамонтенок» поведет младших подростков в несколько путешествий, например, в «Путешествие мамонтенка во времени».

В ходе апробации первых разработанных тем электронного пособия было выяснено, что подача учебного материала происходит более привлекательно для учащихся, развивается их познавательный интерес, что отразилось на более высокой степени усвоения в экспериментальном классе. В связи с тем, что содержание элективных курсов не включается в единый госэкзамен, требования к знаниям и умениям нами выделяются, но критериальной основой служит все-таки повышение интереса к географии, в целом, и к мерзлотоведению, в частности. У воспитанников детских садов сказки про мерзлоту вызывают желание познавать окружающий мир, более внимательно вглядываться в его проявления.

Таким образом, введение знаний о мерзлоте в содержание образования в нашей республике, как в основной и профильной школе, так и на дошкольном уровне, позволит оптимизировать процесс экологизации сознания учащихся – будущих природопользователей.

Деловая игра как форма организации урока филологического цикла в вузе

Ильина Е.В., Винокурова В.И.
студенты
Южно-Уральский государственный университет,
факультет журналистики, Челябинск, Россия
E-mail: ilina.katerina@inbox.ru

Современная экономическая ситуация требует от рынка образовательных услуг подготовки профессионала-специалиста, способного квалифицированно решать профессиональные задачи в быстро меняющихся условиях труда. Сложившаяся ситуация ориентирует систему высшего образования на широкое применение активных (деятельных) форм и методов обучения, способствующих формированию системы профессиональных практических умений, по отношению к которым учебная информация выступает инструментом, обеспечивающим возможность качественно выполнять профессиональную деятельность.

Использование деловой игры, как формы активного обучения в вузе, максимально комплексно решает поставленную перед вузами задачу. Поскольку деловая игра предполагает «получение целостного опыта выполнения будущей профессиональной деятельности, систематизации в целостную систему уже имеющихся у студентов умений и навыков, получение опыта социальных отношений, формирование профессионального творческого мышления» [2, 158].

Область применения деловых учебных игр в контексте высшего образования довольно широка: экономика, управление, педагогика, психология, инженерные дисциплины, экология, история, география. Однако ни в монографических работах, ни в учебных пособиях, посвященных изучению деловых игр, нет описания и даже упоминания возможности проведения деловой игры в рамках предметов филологического цикла. Практика преподавания в вузе подтверждает отсутствие применения деловых игр в процессе подготовки филологов и журналистов. Описанная ситуация ставит выпускников-гуманитариев на заранее проигрышную позицию на рынке труда молодых специалистов.

Разработка деловой игры в рамках предметов филологического цикла и доказательство высокой эффективности ее применения в вузе в программе подготовки филологов и журналистов и стали целями нашего научного исследования.

В процессе изучения методологии вопроса нами была выявлена проблема статуса деловой игры в педагогике. Авторы описывают её и как метод (Смолкин А.М., Платов В.Я.), и как форму (Махмутов М.И., Сергиенко С.К.), и как технологию (Селевко Г.К.), и как средство (Пассов Е.И.). Отсутствие общепринятой концепции, принимаемой большинством исследователей, приводит к невозможности успешного воспроизведения разрабатываемых деловых игр именно в учебном процессе, именно в качестве элемента содержания учебной программы. Вслед за Бершадским М.Е. и Гузеевым В.В. мы понимаем деловую игру как форму организации урока, реализующую модельный метод обучения [1]. Концепция этих авторов максимально технологична, а значит, обеспечивает успешность использования разрабатываемой формы в различных условиях образовательного процесса.

Профессиональная деятельность специалистов-филологов и журналистов носит достаточно многообразный характер. Однако методика преподавания предметов филологического цикла в рамках освоения данных специальностей не располагает ресурсами для имитации профессиональной деятельности. Данный факт затрудняет разработку деловых игр по предметам филологического цикла. Выход из данной ситуации был нами найден в интеграции разных предметов гуманитарного цикла и привлечении возможностей освоенных студентами дисциплин негуманитарного профиля. Данное решение не противоречит методологии разработки деловых игр, поскольку теоретики данного направления предлагают выбирать в качестве «объекта игровой деятельности такой фрагмент профессиональной реальности, выполнение которого студентами требует системного применения, разнообразных умений и навыков, «заготовленных» у учащихся в период обучения, предшествующего игре, при чем это применение связано с трудностями» [2, 144].

Таким образом, объектом разработанной нами деловой игры была выбрана ситуация форс-мажорных обстоятельств в процессе создания первой полосы газеты для определенной целевой аудитории по предложенному информационному поводу (в проведенной нами деловой игре материалом стало обсуждение личности И.В. Сталина в проекте телеканала «Россия» «Имя Россия» 2008 г.). Ситуация требовала от участников активизации различных умений, приобретенных в процессе освоения дисциплин филологического цикла (это и «Стилистика», и «Культура речи», и «Литературное редактирование», и «Современная русская орфография и пунктуация») и вспомогательных нефилологических специальных дисциплин, например, «Основы вёрстки». В процессе решения игровой задачи участники, объединенные в группы, реализовали себя в качестве главных редакторов, журналистов, корректоров, верстальщиков. А заявленная педагогическая задача потребовала от участников «деятельностного распредмечивания» (термин Я.С. Гинзбурга) знаний также и в области общественных наук, истории, информатики, психологии, делового межличностного общения, графического оформления электронных документов, социальной сферы с учетом исторического и культурного наследия.

Для достижения второй поставленной цели — доказательства высокой эффективности применения деловой игры в рамках предметов филологического цикла в процессе подготовки филологов и журналистов — нами были привлечены знания студента смежной специальности «Массовая коммуникация». За основу совместной исследовательской деятельности был взят PR-проект как способ изменения общественного мнения будущих абитуриентов относительно гуманитарных специальностей. Подобный эксперимент стал беспрецедентным в студенческой научной деятельности Южно-Уральского государственного университета.

Таким образом, разработанная нами деловая игра преобразовалась в PR-проект «Акула PeRa», целью которого стало решение общественно важной задачи — возможности успешного внедрения в процесс подготовки специалистов-филологов и журналистов деловых игр по предметам филологического цикла.

Апробация разработанной деловой игры получила широкий резонанс на факультете журналистики ЮУрГУ, в вузе в целом, в школах гуманитарного профиля, поскольку будущие абитуриенты также принимали участие в деловой игре в качестве специально приглашенных гостей. Использованные технологии массовой коммуникации позволили получить объективно высокие оценки результатов нашего научного исследования. Реализованный PR-проект «Акула PeRa» доказал, что разработка деловой игры в рамках предметов филологического цикла возможна, а применение её в процессе подготовки специалистов-филологов и журналистов максимально эффективно реализует в обучении «предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым позволяет смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста» [2, 128].

Литература

1. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. — М.: Педагогический поиск, 2003. — 256 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.— М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
3. Жук А.И., Кашель Н.Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения.— М., 1994. — 96 с.
4. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. — М.: Профиздат, 1991. — 156 с.

Дистанционная олимпиада по музыке как образовательная технология

Иноземцев В.В.
студент
ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
отделение музыкально-компьютерных технологий Екатеринбург, Россия
E-mail:glazyrina@rsvpu.ru

В современных финансово-экономических и социо-культурых условиях общества технологии дистанционного обучения приобретают особую значимость и актуальность. Их преимущество в сравнении с традиционным обучением заключаются в следующем: экономии материально-технических и временных ресурсов, фактически неограниченного расширения контингента обучаемых, повышения эффективности личностно-ориентированного обучения, практической реализации гибких индивидуальных графиков и траекторий обучения для различных категорий обучаемых, создания условий для интерактивного общения обучаемых с ведущими специалистами в определенных сферах профессиональной деятельности.

Модернизация системы отечественного образования на основе применения информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) постепенно начинает конкретизироваться и в области музыкально-художественного образования – на всех уровнях и в различных типах учреждений. ИКТ используются педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях культуры дополнительного образования детей как технология, форма и способ обучения. Главной задачей педагогов в настоящее время является определение образовательного и воспитательного

потенциала ИКТ в содержании музыкально-художественном обучении подрастающего поколения.

В истории российского образования предметные олимпиады имеют богатые традиции. Однако с внедрением ИКТ олимпиады приобретают новый статус, форму проведения и содержательное наполнение. Наиболее значительные изменения по указанным аспектам характерны для олимпиад по музыке: для выполнения заданий олимпиады учащиеся могут воспользоваться интернет-ресурами и продемонстрировать грамотность и оперативность владения навыками пользователя персонального компьютера для поиска необходимой информации в области музыкального искусства и культуры; воспользоваться соответствующим поставленной задаче программным музыкально-компьютерным обеспечением, соблюсти требуемую последовательность технологических этапов для создания музыкально-творческого проекта.

Проведенное нами исследование показало, что образовательные функции олимпиады по музыке как традиционной формы обучения (закрепление у обучающихся приобретенных знаний, умений и навыков; формирование самостоятельности и самокритичности мышления; мониторинг качества обучения; стимулирование мотивации на обучение и самообразование и др.) с внедрением и использованием ИКТ приобретают бóльшую эффективность в связи с характеристиками нового образовательного пространства, в условиях которого они реализуются: интерактивность обучения и общения, использование новых видов и форм дидактических материалов (мультимедиа, видео, электронные презентации по музыке, ролики, слайд-шоу, клипы), работа в режиме on line, принципиальная географически-территориальная не замкнутость всех участников дистанционной олимпиады по музыке, возможность доступа к ресурсам интернет-сети для подкрепления выполняемых заданий фоно-ното-мультимеди-видеоматериалом.

Перспективы начатой работы видятся нам в типологизации и научно-методическом обосновании заданий дистанционной олимпиады по музыке для различных видов образовательных учреждений и их практической апробации.

Интенсификация развития музыкальных способностей младших школьников в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики

Кислова А.И.

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Набережночелнинский государственный педагогический институт,

факультет педагогики и методики начального образования, Набережные Челны,

Республика Татарстан, Россия.

E – mail: asy76@mail.ru

В условиях фундаментальных изменений, происходящих в отечественной педагогике на протяжении последних 20 лет, особо востребованным становится творческая личность. Являясь по своей природе интегративным учебным предметом, ритмика позволяет в процессе её преподавания аккумулировать и интенсифицировать развитие способностей учащихся. Интенсификация развития музыкальных способностей, умений и навыков на уроках ритмики, включающих интегративное начало, во многом зависит от методики преподавания и обеспеченности учебного процесса комплексом пособий, имеющих научно-методическое обоснование и апробированных в учебной практике. Анализ исторического пути развития в России и за рубежом музыкального образования в целом и ритмики в частности показывает необходимость теоретического обоснования интеграции как одного из условий интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников.

В ходе разработки критериев уровня развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников было создано учебно-методическое пособие по ритмике для дошкольных групп музыкальных школ и школ искусств «Ритмический калейдоскоп» А.И. Кисловой [8]. В основу учебно-методического пособия был положен принцип *креативности*, который реализуется в его содержании и структуре. Это позволяет использовать ритмику как средство развития учащихся (музыкально-эстетического, нравственного, интеллектуального, физического). В учебно-методическое пособие внесены инновации, направленные на расширение диапазона восприятия младшими школьниками музыкальных форм и жанров (задания включают в себя элементы разработок смежных дисциплин). Особое внимание уделяется развитию образного мышления, воображения, навыков импровизации как первостепенных задач музыкального воспитания. В планы уроков включены задания по определению на слух различных тембров музыкальных инструментов. Отражение музыкальных впечатлений и эмоций осуществляется также средствами изобразительного искусства (рисунки), что является для педагога материалом для последующего анализа.

По итогам эксперимента выявлено повышение ориентированности младших школьников в жанрово-стилевых особенностях произведений в тех случаях, когда уроки ритмики проводились в условиях межпредметной интеграции. Систематические занятия по определению жанрово-стилевых особенностей и формы музыкального произведения влияли не только на развитие учащихся в области музыкально-ритмического образования, но также распространялись на все области музыкального воспитания, способствуя тем самым развитию музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников.

Обнаруженный уровень музыкальных способностей у младших школьников в начале эксперимента принципиально важен для дальнейшего развития личности. Эти проявления есть начало будущей творческой деятельности. Развитие творчества может происходить различно. Способности, умения и навыки, проявляющиеся в одной сфере личности, могут влиять и на все остальные. Это и является главной составляющей применения межпредметной интеграции. Ускоренное овладение этими навыками становится возможным при активном использовании и привлечении на уроках ритмики отдельных познавательных психических процессов личности ребенка.

Результаты исследования позволили сделать следующие **выводы:**

1.Установлено, что систематические занятия, проводимые с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, с использованием разработанной модели интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики повышают эффективность учебно-воспитательного процесса в области музыкального образования и воспитания, способствуя интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыкам младших школьников.

2. Результаты экспериментальной работы доказали эффективность разработанной и апробированной модели интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики.

3. Доказано, что эффективное развитие начальных теоретических знаний, практических музыкальных навыков и музыкальных способностей на уроках ритмики в детских музыкальных школах осуществляется при определенных психолого-педагогических условиях и на основе специально разработанных методов, приемов и подходов к реализации межпредметной интеграции.

4. Подтверждена достоверность разработанных критериев уровня развития музыкальных способностей, умений и навыков, использованных при диагностике их динамики в ходе экспериментального исследования.
5. Установлено, что в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики у младших школьников интенсификация развития музыкальных способностей, умений и навыков происходит через активизацию познавательно- психических процессов.

Литература

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А.Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 178 с.
2. Арахейм Р. Визуальное мышление: Хрестоматия по общей психологии Психология мышления / Р.Арахейм. – М., 1981. – 371 с.
3. Боголюбов В.И. Методы и средства реализации педагогических технологий / В.И.Боголюбов // Школьные технологии – 2004. – №5. – С. 18 – 31.
4. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П.Вайзман. – М.: ЧеРо, 1997. – 137 с.
5. Далькроз Э.Ж. Ритм его воспитательное значение для жизни и для искусства шесть лекций / Э.Ж.Далькроз / Перевод Е.Гнесиной. – М.: Работник просвещения, 1922. – 248 с.
6. Кислова А.И. Ритмический калейдоскоп: Учеб.-метод. пособие по ритмике для дошкольных групп муз. школ и школ искусств / А.И.Кислова. – Набережные Челны: ИД «Стрежень», 2004. – 132 с.
7. Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию (опыт региональных исследований): Сб. науч. статей / Ред. – сост. Е.П.Олесина / Под общей ред. Л.Г.Савенковой. – М.: ИХО РАО, 2006. – 285 с.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И.Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
9. Половникова Н.А. Ведущие методы познавательной деятельности / Н.А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников: Ученые записки КГПИ. – Казань, 1975. – Вып. 144. – С. 112 – 161.
10. David E. Knauss Book I Sequential Rhythm & Tonal Skills Classroom (General) Music for Elementary and Middle Level I. – L. A., 2001. – 90 p.

Комплексный подход как один из способов духовно-нравственного воспитания будущих педагогов

Конорева К.В.

Аспирантка

Таганрогский Государственный Педагогический Институт

Таганрог

Сегодня в России период не только трансформации базовых социальных институтов, но и время заметной деформации российской ментальности. Усиливается дезорганизация этической стороны жизни, разрушаются сложившиеся морально-нравственные ценности и нормы русского народа, происходит отказ от прежних традиций и идеалов. У молодого поколения в настоящее время утрачен главный фактор развития личности - воспитание духовности, отсутствие четкой системы нравственных ценностей и необходимость самостоятельного выбора своих ценностных ориентиров ведет к «двойной морали», нравственной глухоте и «дегуманизации» поведения.

Эту проблему изучали многие педагоги, психологи и философы, в разный период, раскрывая аспекты духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Е.П. Белозерцев, Б.Т. Лихачев, З.И. Васильева подчеркивают, что духовная сторона жизни человека глубоко интимная сфера, что делает решения вопроса о духовно-нравственном воспитании особенно сложным. Идеи формирования духовно-нравственных идеалов мы видим в работах В.А. Беляева, С.Н. Булгакова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Е.В. Бондаревской, Н.Д. Никандрова, Л.И. Новиковой, Л.Н. Толстого, Т.Л. Власовой, В.А. Сластенина и др.

Мы изучали потребности, цели и интересы современной молодежи г. Таганрога с помощью наблюдения, анкетирования и получили следующие результаты.

На вопрос, каких качеств, сегодня не хватает молодежи, были получены следующие результаты: Ответственности – 88, 4 %, Доброты – 38, 5 %, Честности – 33%, Образованности – 34. 6 %, Целеустремленности – 38, 5 %, Активности – 17, 8 %, Воспитанности – 59,3 %, Культуры поведения 67, 8 %, Общительности – 8,7 %, также были предложены свои варианты: патриотизма – 1,5 %, Силы воли – 0,7 %, Искренности – 0, 6 % Чести – 1 %, Самостоятельности – 0, 6 %.

На вопрос что сегодня в молодежной среде престижно получили следующие данные: Ходить в ночной клуб - 52. 3 %, Часами «сидеть» в интернете – 30 %, Зарабатывать большие деньги – 51,5 %, Учиться в Вузе – 27,3 %, Заниматься серьезно спортом – 16,9 %, Выступать на телевиденье, участвовать в шоу – 27,7 %, Заводить семью, детей – 3,8 %.

В данной ситуации все больше осознается роль духовно-нравственного воспитания как фундамента образования в развитии понимания и уважения между людьми, в стремлении к мировому единству. Тем самым особое значение приобретает возвращение к традиционным истокам русской духовности, к культурно-историческим традициям, ко всему ценному, что было накоплено педагогической наукой и практикой, не одно тысячелетие.

Сегодня необходимо воспитание педагогов нового уровня, которые смогли бы ответить современным требованиям образовательного мира. Педагог должен выполнять высокую миссию в обществе. Но чтобы заложить в души других людей высокие принципы, ему нужны не только теоретические знания, сама его жизнь должна быть построена на тех же принципах, иначе деятельность его будет бесплодна. Учебный процесс должен предполагать освоение студентами системы ценностей гуманитарного образования, направленного на общекультурное, социально-активное, личностное развитие и профессиональную компетентность будущих специалистов. Главная цель учебного заведения должна состоять в создании условий для всестороннего развития творческой личности и её духовного потенциала. Как утверждал Н.А.Бердяев «духовность нельзя «достичь» раз и навсегда, завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни, и на это человеку требуется вся жизнь» [1]. Таким образом, необходим комплексный подход, направленный на формирование единого образовательного пространства, объединенное идеей возрождения национального самосознания и духовности, которое охватывает все сферы развития молодого поколения.

Обучая студентов особенностям избранной ими профессии, в учебных заведениях должны реализовываться образовательно-воспитательные программы, направленные на развитие не только интеллектуальных, профессиональных качеств, но и культурно-поведенческих, морально-этических и духовно-нравственных качеств будущих специалистов. На наш взгляд должны активно разрабатываться авторские курсы, модели и технологии по данным направлениям; необходимо включать в учебный процесс образовательный комплекс на основе преемственности, непрерывности в обучение духовно-нравственного воспитания. Разрабатывать программы

взаимодействия Вуза, семьи, культурно-образовательных учреждений по созданию единого воспитательного пространства, внедрение программ и факультативных курсов, раскрывающих роль православия в формировании духовных, культурно–исторических и государственных традиций русского народа.

Важным моментов в развитии духовности является внедрение в образовательную среду моделей первичной профилактики, включающей в себя психологические тренинги, семинары, деловые и ролевые игры, сказкотерапию, экскурсии, организацию молодежного театра, КВН. Проведении занятий в виде «Брей-Ринга», «Что?-Где?-Когда?», «Круглого стола» где бы обсуждались темы нравственности, ценностей, особенности русской культуры, проблемы актуальные для молодежи и т.д. Необходимо также изучение, обобщение и распространение опыта, накопленного в области духовно-нравственного воспитания (на конференциях, фестивалях, диспутах и презентациях), читать лекции и проводить семинары в контексте духовно–нравственного образования по следующей тематике;

- нравственность и ценности культуры в современном образовательном процессе;
- роль семьи в духовно–нравственном воспитании подрастающего поколения;
- история и основы православной педагогики;
- основы православной культуры для социальных педагогов;
- духовно–нравственное воспитание на традициях русского народа;
- влияние СМИ и Интернета на развитие культуры молодого поколения и т.д.

Через все эти формы занятий проходит духовно-нравственная проблематика, формирующая у студентов представления о гражданском, патриотическом, морально-этическом содержании образования. Все это способствует осознанию культурных принципов отношения к своему национальному наследию.

Таким образом, в результате данного комплексного подхода образования и воспитания подрастающего поколения меняется мировоззренческая парадигма о человеке и его месте во Вселенной. Повышается культурный уровень нации, возрастает духовно-нравственный потенциал развития молодежи. Возникает единение нации, надежда и вера в себя и свое будущее. Формируется единая идеология в стране, способствующая становлению России богатым и сильным государством с развитым культурным духовно – нравственным обществом.

Библиография:

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Бердяев Н.А О назначении человека. – М.: Книжный клуб; 1998. 2. Ильин И.А. Русскому народу необходимо духовное обновление. Т. 2. М., 1993.

Педагогические условия развития личностной мобильности будущих специалистов технической сферы

Котмакова Татьяна Борисовна[1]

аспирант, преподаватель

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск, Россия

E-mail: kotmakova@mail.ru

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения обуславливают необходимость воспитания мобильной, творческой, всесторонне развитой личности будущего специалиста технической сферы, обладающего способностью к активным действиям, умением ориентироваться в информационном пространстве, перестраиваться в соответствии с квалификационными задачами, быть коммуникативным и способным работать в команде. Следовательно, в ситуациях изменяющихся условий жизнедеятельности личностная мобильность субъекта является показателем его востребованности на рынке труда.

Анализ научной литературы по вопросу о феномене мобильности в социологии (П.А. Сорокин, Д. Бартоломью, Р. Бенедикс, П. Блау, Г.Е. Зборовский, М.С. Комаров, С.М. Липсет, и др.) в педагогике (А.В Мудрик, Б. Скиннер, Н.М. Таланчук, Ю.И. Калиновский и др.), в психологии (М.Н. Руткевич, С.С. Фролов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.) позволил нам сформулировать в контексте нашей работы понятие личностной мобильности. В рамках нашего исследования личностная мобильность рассматривается нами как внутренняя подвижность личности, выражающаяся в готовности к саморазвитию и характеризующаяся продуктивной коммуникативностью и способностью к творческому преобразованию жизненных ситуаций.

Опираясь на результаты исследований научных работ И.В. Василенко, Л.А. Амировой, Л.В. Горюновой и др. нам представляется необходимым выделить в структуре личностной мобильности критерии и показатели сформированности данного качества.

1. Личностный критерий представлен потребностью будущего специалиста технического профиля в саморазвитии и способностью к рефлексии, а также ригидностью и подвижностью.

2. Коммуникативный критерий характеризуется способностью личности к продуктивному общению и умением презентовать себя.

3. Когнитивно-креативный критерий определяется осознанием собственной уникальности, знаниями о феномене мобильности, гибкостью поведения, активностью и креативностью.

Результаты экспериментального исследования, проводимого на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения, свидетельствуют о том, что 98,3% студентов – будущих специалистов технической сферы определяют личностную мобильность как необходимое качество современного человека. Однако лишь 4,2 % респондентов имеют высокий уровень развития личностной мобильности, 39,7% - низкий и 56,1% - средний. По мнению опрошенных, более мобильны студенты гуманитарной сферы - 68,7%, 18,3% считают более мобильными студентов технических факультетов и 13% полагают, что нет различия.

В целом, мы пришли к выводу о том, что личностная мобильность будущего специалиста технической сферы – необходимое условие и залог его успешной профессиональной деятельности. Проведенный констатирующий эксперимент исследования показал, что данное личностное качество недостаточно развито и необходимо создавать условия для его успешного развития в процессе обучения в вузе.

Мы придерживаемся мнения, что личностная мобильность, являясь ведущим структурным элементом личности, определяет характер деятельности, целеустремленность, способность реализовать цель и сориентироваться в возможных перспективах.

Антропологический (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, В.Б. Кулико и д.р) и индивидуально-творческий подходы (В. Франкл, А.С. Макаренко и д.р.) легли в основу разработки комплекса педагогических условий, способствующих повышению уровня личностной мобильности у будущих специалистов технической сферы. Такими условиями, на наш взгляд являются:

1) включение в процесс обучения проектных технологий (дискуссий, ролевых игр, презентаций) и интерактивных форм обучения;

2) построение взаимодействия преподавателя и студентов на диалогической основе, в рамках сотрудничества и сотворчества;

3) ориентация образовательного процесса на потребность личности в саморазвитии;

4) введение в программу обучения спецкурса «Саморазвитие как основа личностной мобильности».

Литература

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Монография. – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460с.
2. Василенко И. В. Человек в социуме: мотивация и мобильность: Монография. – Волгоград, 1998. – 172с.
3. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагора в контексте социокультурной образовательной политики региона. // Дис. …докт. пед. наук. – Омск, 2001
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. Воронеж. Изд-во НПО «Модэк», 2003 – 400с.
5. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. – М.: «Совершенство», 2000. – 272с.
6. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. – М.: Просвещение, 1991. – 246с.

Социально-педагогические условия формирования здорового образа жизни младших школьников

Кравченко Ирина Владимировна

студентка

Ставропольский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова,

педагогический факультет, г. Ставрополь, Россия

E-mail: irinan-kravchenko@yandex.ru

Особое значение в современной системе образования отводится решению проблемы формирования здорового образа жизни у учащихся общеобразовательной школы, который формируется всеми сторонами и проявлениями общества и связан личностно-мотивационным воплощением индивида своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. От того насколько успешно удаётся сформировать и закрепить в сознании принципы и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в следующем вся деятельность личности.

По современным представлениям в понятие «здорового образа жизни» входят следующие составляющие: отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ), оптимальный двигательный режим, рациональное питание, закаливание, положительные эмоции, на рассмотрении которых мы бы и хотели остановиться подробнее [2].

В последние время проблемы *курения и употребления алкогольных напитков и наркотических средств* детьми решаются педагогами, медиками, политиками и другими специалистами. Так, научно доказано губительное действие никотин на умственную деятельность детей, что отрицательно отражается на успеваемости и занятиях школьников. Замечено, что учащиеся, рано начавшие курить, плохо растут и чаще болеют по сравнению с некурящими, так как никотин нарушает деятельность нервной системы, сердца, сосудов, лёгких, печени, органов пищеварения. Что же касается употребления спиртного, то зачастую родители сами являются инициаторами, т.е. всё происходит с их согласия. В результате чего происходит формирование алкогольных установок, т.е. состояния готовности к употреблению спиртного начинается уже в детском возрасте.

Опрос, проведённый нами на базе гимназии ЛИК-успех г. Ставрополя в группе детей младшего школьного возраста, как раз и свидетельствует о том, что взрослые позволяют детям присутствовать за столом во время домашних празднеств, где дети могут попробовать спиртное или вдохнуть запах сигарет. В результате, 60% детей хотели бы попробовать шампанское или другое спиртное и только 27% нет. Во время домашних застолий 47% опрошенных детей спокойно переносят запах табачного дыма и уже 13% хотели бы попробовать курить в будущем.

Следующий компонент здорового образа жизни – *двигательный режим*. Возраст движения включает в себя, прежде всего, когда идёт развитие двигательных центров. Мышцы у детей развиваются неравномерно. Так, например, у детей до 8 лет плохо развиты мышцы передней стенки живота, и поэтому они не могут принять стойку смирно, им трудно долго стоять неподвижно. Мышцы-сгибатели у детей до 10 лет сильнее, чем мышцы разгибатель. Это приводит к тому, что при длительном сидении ребёнку трудно держать спину выпрямленной [1]. Следовательно, дети сутулятся не потому, что они не хотят выполнять указания учителя, а потому, что им так удобно, но мы знаем, что этот комфорт ведёт к сколиозу.

Из вышесказанного следует, что дети до 10 лет должны гораздо больше двигаться, так как эта потребность ребёнка запрограммирована, прежде всего, природой. Нарушение этой программы приносит вред здоровью. В связи с этим, учителю нужно предусматривать не одну физкультурную паузу в середине занятия, а включать в работу различные группы мышц в течение всего урока. Эту необходимость подтверждают и результаты нашего исследования, так как лишь 33% детей делают утреннюю зарядку, а большинство (67%) совсем позабыли, что это такое. Причиной этому может служить то, что на сборы в школу у многих остаётся очень мало времени, поэтому задачей учителя как раз и является восполнение этого пробела физминутками.

Важнейший компонент здоровья, на который необходимо особенно обратить внимание в этом возрасте – это ***питание***. Нормальный рост и развитие ребёнка зависят в первую очередь от того, насколько его организм обеспечен необходимыми питательными веществами, так как правильное питание является основным фактором в предупреждении и лечении многих заболеваний. Знание законов питания приобретается с детства, поэтому правильное, полноценное и рациональное питание должно быть введено в ранг культа, т.к. именно от этого в дальнейшем и будет зависеть отношение взрослого человека к еде [1]. При проведении исследования было выявлено, что у опрашиваемой группы детей проблем с питанием не возникает, так 13% детей питаются 3 раза в день, более половины опрошенных (60%) - 4 раза в день и 27% питаются 5 раз в день.

В развитии здорового ребёнка важен и такой компонент как *закаливание*, которое является хорошим подспорьем в укреплении здоровья, повышении работоспособности и профилактике простудных заболеваний. В результате закаливания повышается устойчивость ребенка к таким погодным факторам, как холод, жара, сырость и др., которые при длительном влиянии могут привести к различным заболеваниям. Закаливание основывается на разумном использовании факторов природы – солнца, воды и воздуха [1]. Однако и физическая тренировка сама по себе является прекрасным средством, закаливающим организм. Из ответов детей стало ясно, что не так уж и много времени они проводят на свежем воздухе – всего по 2-3 часа, и это более половины опрошенных (73%) и только 20% детей – около 4 часов. Тогда как у 7% учащихся на это не хватает времени из-за большой занятости в различных кружках и секциях, которые они посещают после школьных уроков.

Личная гигиена – ещё один компонент здорового образа жизни, так как сохранение и укрепление здоровья невозможны без соблюдения её правил. Уход за кожей тела (мытьё рук перед едой, после прогулок, при утреннем и вечернем туалете,

ежедневный тёплый душ перед сном или тёплая ванна) должны стать естественной и неотъемлемой процедурой в младшем школьном возрасте. Хотелось бы отметить, что во время исследования на вопрос «Чистишь ли ты зубы?» был получен единогласный ответ «да»! Что свидетельствует о положительных результатах работы учителей по воспитанию здорового образа жизни, связанного с личной гигиеной.

Помимо воспитания у детей, перечисленных выше, компонентов здорового образа жизни, важным аспектом является также валеологическое просвещение родителей. Во время совместных мероприятий, проводимых в учебных заведениях, родители должны видеть результаты физкультурно-оздоровительной работы в школе, уровень сформированности двигательных навыков и умений, физической подготовленности своих детей. Это могут быть: дни здоровья, физкультурные праздники и развлечения, родительские собрания с показом детской деятельности, анкетирование родителей.

Таким образом, педагогика и психология детей в России опирается на общечеловеческие и национальные ценности, проверенные веками. Вместе с тем, утверждение приоритетности духовно-нравственного компонента здоровья человека, возведение его в статус своеобразного «индикатора нормальности» ценностных ориентаций общества и личности, поэтому здоровье необходимо рассматривать как неотъемлемую часть культурного развития ребенка и как показатель истинности культуры, в которой живет индивид.

Литература:

1. Кирюхина Е.В. (2005) Формирование валеологической культуры у детей 7-10 лет в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности – М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола.
2. Попов С.П. (2003) – Валеология в школе и дома. – С.-П..

Дидактическая игра как форма проведения занятий математического кружка в 5-6 классах

Круглик О.С., Мокроусова Е.В., Фисюра А.А.
Студенты
Новосибирский государственный педагогический университет,
математический факультет, Новосибирск, Россия
E-mail: natatropina@yandex.ru

Дополнительное образование – неотъемлемая часть школьного математического образования. К дополнительному математическому образованию относят факультативы, кружки, спецкурсы, математические соревнования и др. Такая деятельность организовывается в школах с целью выявления индивидуальных склонностей, способностей, познавательных потребностей учащихся. В рамках этой деятельности в гимназии №14, лицее №9, СОШ №4 г. Новосибирска нами проводится кружок по математике в 5-6 классах.

Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит от методики ее преподавания, поэтому при разработке и проведении занятия необходимо позаботиться о том, чтобы на занятиях каждый ученик работал активно и увлеченно. Поэтому на занятиях кружка особое внимание мы уделяем разработкам дидактических игр. Игры и игровые моменты делают процесс обучения интересным и занимательным, создают у детей бодрое рабочее настроение, развивают внимание, сообразительность, чувство соревнования, взаимопомощь.

В процессе подготовки занятий кружка в 2007-2008 годах нами были разработаны и проведены 4 игры: «Математические тяжеловесы», «Собери снеговика», «Путешествие во времени», «Математический лабиринт», «Математический бой». Изначально предполагалось проводить игры преимущественно с целью проверки и

контроля понимания изученных тем. Практика и наблюдение за школьниками показали, что не менее значимыми оказались и другие функции игры.

- Обучающая. Ученики получают новые знания, в том числе из других школьных предметов. Например, игра «Путешествие во времени» связывает между собой различные школьные предметы: математику, историю, географию.
- Развивающая. Предлагаются задачи разного уровня сложности, в том числе творческие. Например, в игре «Математические тяжеловесы» ученикам предлагается 3 конверта с задачами разного уровня сложности, которым присвоен вес 1, 2, 5 кг. В список предлагаемых задач включены так же задачи на смекалку.
- Воспитывающая. От учеников требуются дисциплина, соблюдение правил игры. Например, в игре «Математический бой» строго определены действия каждого члена команды, а так же правила при объяснении решения.
- Коммуникативная. Составляются смешанные команды из учеников параллельных классов, при этом происходит продуктивное общение друг с другом, налаживается дружеский контакт.
- Диагностическая. В ходе игры можно выделить характер взаимодействия ребят друг с другом, индивидуальность каждого. Например, в игре «Математический лабиринт» ученикам в команде необходимо было выбрать не только маршрут передвижения, но и стратегию игры, так же самостоятельно распределить решаемые задачи между членами команды. В ходе данной игры можно охарактеризовать личностные качества учеников.
- Мотивационная. В ходе игры решают поставленные задачи на фоне эмоционально-праздничного настроя.

Методические разработки всех представленных выше игр составляют содержание курсовой работы, которая легла в основу сборника «Дидактические игры на занятиях математического кружка».

К вопросу о подготовке будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности учащихся в процессе интеграции[1]

Крутиков Максим Андреевич
аспирант, преподаватель
Липецкий государственный педагогический университет,
Липецк, Россия
E-mail: m_krut@mail.ru

В докладе, подготовленном к заседанию Госсовета России, «О развитии образования в Российской Федерации» отмечалось неудовлетворительное состояние здоровья школьников и неподготовленность учителей к сохранению здоровья школьников [2]. В связи с этим Концепцией Федеральной целевой программы развития образования к ключевым условиям развития образования относится модернизация подготовки учителей.

Сегодня становится все более очевидным, что проблемы сохранения здоровья учащихся может решать подготовленный учитель. Одним из средств подготовки будущего учителя к данному виду деятельности является интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий.

М.А. Архипенко, З.В. Видякова, В.А. Сластенин и др. рассматривают интеграцию в контексте подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Исследователи признают, что она позволяет решить основные задачи вузовского обучения, создает условия для самореализации, самоактуализации, самоутверждения будущего учителя как субъекта педагогической деятельности [1; 4]. По мнению В.А. Сластенина, использование интеграции в качестве метода обучения позволяет

повысить эффективность и качество процесса подготовки будущего учителя, формирования его мотивов и потребностей к воспитательной работе с учащимися в школе.

Анализ работ М.А. Архипенко, В.А. Сластенина, Н.К. Чапаева, О.Л. Шабалиной, И.П. Яковлева показывает, что интеграция может выступать как принцип обучения в высшей школе, который интегрирует, с одной стороны, аудиторные и внеаудиторные занятия с целью повышения интереса у студентов к изучаемым предметам, а с другой, межпредметные знания психолого-педагогических, эколого-биологических и других наук в процесс изучения методики преподавания отдельных дисциплин.

Реализация данного принципа в процессе подготовки будущих учителей:

реализует основные функции процесса обучения (обучающую, развивающую, воспитывающую и т.д.);

обеспечивает процессы синтеза содержания изучаемого материала, теоретической и практической подготовки специалистов;

объединяет деятельность преподавателей разных дисциплин, что в свою очередь позволяет всесторонне представить проблемы обучения и воспитания.

Использование интеграции как принципа обучения в высшей школе требует с пересмотра и уточнения традиционных подходов к технологиям обучения [4]. Руководствуясь данным положением в ГОУ ВПО «Липецком государственном педагогическом университете» на факультете физико-математических и компьютерных наук и осуществляется подготовка будущих учителей. Её инновационным компонентом стало проведение олимпиад по педагогическим дисциплинам. Различная тематика олимпиад отражает насущные проблемы подготовки будущего учителя к учебно-воспитательному процессу в общеобразовательном учреждении. Особенность данной формы работы заключается в том, что она позволяет интегрировать аудиторные и внеаудиторные занятия со студентами, решая при этом следующие задачи:

активизировать интерес к поисковой деятельности;

стимулировать к систематизации знаний, получаемых в процессе изучения психолого-педагогических и специальных дисциплин;

формировать мотивацию к воспитательной работе с учащимися;

обучать анализу педагогических ситуаций.

Проект олимпиады ориентирован на работу студентов в команде, на создание условий для выявления и развития возможностей каждого студента: проявления инициативы, творчества, находчивости, организованности, умения соотносить свои возможности с возможностями других членов группы.

Содержание олимпиады организовано таким образом, чтобы в процессе выполнения заданий студенты осуществляли коллективно-творческую деятельность, развивали познавательный интерес к своей будущей профессиональной деятельности, формировали и совершенствовали способности к адаптации в новых ситуациях. В ходе олимпиады студенты должны: охарактеризовать здорового человека; составить портрет личности учителя занимающегося здоровьесберегающей деятельностью в школе; разработать и творчески представить педагогическую ситуацию здоровьесбережения на уроке; выработать рекомендации для учителя информатики по сохранению здоровья школьников. Каждое из предложенных заданий направлено на формирование системы знаний о здоровье в целом и здоровьесберегающей деятельности учителя информатики в школе.

Завершающим этапом подготовки будущих учителей по вопросам здоровьесбережения является изучение ими спецкурса «Здоровьесберегающие основы преподавания естественнонаучных дисциплин», в ходе которого будущие учителя систематизируют знания полученные ранее, совершенствуют теоретическую и практическую подготовку, умения и навыки осуществления здоровьесберегающей

деятельности на уроках, формируют собственный стиль профессионально-педагогической деятельности.

Программой курса предусмотрены следующие интегративные формы работы: проведение урока с использованием инновационных технологий обучения (мультимедийные, здоровьесберегающие, игровые и др.), а также его анализ с позиций здоровьесбережения; разработка проекта здоровьесберегающей деятельности учителя в школе и его публичная защита; посещение уроков творческих учителей города; изучение передового педагогического опыта.

Результаты проводимой опытно-экспериментальной работы показывают эффективность использования интеграции в различных учебно-организационных формах работы (табл. 1). Её использование в обучении позволяет студентам быть субъектами педагогического процесса, проявляя при этом активность, инициативу, самостоятельность, креативность, т.е. те качества личности, которыми должен владеть современный, способный к конкуренции учитель.

ТАБЛИЦА 1 «ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДО И ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА»

	ПРИЗНАЮТ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДО-РОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		СТЕПЕНЬ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ
НА УРОКАХ	40,0 %	63,1 %	23,3 %	55,2 %
НА ЛЕКЦИЯХ	40,0 %	52,6 %	13,3 %	31,5 %
НА ДНЯХ ЗДОРОВЬЯ	76,3 %	83,3 %	64,6 %	65,7 %
НА ТЕМАТИЧЕСКИХ ВЕЧЕРАХ	66,6 %	71,0 %	53,3 %	57,8 %

Литература:

Архипенко М.А. Педагогическая интеграция как фактор повышения конкурентоспособности будущего специалиста в условиях обучения в высшей школе (на примере дисциплины «Иностранный язык»): дис. … к. пед. н: 13.00.08 Елец, 2007

Российский союз ректоров. – http: // www.rsr-online.ru / 24_03_2006.php

Сластенин В.А. Комплексная программа «Учитель советской школы» / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1986. – №10. – С. 62-68.

Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: диссертация … д-ра пед. наук: 13.00.01 Екатеринбург, 1998

Исследование развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе.

Т. Н. Ксензова.

Важную роль в достижении целей образовательного процесса в высшей школе в современных условиях играет мотивация к предстоящей профессиональной деятельности студентов в вузе. Мотивация к педагогической деятельности у обучающихся является существенным условием успешной деятельности по

формированию профессиональной компетентности современных специалистов. Особое значение это имеет для непедагогических вузов с учетом тенденций расширения психолого-педагогической составляющей в подготовке современных специалистов и их профессиональной деятельности, например, социальных работников, психологов, культурологов, специалистов по безопасности жизнедеятельности.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что мотивацию к педагогической деятельности следует понимать, прежде всего, как совокупность мотивов педагогической деятельности в их взаимообусловленности и иерархической зависимости, как побуждений к постановке целей, действиям и поступкам по решению педагогических задач.

Исходя из понимания профессиональной подготовки специалистов как процесса профессионального и личностного развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, можно говорить, что компетентный специалист предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что его компетентность реализуется во взаимодействии с другими людьми, а данное взаимодействие объективно включает в себя элементы педагогической деятельности.

Исходя из вышеизложенного, была разработана модель развития мотивации к педагогической деятельности, которая состоит из десяти компонентов:

1.Цель развития мотивации.

2.Состояние мотивации.

3.Методы развития мотивации.

4.Объекты развития мотивации.

5.Субъекты развития мотивации.

6.Задачи развития мотивации.

7.Условия развития мотивации.

8.Функции развития мотивации.

9.Способы и приемы развития мотивации.

10.Оценка и анализ эффективности и коррекция воздействий и взаимодействий.

Первый компонент. В качестве цели следует определить формирование оптимального мотивационного комплекса профессионально-педагогической деятельности у студентов как фактора формирования их компетентности.

Второй компонент. Это информация о мотивах, детерминирующих направленность на предстоящую профессиональную деятельность студентов в вузе в данное время.

Третий компонент. В зависимости от решаемых задач данные методы следует разделить на следующие группы: методы сбора информации о развитии мотивации; методы анализа информации; методы психолого-педагогического воздействия; методы оценки эффективности воздействий.

Четвертый компонент. Объектами выступают студенты вуза. В качестве особого объекта развития мотивации следует выделить сами педагогические коллективы вуза.

Пятый компонент. Под субъектами системы понимаются люди, осуществляемые планирование, организацию и проведение мероприятий по развитию мотивации. В качестве субъектов в вузе выступают руководители вуза и его подразделений и преподаватели.

Шестой компонент. Задачи можно разделить на две группы: задачи изучения (диагностики) и задачи преобразования. К задачам изучения относятся: выявление доминирующей мотивации профессиональной деятельности; определение ведущей направленности личности; определение степени удовлетворенности профессиональной деятельностью; прогнозирование результативности педагогической деятельности и др.

К задачам преобразования относятся: выбор целесообразных психолого-педагогических воздействий; развитие оптимальной мотивации; совершенствование педагогических умений; повышение эффективности деятельности и др.

Седьмой компонент. Условия функционирования модели можно разделить на два взаимосвязанных вида: материальные и социально-психологические. К материальным необходимо отнести условия проведения образовательного процесса (учебно-материальная база, финансирование и т.п.) К социально-психологическим условиям относятся: межличностные и групповые взаимоотношения; социально-психологический и педагогический статус субъектов.

Восьмым компонентом, в качестве функций необходимо выделить: интегрирующую, анализирующую, информационную, формирующую, функцию обратной связи, стремления к активной деятельности по профессиональному и личностному развитию.

Девятый компонент. Развитие мотивации у студентов в вузе – это совокупность компонентов, которые находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и направлены на мотивационное обеспечение психолого-педагогической подготовки обучающихся в вузе как важнейшего фактора повышения их профессиональной компетентности.

Развитие мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе – это совместная познавательно-преобразующая деятельность участников образовательного процесса в вузе, проводимая на всех его этапах, направленная на создание оптимальной мотивации к педагогической деятельности как фактора повышения компетентности, качества подготовки, профессионального и личностного развития как студентов, так и самих преподавателей.

При разработке модели развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе, важным является то обстоятельство, что ее элементам присуща не только взаимосвязь, но и определенная последовательность. Развитие мотивации представляет собой познавательно-преобразующую деятельность. Это позволило выделить в модели пять основных модулей и три этапа, которые определяются, исходя из ведущих видов деятельности и задач.

1 модуль «Целеполагание» - определение цели, задач, критериев, выбор методов, планирование деятельности субъектов модели.

2 модуль «Изучение» - изучение объектов: выявление и сбор информации об актуальном состоянии мотивации, доминирующих в ней мотивах, ценностных ориентациях личности обучающихся, степени их удовлетворенности будущей профессией, самооценке, результативности деятельности.

3 модуль «Анализ» - интерпретация и анализ полученной информации, прогноз успешности педагогической деятельности.

4 модуль «Воздействие и взаимодействие» - психолого-педагогические воздействия и взаимодействия, мероприятия по развитию мотивации у студентов.

5 модуль «Оценка» - оценивается эффективность проведенных мероприятий, вносятся коррективы в деятельность субъектов.(Десятый компонент и пятый модуль имеют общую направленность.)

Развитие мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе происходит в процессе их образовательной деятельности на основе формирования ценностного отношения к ней как составной части их личностной позиции. В соответствии с теорией отношений В.П.Мясищева, выделены три аспекта отношений: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Программа эксперимента, в соответствии с моделью, включала в себя три основных этапа, которые определялись логикой развития мотивации к педагогической деятельности и представляли собой серии логически и организационно

взаимодействующих ситуаций, создаваемых как в образовательной деятельности, так и во время прохождения практики.

Решение задач исследования включало также корректировку содержания гуманитарных дисциплин, что имеет приоритетное значение для развития мотивации к педагогической деятельности у студентов гуманитарного, «Физической культуры» и «Безопасности жизнедеятельности» факультетов. Именно в ходе изучения гуманитарных дисциплин в наибольшей степени формируются знания педагогического содержания, интерес к усвоению и осознание важности реализации педагогической составляющей профессиональной деятельности.

Модель развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе состоит из трех этапов:

1-й этап: подготовительный (начальный) – 1 курс.

2-й этап: локально-мотивационный (основной) – 2 -3 курсы.

3-й этап: системно-мотивационный (завершающий) – 4-5 курсы.

На подготовительном (начальном) этапе процесс развития мотивации строится по принципу восхождения от конкретного к абстрактному, т.е., опираясь на личный опыт студентов, их подводят к пониманию педагогической деятельности в целом. На последующих этапах мотивация к педагогической деятельности развивается в «обратном» направлении – от абстрактного к конкретному, т.е., от отвлеченных теоретических знаний

к овладению конкретными профессиональными умениями, посредством анализа реальных профессионально- педагогических ситуаций. Соответственно, каждый предшествующий этап служит подготовительным к последующему.

1-й этап: подготовительный (начальный). Продолжительность этапа составляет два семестра (первый курс). Развитие мотивации достигается путем реализации условий: расширение представлений студентов о педагогической деятельности, общей культуры, уточнение содержания педагогической подготовки в вузе и повышение роли гуманитарных дисциплин в общей подготовке; творческая направленность образовательного процесса с использованием активных форм организации (ролевые игры, тренинги, олимпиады и др.) Во время практических занятий по гуманитарным дисциплинам особый акцент делается на развитие склонности к педагогической деятельности, коммуникабельности, активной жизненной позиции, направленности на реализацию себя в обществе.

2-й этап: локально-мотивационный (основной). Продолжительность этапа составляет четыре семестра (второй, третий курсы).

Основные задачи второго этапа: раскрытие возможности влияния педагогических знаний, психолого-педагогической подготовки на развитие у студентов мотивации к педагогической деятельности; включение будущих специалистов в активные формы занятий по овладению педагогической деятельностью.

Особенности второго этапа: развитие мотивации в условиях моделирования профессиональной деятельности; выделение в содержании образования психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности и их актуализация путем непосредственного их применения в реальной практике.

3-й этап: системно-мотивационный (завершающий). Продолжительность – четыре семестра (четвертый, пятый курсы).

Особенности третьего этапа: упор делается на комплексное развитие мотивации к педагогической деятельности путем овладения педагогическими знаниями и умениями, формирования компонентов профессионально-педагогической культуры.

Основная цель этапа – завершение профессиональной подготовки с ориентацией на модель специалиста высокой профессионально-педагогической компетентности, формирование у студентов педагогического мышления, гуманной личностной позиции.

В целом, разработанные этапы развития мотивации ориентированы на непрерывный рост профессиональной компетентности с последовательным выходом на предстоящую профессиональную деятельность выпускника вуза.

В разработанную модель развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе были включены следующие пути развития мотивации: психолого-педагогические воздействия и взаимодействия; стимулирование в целом образовательной и непосредственно педагогической деятельности у обучающихся в вузе; формирование положительного социально-психологического климата в коллективе; тренинговые технологии развития мотивации; совершенствование материально-технической базы.

Реализация выделенных этапов и путей приводит к значительным положительным изменениям в развитии мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе; росту их интереса к педагогической деятельности и потребности в самообразовании и профессиональном самовоспитании, развитии.

В целом в ходе эксперимента была подтверждена гипотеза исследования, достигнута цель- определена модель развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе, обоснованы этапы и направления реализации данных положений в вузовской практике.

Таким образом, развитие мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе – это важный элемент компетентности будущих специалистов.

Специфика и проблемы организации деловых игр в бухгалтерском учете

Кузьмина Анна Александровна

Студент

Чебоксарский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации

E–mail: anya_kuzmina@list.ru

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года ставит задачи формирования у подрастающего поколения самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В связи с этим значительно возрастает роль интерактивных методов обучения.

По мнению Фопеля К., интерактивной игрой является вмешательство ведущего в групповую ситуацию "здесь и теперь", которая структурирует активность группы в соответствии с определенной целью. Наиболее распространенным видом интерактивных игр являются деловые игры.

Деловая игра - это метод имитации принятия решений в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам группой людей или человеком с ЭВМ в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределенности.

В настоящее время количество деловых игр измеряется тысячами. Они различаются по масштабности имитируемых объектов (цех или отрасль), функциональному профилю (управленческие, рыночные, производственные и др.), особенностям строения. Их можно классифицировать по различным признакам (по времени проведения, оценке деятельности и другим признакам).

Однако сегодня в открытой печати недостаточно освещены деловые игры по бухгалтерскому учету. В связи с этим представляется необходимым активизировать работу в этом направлении, учитывая психологические особенности бухгалтерской профессии. Деловые игры в бухгалтерском учете должны развивать у студентов умение анализировать ситуацию, готовиться к работе, решать задачи, добиваться результатов, уметь действовать в разных ситуациях и с их учетом принимать профессиональные решения и вырабатывать профессиональные суждения.

Бухгалтерский учет – весьма специфичная и сложная для восприятия студентами учебная дисциплина. Для облегчения решения задачи усвоения и закрепления знаний студентами, традиционно на занятиях по бухгалтерскому учету используются элементы деловой игры. В сборниках задач, как правило, моделируются определенные хозяйственные ситуации, в ходе решения которых формируются первичные документы, учетные регистры, производятся расчеты, составляются налоговые декларации и бухгалтерская отчетность условной организации. Решение этих задач происходит одновременно всеми студентами учебной группы под руководством преподавателя. Такая организация практических и лабораторных занятий по бухгалтерскому учету позволяет всем студентам закреплять теоретические знания и получать практические профессиональные навыки.

Положительно зарекомендовала себя такая разновидность деловой игры по дисциплине «Бухгалтерский финансовый учет», как «Сводная задача», решаемая студентами, обучающимися по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», на протяжении двух семестров. «Сводная задача» включает взаимосвязанные хозяйственные ситуации по различным участкам учетно-вычислительных работ условной организации. В ходе их решения оформляются первичные документы, ведутся учетные регистры и, в конечном итоге (по окончании изучения дисциплины, перед сдачей экзамена), составляется бухгалтерская финансовая отчетность. Решение хозяйственных ситуаций студентами, при этом происходит под постоянным руководством преподавателя, но, в значительной степени, самостоятельно и индивидуально. Решение «Сводной задачи» завершается защитой папки по ней каждым студентом.

В настоящее время, по нашему мнению, назрела необходимость и возможность применения деловых игр при изучении бухгалтерского учета в иной интерпретации. Например, учебная группа может быть разделена на несколько групп, которые самостоятельно формируют учетную политику и в соответствии с выбранными методами учета ведут самостоятельно учет и формируют отчетность. Возможна, на наш взгляд, и организация деловых игр по бухгалтерскому учету и по темам дисциплины. В этом случае в деловые игры можно включить элементы ролевой игры и распределить учебные группы по ролям. Это, по нашему мнению, создаст хорошие возможности для обучения, так как вызовет живую заинтересованность у студентов.

Таким образом, деловая игра является важным элементом педагогического процесса. Она должна воссоздавать контекст будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Предметный контекст включает обстановку условий практической деятельности, а социальный - обстановку условий взаимодействия с представителями других ролевых позиций. В деловой игре по бухгалтерскому учету студенты должны заниматься квазипрофессиональной деятельностью, сочетающей в себе учебный и профессиональный элементы. С помощью знаковых средств (расчеты, таблицы, документы, учетные регистры и т.д.) в деловой игре должна воспроизводиться профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем не стоит упускать из виду, что в деловой игре по бухгалтерскому учету могут быть воспроизведены лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени.

В деловой игре по бухгалтерскому учету наряду с профессиональными знаниями студенты могут приобрести профессиональные качества бухгалтерской профессии – аккуратность, усидчивость, умение руководить, подчиняться и принимать профессиональные суждения. Таким образом, деловая игра будет воспитывать и личностные качества будущих бухгалтеров.

Литература:

1. Бухгалтерский учет. Тесты и задачи. 3-е изд./Н.А.Коморджанова, Л.В.Картамова, М.А.Помазанова.- СПб.: Питер, 2003.- 256с.: ил.- (Серия «Учебное пособие»)
2. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн, 303,[1] с. 17 см, Рига Авотс 1989
3. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Пер. с нем.- 2-е изд. – М.: Генезис, 2004.-267с. – (Все о психологической группе)

Экспериментальная работа с использованием ИКТ в интернате для детей-сирот

Черненок Тамара Дмитриевна
Директор, заслуженный учитель РФ
Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №1, Воронеж, Россия
E–mail: iljin2002@yandex.ru
Ильин Виктор Николаевич
Заместитель директора
Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №1, Воронеж, Россия
E–mail: iljin2002@yandex.ru
Латышев Олег Юрьевич
Научный руководитель, кандидат филологических наук
Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №1, Воронеж, Россия
E–mail: papa888@list.ru

Эксперимент по использованию информационных технологий в социальной адаптации детей-сирот входит в стадию научного осмысления. Благодаря ИКТ в школе-интернате появились надлежащие условия для успешной социализации выпускников, быстрого и уверенного роста педагогических кадров. Умение наших учащихся и воспитанников вводить новые технологии во все сферы жизни позволяет им в дальнейшем приобрести достойную рабочую квалификацию, поступить в вуз, который соответствует сфере их интересов и выбранной каждым из них образовательной траектории. Умение воспитанников снимать фильмы, строить сайты и презентации обусловливает повышенную вероятность их успешности в обществе, занятие лидерских позиций сначала в микросоциуме, а затем и в общественной жизни выбранного ими для проживания населённого пункта. Именно наши воспитанники в силу развитости у них навыков коммуникации способны создавать сетевые сообщества по интересам и активно работать в уже в существующих. В сочетании с педагогическими, информационные технологии позволяют нашим учащимся и учителям развивать свои профессиональными интересами, овладевать новыми средствами реализации своих образовательных, научных, творческих проектов. Чёткое выстраивание алгоритмов социализации в союзе с ИКТ позволяет распространить наш опыт по другим интернатным учреждениям России, что уже на протяжении пяти лет производится при поддержке Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Формирование толерантности молодежи в процессе добровольческой деятельности

Лобашова А.В.
Студентка
ГОУ ВПО «Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова», отделение социальной педагогики педагогического института, Якутск, Россия
E-mail: sp_pi_ysu@mail.ru

Проблема формирования толерантности у подрастающего поколения актуальна, т. к. у молодежи, в том числе и студенческой, в последние годы наряду с высоким интеллектом, глубокими знаниями, широким кругозором, активной нравственной позицией, духовными запросами порой развивается чувство своей исключительности, излишней самоуверенности, стремление к самоутверждению своей независимости. Это приводит их к раздражительности, нетерпимости, агрессии, межличностным конфликтам, неприятию окружающей действительности. Молодость – особый период решения проблемы развития толерантных характеристик человека, выступающий сензитивным периодом нравственного становления, во время которого происходит дальнейшее формирование самосознания и мировоззрения человека, самооценка и представление о себе самом, отмечается максимальная направленность на окружающий мир. Пути преодоления узкоэгоистичной ориентации и социальной индифферентности мы видим в развитии активной социальной и жизненной позиции, включении молодого человека в общественно-полезный труд, инициировании добровольческого движения, способствующего формированию толерантности как социально-полезного качества. Добровольчество в полной мере предоставляет возможность для обучения навыкам социального взаимодействия и подготовки к конструктивному, ненасильственному, терпимому общению; создает условия для развития толерантности во взаимоотношениях с разными представителями социума.

Мы выделили важные мысли о том, что участие молодежи в добровольном труде положительно влияет на процесс ее воспитания, в частности: 1) способствует получению информации о социальной жизни, проблемах и нуждах населения, развитию жизненного опыта и повышению ответственности молодежи за будущее; 2) пробуждает чувства сострадания, милосердия, заботы, воспитывает толерантность; 3) развивает гражданское самосознание и предоставляет возможность получения навыков самореализации и самоорганизации для решения социальных задач; 4) стимулирует профессиональную ориентацию и профессиональное развитие, тем самым способствует личностной устойчивости и социализации молодежи. Для нашего исследования важно понимание толерантности как активной нравственной позиции и психологической готовности к терпимости. В данном контексте мы согласны с рассуждениями М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой о том, что целью формирования данных социально-психологических качеств является позитивное взаимодействие с людьми иных культур, взглядов, позиций, ориентаций.

Опытно-экспериментальная работа по определению эффективных путей и способов формирования толерантности молодежи в процессе добровольческой деятельности проведена в педагогическом институте ЯГУ. Системность и последовательность экспериментальной деятельности обеспечивались через моделирование. Нами разработана модель формирования толерантности личности в процессе добровольческой деятельности. Динамическая модель, предусматривающая осуществление деятельности в три этапа, содержит следующие компоненты: целеполагание, технологический, содержательный и результативные блоки и отражает организационно-педагогические условия, способствующие успешности эксперимента. На первом, мотивационно-побудительном этапе, который характеризуется формированием внутренней установки, положительным отношением к общественно-полезному труду, студенты приобщались к

добровольческой деятельности. С этой целью была организована ситуация вовлечения молодых людей в деятельность. Студенты на первом курсе прошли этап адаптации к обучению в вузе, познакомились с традициями студенческой жизни в институте, среди которых следует назвать организацию благотворительных мероприятий для проблемных групп детей и взрослых. Серьезным шагом вовлечения в добровольчество стало посещение студенческого научно-практического кружка «Сердце на ладони». Была создана ситуация личной заинтересованности участников кружка. Этот этап стал встречей-стартом. Как результат, происходило личностное самоопределение, то есть осознание и упрочение своей позиции, подтверждение того, что каждый участник добровольчества востребован сообществом. При этом студенты оставались еще пассивными, на уровне исполнителей в соответствии с нормативно одобряемым способом действия, то есть они вникали в новый вид деятельности, анализировали опыт других, взвешивали свои интересы и возможности. При этом наблюдался пассивный уровень толерантного поведения, который выражался в познании и признание своего «Я» (позиций, взглядов, мировоззрения) и позиции другого.

На втором, деятельностном, этапе («могу с другими») целеполагание было направлено на организацию взаимодействия субъектов добровольческой деятельности, стимулирование инициативы новичков. Определяющим фактором в активизации студентов был деятельностный подход к освоению новых функций. Использовался метод коллективной подготовки благотворительных мероприятий. В ходе проведения благотворительной деятельности студенты осуществляли основные принципы оказания социальной помощи населению: придерживаться позиций гуманизма и милосердия, не осуждать, не упрекать клиента, уважать его достоинство; опираться на собственные сильные стороны человека, побуждать его к действию, инициативе, творчеству; проявлять деликатность, чувство такта, заинтересованность в судьбе человека; строить взаимоотношения на основе диалога и сотрудничества. В ходе добровольческой деятельности вырабатывался индивидуальный стиль и способ деятельности, характер толерантных отношений. Этому способствовала совместная работа в творческих группах, что стимулировало развитие групповой рефлексии, ответственности за результаты общего дела. Организация диалоговых форм взаимодействия через участие в дискуссиях по обсуждаемым проблемам, формирование собственной точки зрения, вопроса, сомнения, несогласия – все это способствовало личностному саморазвитию. Как результат включения студента в добровольческую деятельность, у него возникало ценностное отношение к самостоятельным разработкам, успешному освоению технологических приемов, положительным результатам деятельности. Студент, достигший этого уровня развития, конгруэнтен, эмпатичен, толерантен. Он способен оказывать поддержку партнерам, оказывать влияние на ход работы. Формируется конструктивный уровень толерантного поведения через определение тактики поведения и диалога с другими участниками.

На завершающей стадии «Могу для других», была создана установка на непрерывное самосовершенствование добровольца. На данном этапе реализован созидательно-деятельностный подход к личностному развитию, согласно которому на первый план выходит личность, организующая собственную деятельность, исходя из своих определившихся возможностей и особенностей. Рефлексивная деятельность на основе накопленного опыта толерантного взаимодействия способствовала формированию автономизационного уровня толерантного поведения, при котором осуществлялось взаимодействие с другими при сохранении своего «Я».

В разработанной нами модели формирование толерантности личности в процессе добровольческой деятельности происходило в специально созданных

организационно-педагогических условиях для развития мотивационной, деятельностной и рефлексивной основ для усиления саморазвивающихся возможностей личности.

Исторический аспект социализации детей

Магомедова А.Н.
Старший преподаватель
Дагестанский государственный педагогический университет,
факультет педагогики и психологии Махачкала, Россия
E-mail: aika-san@mail.ru

К одной из наиболее явных особенностей современной социализации относится ее длительность по сравнению с предшествующими периодами. Детство как первичный период социализации значительно увеличилось по сравнению с предшествующими эпохами. Вообще статус детства изменился. Если раньше оно рассматривалось лишь как подготовка к жизни, то в современном обществе к нему относятся как к особому периоду жизнедеятельности, который обладает не меньшей ценностью, чем жизнь взрослого человека. Такое отношение предполагает большее уважение и более высокий статус детства по сравнению с предшествующими временами. Появляются особые законы, охраняющие права детей и действующие на межгосударственном уровне. Общество становится более терпимо к детству, поскольку оно определяет его будущее.

История знает немало примеров достаточно жесткого обращения с детьми, когда родители спокойно бросали своих детей или отдавали их в распоряжении чужим людям на подсобные работы, и все это происходило в масштабах всего общества. Были даже периоды массовых убийств детей в условиях дефицита питания на ранних стадиях развития общества.

Начиная, примерно с XV века отношение общества к детям, постепенно меняется. Сначала ребенок рассматривается как исходный пластичный материал, из которого воспитатель может создать все, что угодно. При этом всякое выражение детской самостоятельности, инициативы и независимости пресекалось. С XVIII века можно наблюдать развитие более мягкого отношения к детям, несмотря на полный контроль со стороны родителей.

Постепенно взрослые начинают понимать значение детства и его влияние на будущую взрослость. Общество начинает стремиться к развитию интеллекта и воли детей, формированию их социальных качеств средствами воспитания и обучения. Однако только с середины XX века начинается новый процесс целенаправленной массовой социализации, заключающийся в помощи детскому развитию со стороны взрослых.

Для нормального развития и социализации такие социальные организации, как школа или семья, не только должны, но и вынуждены заботиться об «…устранении того порабощения духа, которое так легко прививается к человеку с молоком матери» (Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья).

Если отмечать гуманизацию некоторых общественных процессов в развитых странах, то на одном из первых мест будет отношение к детям, характеризующееся большим вниманием, вложением средств в образовательные процессы, разработку и принятие законов, защищающих детские права. Ребенок – это не маленький взрослый. Это человек определенной стадии развития и определенной культуры. Таким образом, современная социализация характеризуется гуманизацией детства (по крайней мере, в большинстве развитых стран), когда ребенок выступает в качестве основной ценности семьи и общества.

В процессе социализации личность выступает как субъект и объект общественных отношений. А.В. Петровский выделяет три стадии развития личности в процессе социализации: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию. На стадии адаптации,

которая обычно совпадает с периодом детства, человек выступает как объект общественный отношений, на которого направлено громадное количество усилий родителей, воспитателей, учителей и других людей, окружающих ребенка и находящихся в той или иной степени близости к нему. На этой стадии происходит вхождение в мир людей: овладение некоторыми знаковыми системами, созданными человечеством, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями; усвоение простых форм деятельности. Человек, собственно, обучается быть личностью. Это совсем не так просто, как кажется на первый взгляд. Примером тому являются феральные люди.

Феральные люди – это те, кто по каким-то причинам не прошел процесс социализации, т.е. не усваивал и не воспроизводил в своем развитии социального опыта. Это те индивидуумы, которые выросли в изоляции от людей и воспитывались в сообществе животных (определение К. Линнея). Когда таких детей находили, то выяснялось, что никакие процессы воспитания и обучения уже не являются достаточно результативными. Дети так и не смогли адаптироваться в обществе людей. Они не могли, например, усвоить язык, простые социальные привычки и нормы поведения. Но вели себя так, как это принято среди животных. И только после многочисленных усилий исследователей, направленных на социальное обучение феральных детей, были получены некоторые результаты. Такие дети кое-как могли общаться со своими сверстниками в интернатах для умственно отсталых.

Очевидно, что ребенок, не прошедший стадию адаптации и не усвоивший основ социальной жизни, практически не может быть обучен этому впоследствии. В отличие от взрослого человека, который, даже проведя много времени в одиночестве (модель социальной жизни Робинзона Крузо), остается человеком как личностью, легко возвращается к людям и воссоздает свои социальные привычки, связанные с культурой того общества, где он вырос. Стадия адаптации в процессе социализации является очень важной, поскольку сензитивные периоды детства необратимы

На стадии индивидуализации происходит некоторое обособление индивида, вызванное потребностью персонализации. Здесь личность – субъект общественных отношений. Человек, уже усвоивший определенные культурные нормы общества, способен проявить себя как уникальная индивидуальность, создавая нечто новое, неповторимое, то, в чем собственно, и проявляется его личность. Если на первой стадии наиболее важным было усвоение, то на второй – воспроизводство, причем в индивидуальных и неповторимых формах. Индивидуализация во многом определяется противоречием, которое существует между достигнутым результатом адаптации и потребностью в максимальной реализации своих индивидуальных особенностей.

Литература

Андриенко Е.В. Социальная психология. // Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000.
Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья. – Спб., 1905.
Вопросы психологии, 1966, № 6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. //
Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.
Жестокое обращение с детьми. // Под ред. Т.Я. Сафоновой, Е.Н. Цымбал, Л.Я. Олиференко и др. – М., 1993.
Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М., 1991.
Решетникова О. Социальная защита детства. // Школьный психолог. 1999, № 15.
Салахбекова А.Н. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями развития. Диссертация.Махачкала: ДГПУ, 2005.
Шаньгина Т.А., Кравченко Т.А. Социализация дошкольника в условиях детского дома.

// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004, №5

Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития

Магомедова Надия Гаджикурбановна
аспирант
ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала, Россия
nadiya82@mail.ru

Изучение самооценки является традиционной психологической проблемой. Самооценка - это стержень процесса самосознания. С ней связаны оценочные функции самосознания, вбирающие в себя эмоционально ценностное отношение личности к себе и отражающие специфику понимания ею самой себя.

Существует два уровня самооценки: уровень частных самооценок и уровень обобщенной самооценки. Вместе с этим предполагается, что частные самооценки, взятые в их динамической совокупности, интегрируются в некоторую обобщенную самооценку. При этом в качестве основного принципа организации частных самооценок и обобщенной самооценки в единую систему рассматривается интеграция частных самооценок с учетом их субъективной значимости.

Согласно исследованиям Р. Шавелсона, частные самооценки личностных качеств не напрямую связаны с общей самооценкой, общим самоуважением, а организуются в промежуточный уровень, задаваемый сферами жизнедеятельности субъекта или его личностных проявлений. По мнению автора, обобщенная самооценка находится на вершине иерархии и может быть разделена на академическую и неакадемическую (связанную или несвязанную с успехами в учебе), последняя же подразделяется на физические, эмоциональные и социальные аспекты. Эти сферы являются наиболее важными для понимания обобщенной самооценки. При этом обобщенная самооценка или самопринятие у подростков с задержкой психического развития (далее ЗПР) имеет свои особенности. М. Е. Гуменюк указывает, что самоприятие у данной категории школьников развивается преимущественно по механизму интериоризации социальных реакций, а не по механизму успешности в деятельности, что свойственно нормально развивающимся подросткам. Обучение в школе у детей с ЗПР, как правило, сопровождается трудностями в усвоении программного материала и ощущением неудач в учебе. Переживание неуспеха в учебной деятельности приводит к затушевыванию в сознании подростков этой темы, к «отключению» в порядке самозащиты механизма развития самопринятия по пути осмысления успешности в деятельности. При этом самооценочные высказывания характеризуются у подростков с ЗПР односложностью и нераспространенностью. Самооценочная тематика недостаточно представлена у подростков с ЗПР, она не носит эмоционально-личностной окрашенности и передается преимущественно темами, отражающими констатирующие, безрефлексивные, анкетно - штамповые сведения о себе, что свидетельствует о низкой актуальности самооценки и периферийности положения самопринятия в семантическом пространстве их «образа Я». Среди исследователей нет единодушного мнения по поводу того, в какой возрастной период можно считать самооценку сформированной. Одни ученые полагают, что уже к пяти годам заложены основы «Я – концепции» в целом и самооценки в частности, что к концу дошкольного возраста становится возможным появление собственной, достаточно устойчивой самооценки. При этом Р.Д. Тригер отмечает, что самооценка ребенка начинает складываться в дошкольные годы его жизни и у многих детей с ЗПР чувство неуверенности в себе формируется уже в раннем детстве.

Другие исследователи утверждают, что младший школьный возраст является узловым в становлении самооценки. Именно в этот период происходят кардинальные изменения в развитии структурных компонентов самооценки, ее формы, видов, показателей, уровневых репрезентаций, т.е. данный возраст является сенситивным периодом в становлении самооценки.

По мнению психологов, одной из существенных характеристик «переломного периода» подросткового возраста является сензитивность к формированию самооценки. Несмотря на то, что вопрос о времени созревания самооценки в онтогенезе остается спорным, большинство исследователей единодушны в том, что одним из отличительных признаков подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. В подростковом возрасте повышается значимость представлений о себе. Сложная система самооценок формируется на основе первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими, и с взрослыми, и со сверстниками. Это позволяет ему выработать собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд «изнутри».

В подростковый период происходит переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей «Я - концепции». Так, количество качеств, которые осознают старшие подростки, в два раза больше, чем младшие. Старшеклассники уже способны охватить в оценках самих себя почти все стороны собственной личности, их самооценка становится все более обобщенной, суждения о своих недостатках также совершенствуются. Подростки раскрывают себя в категориях, отражающих их учебную деятельность, любимые занятия, интересы, увлечения, они ориентированы на идеальную самооценку и, хотя демонстрируют полное отсутствие ясного плана осуществления желаемой позиции, разрыв между их реальной и идеальной самооценкой не является травмирующим. Восьми - и девятиклассники в оценках самих себя охватывают почти все стороны собственной личности: самооценка становится все более утонченной, совершенной и обобщенной, суждения относительно своих недостатков также совершенствуются. Под влиянием оценки результатов учебной деятельности, отношений сверстников и взрослых, вследствие интеграции собственного познавательного и аффективного опыта самооценка подростка становится все более объективной. Она теснее соотносится с социальными ценностями, с требованиями общества и ближайшего коллектива, включает оценку прошлого опыта, связывается с устремлениями на будущее и идеалами, становится в целом более дифференцированной.

У детей с ЗПР развитие самооценки в онтогенетическом плане имеет свои особенности. Экспериментально подтверждено, что большинству детей младшего школьного возраста с ЗПР свойственна неадекватная самооценка, часто завышенная, что соответствует ее состоянию при нормальном ходе развития в младшем возрасте. При этом к подростковому возрасту высота самооценки становиться нормативной.

Уровень самооценки подростков существенно влияет как на качественные показатели эффективности интеллектуальной деятельности, так и на время выполнения заданий, если в структуре ее ситуации присутствуют эмоциональные факторы - стресс неуспеха, например, или повышенная ответственность за качество деятельности. Экспериментально выявлена статистически достоверная связь между особенностями самооценки и познавательной активностью учащихся. Высокий уровень сформированности познавательной активности соотносим с рефлексивностью, дифференцированностью, высокой мерой конкретизации, большей структурированностью и сформированностью самооценки.

Глубинная взаимосвязь между отношением к себе и отношением к другому явственно выступает как на уровне теоретико-методологического анализа, так и на уровне конкретных эмпирических исследований. В процессе межличностного взаимодействия ребенок не только познает другого человека, но и познает самого себя, создает свой собственный образ как отражение, преобразование образа другого человека.

Модель становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности в процессе освоения психологии

Майдокина Людмила Геннадьевна
аспирант
Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
E–mail: lyda_maydokina84@mail.ru

Стратегией современного высшего профессионального образования является ориентация на повышение качества подготовки специалиста, обеспечивающее его конкурентоспособность и востребованность, определяющее, в конечном счете, уровень социально-экономического развития государства. Важной составляющей обучения в педагогическом вузе является подготовка к психологическому оснащению образовательного процесса, способствующая повышению уровня образованности учащихся. В настоящее время в психолого-педагогических науках в значительной степени разработаны общие вопросы субъектного становления человека. Так, защищены (докторские диссертации - Г. И. Аксенова, Н. Х. Александрова, И. В. Вачков, Е. Н. Волкова, Е. Ю. Коржова, Ф. Г. Мухаметзянова, А. К. Осницкий и др.; кандидатские диссертации – Л. Г. Бикчинтаева, М. А. Галанова, С. В. Герасименко, Ю. С. Шелковой, З. Ш. Яхипа и др.). Однако продолжают оставаться недостаточно освещенными психологические основы, обеспечивающие становление в вузе профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности. В связи с этим возрастает необходимость разработки и обоснования указанного процесса, поскольку именно от профессионально-значимых субъектных свойств педагога будет зависеть результат его деятельности. Исходной теоретической платформой нашего исследования является субъектно-деятельностная теория, разработанная С. Л. Рубинштейном [3] и дополненная его учениками К. А. Абульхановой-Славской [1], А. В. Брушлинским [2] и др., согласно которой развитие человека – это приобретение способности становиться субъектом.

В поисках научно обоснованного подхода к изучению и развитию профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности проведено пилотажное исследование на завершающем этапе педагогической практики студентов с помощью теста на изучение способности самоуправления, опросника рефлексивности, методики изучения уровня субъективного контроля и теста на самоактуализацию. В исследовании приняли участие 160 студентов ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

Анализ полученных диагностических данных показал необходимость совершенствования профессионально-значимых свойств субъекта педагогической

деятельности в ходе учебной и профессионально-практической деятельности, поскольку недостаточная сформированность и развитость у студентов указанных свойств препятствует эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

Нами создана модель становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности в процессе освоения психологии, которая включает в себя несколько блоков: компоненты профессионально-значимой компетентности субъекта педагогической деятельности, субъектно-развивающие профессионально-направленные задания, условия и результаты становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности, образ «Я – субъект педагогической деятельности. Каждый вышеперечисленный блок, в свою очередь, включает ряд компонентов. Раскроем каждый из них.

Профессионально-значимая компетентность субъекта педагогической деятельности состоит из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивный (система знаний психологических основ педагогической деятельности и психологических характеристик субъекта педагогической деятельности), мотивационно-смысловой (мотивация и субъектная позиция в педагогической деятельности, мотивация самосовершенствования профессионально-значимых свойств педагога), праксиологический (реализация и самосовершенствование профессионально-значимых субъектных свойств в процессе педагогической деятельности).

Субъектно-развивающие профессионально-направленные задания, выполняемые студентами в процессе изучения психологических дисциплин, позволяют освоить знания о психологических основах педагогической деятельности, сформировать умения использовать эти знания в практической деятельности. Они обеспечивают приобретение профессионально-значимого смысла труда педагога, способствуют становлению значимых субъектных свойств. В процессе изучения курса «Психология» осваиваются знания о психологических закономерностях и механизмах осуществления педагогической деятельности, психологических особенностях субъекта указанной деятельности; формируются умения использовать знания для психологического оснащения профессионального труда учителя. Элективный курс «Психологические основы педагогической деятельности» позволяет актуализировать и расширить базовые психологические знания, дополнить их основами развития свойств субъекта педагогической деятельности; формировать умения отбирать и применять психотехнологии (изучение познавательной и личностных свойств субъекта образования, их коррекция и развитие средствами преподаваемого учебного предмета или осуществляемой внеучебной деятельности и др.) в образовательном процессе и самосовершенствовать профессионально-значимые субъектные свойства. В ходе педагогической практики актуализируются и совершенствуются умения проектировать психологический контекст реализации свойств субъекта педагогической деятельности, осуществлять замысел, анализировать полученные результаты.

Для динамичного и поступательного становления профессионально-значимых свойств студента необходимо создать систему психолого-педагогических условий: *побуждающих, направляющих, регулирующих, поддерживающих, созидающих, контролирующих, оценочных* (способствующих активизации, мобилизации, стимулированию, регулированию внутренних ресурсов направленных на осуществление педагогической деятельности и самосовершенствование субъектных свойств). Среди указанных условий особое место занимают те, которые реализуются одновременно с каждым из вышеуказанных: *диагностические, корректирующие, развивающие* (обеспечивают мониторинг, исправление и развитие профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности).

Результатом взаимодействия всех блоков и компонентов представленной модели будет являться сформированный образ будущего педагога «Я – субъект педагогической деятельности».

Реализация модели становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности обеспечивает освоение субъектно-развивающего потенциала психологических заданий и создание выделенных условий. Это повышает эффективность изучения психологических дисциплин, превращая психологические знания и психотехнологии в источник развития субъектных свойств студента.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. (1973) О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М.: Изд-во «Наука», 1973.
2. Брушлинский А.В. (1996) Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии, 1996.
3. Рубинштейн С.Л. (2003) Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.

Вызовы «постжизни» и пути сохранения традиции в обществе «риска» и неопределенности (Семья глазами школьников и студентов)

Мануйлова Екатерина Андреевна

Аспирант, ассистент

Псковский государственный педагогический университет имени С.М. Кирова, кафедра педагогики, Псков, Россия

E–mail: panterkat@gmail.com

Современное общество – переходное общество, одной из главных особенностей которого является нестабильность. Это обстоятельство порождает растерянность, неуверенность в завтрашнем дне, ориентацию на сиюминутный результат. Духовные и нравственные проблемы вытесняются материальными, тем самым ущербно трансформируя семью в ее ценностных ориентациях.

Современное состояние духа нации характеризуется глубокой нравственной деградацией. Деформируются национальные нравственные ценности: милосердие, сострадание к чужому горю, взаимовыручка, послушание.

Постигая смысл своего бытия, человек неизбежно сталкивается с «парадоксами времени» – парадоксом отношений конечного и бесконечного. Человек как явление – временен, а как сущность – вечен. Виртуальная реальность выводит человека из реального физического мира природы и уводит его в мир хаоса и непредвиденных условий. Человек отчуждается от природы и утверждается в своей самости, закрыв от всего свою душу, находит себя в чужом и враждебном мире, который уже не говорит с ним на понятном языке и сам не понимает и не слушает его слова. Мы наблюдаем разрушение культуры, созданной человеком прометеевского типа и исчерпавшего возможности своего развития. Прометеевский человек воюет с миром вместо того, чтобы доверять и сотрудничать с ним. Он героичен, но рационален и бездуховен, увлечен техникой и прогрессом. Фактически это частичный человек, разделенный в самой своей природе и потому порождающий силы и тенденции разъединения, он оказывается заложником порожденных химер. На этом этапе человек окончательно утрачивает живую связь с окружающей средой и со своей внутренней природой. Это состояние человека В.И. Самохвалова называет «постжизнью».

В настоящее время назрело противоречие между внутренним и внешним человеком. Общество провозгласило ценности либерализма, демократии и прав человека. Либерализм порождает неустойчивость равновесия бытия. (В.В. Розанов). В первую очередь, «неустойчивость» проявляется в современной семье, где наблюдается

активный процесс эгалитаризации, демократизации внутрисемейных отношений. Однако отношения между поколениями демократизировались гораздо в меньшей степени, чем между супругами. Еще многие родители придерживаются авторитарных методов воспитания, используя приказания, категорические требования, запрещения без особых разъяснений, физические наказания, что подтверждается в результате анализа данных проведенного исследования.

В ходе исследования мы предприняли попытку выявить отношение учащихся и студентов к семье: применялись различные диагностические методики, творческие мастерские, анализ продуктов деятельности учащихся 11 классов и студентов 1-3 курсов ПГПУ им. С.М. Кирова. В результате нами был получен богатый эмпирический материал. Интерпретация данных и аналитический взгляд на них позволяет сделать следующие выводы: в образах и ассоциациях респондентов отражается представление о семье как архетипе, семья олицетворяется с греющим солнцем, лодкой, колыбелью, деревом и др. При этом 87% респондентов отмечают: «Основное предназначение семьи – выполнять репродуктивную функцию, она обеспечивает общество новыми членами». Однако, анализируя эссе–размышления учащихся 11 класса на тему: «Семья – кристалл общества?» мы видим, что молодые люди сетуют: «Семейная жизнь ограничивает свободу действий, противостоит разгульному образу жизни», при этом отмечают ее позитивное воздействие: «…семья помогает встать на истинный путь, воспитывает в человеке отцовские качества, является фундаментом общества». Молодежь ориентирована на карьеру – быть успешными в обществе. Снизить уровень притязаний к успеху в социальной жизни согласны 30 % девушек. Карьерному росту готовы предпочесть уют домашнего очага, став сердцем семьи и хозяйкой. Взаимопонимание в семье состоит из слагаемых – любви, веры, взаимовыручки, доверия, верности, понимания, отсутствия принуждения, равноправных отношений. Из эссе: «В современном обществе семья перестает носить патриархальный характер. Конечно, ведь в постиндустриальном обществе это крайне сложно. Но я могу смело сказать (на опыте собственной семьи), что есть семьи, в которых чтят ум, религию, традиции. Денежный эквивалент стоит далеко не на первом месте, хотя жить богато куда приятнее. Я считаю, что самое главное в семье – чтобы мужской ум руководил, а женское сердце не утрачивало способность любви, тогда семья останется и будет кристаллом общества». «Обострились противоречия между детьми и родителями. К сожалению, сегодня никого уже не удивляет, что родители и дети имеют разные запросы, порой несовместимые ценности. Семья нужна для того, чтобы делать попытки возвратить в дом те традиции и ценности, без которых семья не может существовать. Так как наше время более сложное и люди не хотят создавать семьи, они страдают духовной незрелостью и нуждаются в помощи педагогов, деятелей культуры, Православной церкви». Примерно 10 % респондентов признают, что в условиях вызовов постжизни, традиции оказывают позитивное влияние на пути сохранения семьи.

Мы увлеклись решением насущных проблем с одной стороны, и сложными теоретическими построениями – с другой. Теория и практика воспитания в известной мере упустили не только живого человека, живую жизнь, но и ориентированную на них педагогику жизни, педагогику Бытия. Чтобы преуспеть в жизни ребенок должен обучиться традициям конкретного человеческого общества и культуры, в которой он родился.

Проведенный аналитический обзор показал – особенность постжизни заключается в том, что человек ищет спасения и утешения не в Боге и в вере, а в бегстве в виртуальные миры как своего рода «землю обетованную». Виртуальный мир сегодня – сотериологическая реальность спасения и утешения. В нашем нестабильном обществе, семья как источник человечности и нравственности может сыграть огромную роль в

духовно-культурном возрождении, так как она является социальной средой, где духовность и культура либо живут и питаются, либо разрушаются и гибнут.

Таким образом, в ситуации социально-исторического перехода, возникает потребность в обращении к опыту отечественного, традиционного воспитания: методов и средств, способствующих преодолению кризиса в педагогике. Воспитателю необходимо: 1.осознать, что образование есть особый способ бытия ребенка; 2.осмыслить и применять на практике современные методологические подходы в отношении природы человека и модусов его бытия.

Литература

1. Лузина Л.М. (2008) Образование как особый способ бытия ребенка // Школьные технологии, №2.
2. Ремезова И.И. (2005) Современная философская антропология / РАН. ИНИОН. Отд.философии / Отв. ред. Панченко А.И. – М.: 2005.
3. Розанов В.В. Сочинения (1990) / Сост., подгот. текста и коммент. А.Л. Налепина и Т.В. Померанской. – М.: Сов.Россия, 1990.
4. Самохвалова В.И. (2000) Человек и судьба мира. – М.: 2000.
5. Scapp, R. (2003) Teaching values: Critical Perspectives on Education, Politics, and Culture. RoutledgeFalmer. New York and London.

Логический анализ и эстетическое восприятие как составляющие творческого процесса

Межевова Юлия Александровна[1]

Аспирант

Смоленский гуманитарный университет,

Кафедра педагогики и социальной работы; кафедра дизайна, Смоленск, Россия

E-mail: yum07@rambler.ru

В общем и целом любой творческий процесс можно разделить на две большие составляющие: субъективную (или художественную) и объективную (или аналитическую). Основными свойствами, характеризующими первую категорию, можно назвать образность, оригинальность, эмоциональность и эстетичность, то есть чувственное восприятие и представление автором действительности. Основные свойства объективной составляющей: рациональность, конкретность, безотносительность, системность и апеллирование к предшествующим знаниям. Возникает естественный вопрос: развитие какой из составляющих творческого процесса является приоритетным с точки зрения обучения изобразительным дисциплинам, ведь если бы творческий процесс можно было полностью перевести на язык логики, не существовало бы искусства вообще, но в то же время если бы он был совершенно лишен логической обоснованности, то не существовало бы художественной теории. Для уяснения ролевых функций субъективного (художественного) и объективного (аналитического и осмысленного) в изобразительном процессе, рассмотрим вопрос их соотношения и взаимосвязи с различных точек зрения.

Далее нами осуществляется рассмотрение данного вопроса с философской, педагогической, психологической и физиологической точек зрения, а также анализ мнения теоретиков и практиков изобразительного искусства на данную проблему.

Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод о том, что необходимо с самых первых занятий по изобразительным дисциплинам ориентировать учащихся весь творческий процесс выстраивать на основании симбиоза чувственного восприятия и логического осмысления. Рассматривая знание как способность человека понимать, разбираться, ориентироваться, разъяснять, истолковывать, трудно усмотреть в них противоречие с творчеством вообще, ведь вряд ли история искусств знает много

художников, не понимающих того, что они создали, будь то произведения академической школы или авангардных течений.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – Изд-во «Прогресс».
2. Бореев Ю. Б. (2002) Эстетика: Учебник для ВУЗов / Юрий Бореев. – М.: Высш. шк., 2002.
3. Жуковский В.И., Пивоваров, Д.В. (1991) Зримая сущность (визуальное мышление в изобразительном искусстве) / В.И. Жуковский, Д.В. Пивоваров. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991.
4. Зись А.Я. (1979) К вопросу о природе искусства и некоторых аспектах его исследования / А.Я. Зись // В сборнике «Искусство и точные науки» Академии наук СССР. – М.: Изд-во «Наука», 1979.
5. Нестеренко О.И. (1994) Краткая энциклопедия дизайна / О.И. Нестеренко. – М.: Молодая гвардия, 1994.
6. Heidegger M. (1957) Holzwege. Frankfurt a/M., 1957, S. 57.

Методические рекомендации по разработке компьютерных моделей в школьном курсе информатики

Минина Виктория Юрьевна
Студентка
Калужский Государственный Педагогический Университет им. К.Э.Циолковского, физико-математический факультет, Калуга, Россия
E-mail: victoria-minina@mail.ru

Моделирование в научных исследованиях стало применяться еще в глубокой древности и постепенно захватывало все новые области научных знаний: техническое конструирование, строительство и архитектуру, астрономию, физику, химию, биологию и, наконец, общественные науки.

В обязательном минимуме содержания образования по информатике присутствует линия «Моделирование и формализация». Линия моделирования, наряду с линией информации и информационных процессов, является теоретической основой базового курса информатики. Современная концепция базового курса информатики ориентирует на широкий подход к теме моделирования. Математическое моделирование является важным разделом этой линии. Многие разделы базового курса имеют прямое отношение к моделированию, в том числе и темы, относящиеся к технологической линии. Текстовые и графические редакторы, программное обеспечение телекоммуникаций можно отнести к средствам, предназначенным для рутинной работы с информацией: позволяющим набрать текст, построить чертеж, передать или принять информацию по сети. В то же время такие программные средства информационных технологии, как СУБД, табличные процессоры, следует рассматривать как инструменты для работы с информационными моделями. Алгоритмизация и программирование также имеют прямое отношение к моделированию. Следовательно, линия моделирования является сквозной для целого ряда разделов базового курса.

Содержательная линия формализации и моделирования в курсе информатики способствует развитию мышления учащихся, формированию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование, обобщение, аналогия. Поэтому данная линия важна не только для достижения образовательных целей, но и для реализации целей развивающего обучения.

Базовый курс информатики даёт лишь начальные понятия о моделировании, поэтому практически в каждом учебнике информатики присутствуют дополнительные разделы по данной теме, предназначенные для углубленного изучения.

В рамках школьного курса информатики компьютерное моделирование может быть предметом профильного курса, смежного с другими дисциплинами: физикой, химией, экономикой, экологией и др.

В статье приведены методические рекомендации по построению следующих компьютерных моделей: «Распознавание волокон», «Хищник – жертва», «Движение тела под углом к горизонту». Для каждой из них указаны необходимые материалы, математическая модель, один из возможных вариантов интерфейса компьютерной программы. Даются указания, касающиеся возможности использования той или иной модели в школьном курсе информатики, поскольку вопрос о построении этих моделей на уроке, в рамках лабораторной работы, зависит от уровня подготовленности учащихся.

Данные модели взяты из различных областей – химии, экологии, физики, что еще раз подчеркивает универсальность компьютерных моделей, широкую сферу их применения.

Методические рекомендации по разработке компьютерных моделей в школьном курсе информатики можно использовать при разработке программы факультативных занятий по информатике или составлении тематического планирования и проведения уроков в профильных классах.

Литература

1. Самарский А.А., Михайлов А.П. «Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры» - Москва «Физматлит», 2001, 320 стр.
2. Гулд Х., Тобочник Я. «Компьютерное моделирование в физике»
3. Самин Д.К. «100 великих научных открытий» - Москва «Вече 2000», 2002.
4. Научный журнал «Science Time» - www.science-time.com
5. «Моделирование 2.0» - LDL2004
6. Угринович Н.Д. «Информатика. Базовый курс 9» - Москва «Бином. Лаборатория знаний», 2007, стр.113-163, стр. 274-280
7. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. «Методика преподавания информатики» - Москва «Академия», 2003, стр.231-267
8. Угринович Н.Д. «Информатика 10-11» - Москва «Бином. Лаборатория знаний», 2007

Информационно-методическая поддержка преподавателей в новых условиях учебной деятельности инновационных вузов[1]

Михайлов С.Н.

Старший преподаватель, кандидат педагогических наук

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, филологический факультет, Санкт-Петербург, Россия

E–mail: msn-4@yandex.ru

Эффективность преподавания тесно связана с продолжительностью и способами повышения профессионального уровня преподавателя. Преподаватель, который хочет соответствовать современным требованиям образовательного процесса, предпочитает непрерывное обучение в течение всей профессиональной деятельности. Непрерывное образование предполагает многообразие и гибкость применяемых видов обучения, его гуманизацию, демократизацию и индивидуализацию. Важная особенность непрерывного образования – его устремленность в будущее, на решение проблем развития общества на

основе использования полученных профессиональных знаний до получения высшей квалификации; переподготовку и переход к более сложной и престижной профессии. Не случайно профессиональное самосовершенствование рассматривается сегодня как специфический вид профессиональной деятельности, как неотъемлемый компонент их подготовки и переподготовки.

Информационные технологии предоставляют преподавателям широкие возможности для освоения новейших достижений в педагогической практике. Разработка *информационно-методической среды* современного образовательного учреждения ориентирована на достижение конкретных результатов по совершенствованию профессиональных компетенций. Одной из главных целей является поддержка конкурентоспособности и профессиональной успешности преподавателя высшей школы. С этой точки зрения система методической поддержки должна быть нацелена на формирование такого уровня профессиональных компетенций преподавателя, который бы соответствовал не только сегодняшним требованиям общества, но и перспективным направлениям, определяющим его профессиональную деятельность. Это, в свою очередь, обусловливает формирование потребности и способности к дальнейшему обучению и самообучению, повышению квалификации, профессиональному росту, самосовершенствованию. Самообразовательная деятельность преподавателя включает в себя мотивационный, концептуальный, деятельностно-рефлексивный, организационно-деятельностный и оценочный компоненты.

Важнейшим условием эффективности профессиональной деятельности педагога в условиях информатизации обучения становится его информационная культура. В современных условиях формирующегося информационного общества, основной ценностью которого является информация, объединение информационно-образовательных ресурсов, накопленных научно-исследовательскими институтами, становится первостепенной необходимостью. В то же время активное внедрение в образование современных компьютерных технологий изменяет сам образовательный процесс, его содержательную, организационную и методическую основы. От преподавателей требуется набор новых сформированных компетенций, направленных на внедрение инновационных образовательных программ.

Как показал наш опыт, инновационная образовательная среда требует проектирования *инновационных образовательных программ*. Такие программы должны быть, в первую очередь, *адаптивными*, то есть динамично реагировать на изменения образовательной среды, запросы, способности и особенности обучаемого. В то же время они должны быть *креативными*, то есть оставлять простор для активных самостоятельных действий и студента, и преподавателя по формированию образовательной среды и принципов его организации.

Экспериментальный опыт филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена (с 2004 г.) по внедрению индивидуально-ориентированного обучения в системе кредитных и балльно-рейтинговых единиц свидетельствует, что чрезвычайно важно создать благоприятные условия для творческой работы преподавателя.

Нами апробированы разные способы повышения качественного уровня преподавания в высшей школе: проведение обучающих семинаров, разработка системы модульного обучения преподавателей, внедрение новых принципов и критериев аттестации качества деятельности преподавателей, формирование единых ресурсных баз.

Формирование информационно-методической среды предполагает использование новых технологий и приемов работы с информацией. В структурном плане информационно-методическая среда представляет собой комплекс компонентов, который обеспечивает системную интеграцию инфокоммуникационных технологий в процессе поддержки преподавателей: *блок взаимодействия, организационный блок, информационно-образовательный блок.*

Информационно-методическая среда сопровождения включает в себя веб-кейсы, консультации, методические разработки, ресурсную базу. При этом информационное наполнение среды должно иметь модульную структуру, обеспечивающую открытость, масштабируемость, преемственность, устойчивость среды, предусматривающую возможность интеграции имеющихся ресурсов и адаптации материала к уровню и требованиям преподавателя. Подобная структура позволит преподавателям максимально использовать различные ресурсы для выстраивания своей образовательной программы.

При этом мы исходим из понимания того, что создание и развитие современной гуманитарной образовательной среды на основе использования инфокоммуникационных технологий должно основываться на соблюдении общедидактических принципов, а также учитывать психолого-педагогические особенности данных технологий и педагогический потенциал средств информатизации.

Традиционные дидактические принципы образования являются основой для формирования информационно-методической среды инновационного университета. Основные принципы могут быть трансформированы и дополнены условиями и критериями новой среды: *принцип целостности, принцип вариативности, принцип адаптивности, принцип креативности, принцип дополнительности, принцип новизны, принцип виртуализации*.

Практическая реализация потенциала информационно-методической среды способствует повышению качества профессиональной деятельности преподавателей и выполнению требований профессиональной направленности внедрения информационных технологий в образование, а также подготовке преподавателей высшей школы к работе в условиях динамичного информационного потока инновационного университета.

Литература

1. Заславская О.Ю. (2004) Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя в условиях внедрения информационных технологий /Серия Информатизация образования. – М.: Вестник Российского университета дружбы народов, №1, 2004.
2. Информационные технологии в управлении образованием. (2006) Часть II: Пособие для системы доп. проф. образования. — М.: НФПК, 2006.
3. Козырев В.А., Шубина Н.Л. (2005) Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие: 2-е изд., доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005.
4. Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие / Под ред. проф. В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.

Становление и развитие медиаобразования в Великобритании

Михалева Галина Викторовна.
Аспирант
ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт»,
факультет социальной педагогики, Таганрог, Россия
E-mail: gmikhaleva@list.ru

Этап зарождения медиаобразования в Великобритании (20-е – 40-е гг. XX в.) хронологически совпадает с периодом создания *Британского киноинститута* – 30-е гг. XX в. Медиаобразование в Великобритании началось с кинообразования. В крупных городах Великобритании по инициативе педагогов-энтузиастов создавались киноклубы, в которых демонстрировались лучшие произведения мирового кинематографа.

Под влиянием культурно-просветительской традиции в английской литературной критике, заложенной Ф.Р. Ливисом и Д. Томпсоном, первоначально медиаобразование в Великобритании развивалось в рамках так называемой «инъекционной» парадигмы, основанной на предвзятом отношении к продукции масс-медиа. Главная цель медиаобразования в рамках данной теории заключалась в защите детской и молодёжной аудитории от вредного воздействия масс-медиа. Отсюда британскую медиаобразовательную политику на данном этапе во многом можно определить как «моральный протекционизм».

В послевоенный период сформировалась концепция «экранного образования» (термин появился в 60-е гг.). Под воздействием теории «авторского кинематографа», а также благодаря широкому признанию кино как новой формы искусства, британская политика в области медиаобразования в 60-х гг. XX в. развивалась в рамках «эстетической» парадигмы и основывалась на изучении «медиа как популярной культуры». Главная цель медиаобразования в рамках данной теории заключалась в личностном развитии детской и молодёжной аудитории, развитии эстетических вкусов школьников посредством знакомства их с лучшими образцами экранного искусства. Педагогическая стратегия заключалась в избирательном изучении отдельной продукции массовой культуры, достойной внимания с эстетической и моральной точек зрения. Отсюда британскую медиаобразовательную политику на данном этапе можно определить как «культурный протекционизм».

На рубеже 60-х – 70-х гг. медиаобразование в Великобритании развивалось в контексте культурологических исследований идеологической роли масс-медиа в обществе. Под влиянием культурологических исследований качественно изменилась британская медиаобразовательная политика. Концептуально-методологические основы современной модели медиаобразования в Великобритании во многом были заложены на данном этапе британским медиапедагогом Л. Мастерманом, который выдвинул свою теорию, основанную на развитии у школьников «критического мышления» или «критической автономии» по отношению к любым медиатекстам. Главная цель медиаобразования в рамках «критической» теории заключалась в защите школьников от идеологического манипулирования сознанием со стороны масс-медиа. Педагогическая стратегия заключалась в развитии у школьников способности к критическому осмыслению любой медиапродукции на основе анализа медиатекстов. Для этого он разработал сложную систему «ключевых понятий». В целом, британскую медиаобразовательную политику на данном этапе можно определить как «идеологический / политический протекционизм».

На рубеже 80-х – 90-х гг. активная деятельность Британского киноинститута в области медиаобразования способствовала тому, что правительство Великобритании включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса в рамках образовательной реформы 1988 года. Наиболее эффективным путём медиаобразования был признан интеграционный подход, а изучение медиакультуры предусматривалось в рамках обязательного предмета средней школы – «родной язык и литература». Цель медиаобразования состояла в воспитании активных и критически мыслящих медиапотребителей.

В данный период получила распространение «культурологическая» теория медиаобразования, которую предложили Д. Букингэм, К. Бэзэлгэт и Э. Харт. Теоретической базой данного подхода стала «культурологическая» теория медиа, разработанная представителями «Бирмингемской школы» (С. Холл и др.). Согласно данной парадигме, масс-медиа предоставляют возможность для интерактивного взаимодействия медиа и зрительской аудитории, т.к. зрители *активно* воспринимают масс-медиа, самостоятельно анализируют и оценивают медиасообщения. Отсюда цель медиаобразования – помочь учащимся понять, как масс-медиа могут обогатить

восприятие и опыт медийной аудитории. На практике это выражалось в критическом анализе медиатекстов на основе шести «*ключевых понятий*» медиаобразования.

В 90-е годы ситуация в области школьного медиаобразования складывалась неоднозначно. Несмотря на серьёзные препятствия на пути развития британского медиаобразовательного движения, в стране функционировали три крупных центра по подготовке специалистов в области медиаобразования на базе университетов: в Лондоне, Ноттингеме и Саутэмптоне.

Современные британские медиапедагоги эффективно используют свой более чем полувековой опыт медиаобразования. Они стремятся развивать личность учащихся с помощью и на материале медиа, развивать их творческие и коммуникативные способности, их критическое мышление, умения интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучают их разным формам самовыражения при помощи медиа.

Историко-педагогический анализ развития медиаобразования в Великобритании показывает, что британское медиаобразование прошло сложную качественную эволюцию, в основе которой лежала последовательная смена различных медиаобразовательных теорий и подходов. При этом если сравнить цели и содержание этих доминирующих теорий (таблица), то можно проследить очевидную тенденцию постепенного перехода медиаобразовательной политики от различных форм *защиты* подрастающего поколения от влияния масс-медиа («моральный / культурный протекционизм» → «идеологический / политический протекционизм») к форме *подготовки* школьников к жизни в глобальном информационном обществе.

Образовательная среда Школы продуктивного мышления

Михалева А.В.[1]
Ассистент кафедры информатики
Северо-Восточный государственный университет,
Магадан, Россия
E-mail: MikhalevaAV@gmail.com

В связи с катастрофическим падением уровня школьной математической подготовки абитуриентов на факультете естественных наук и математики Северо-Восточного государственного университета в 2002 году были организованы коррекционные занятия для первокурсников. занятия вели студенты-старшекурсники, апробируя свои курсовые и дипломные работы по методике преподавания обучения математике. Выяснилось, что обучение первокурсников необходимо начинать с самых азов – с арифметики. Постепенно выстраивалась программа, охватывающая все проблемные темы школьного курса математики. Но стало ясно, что основная причина безграмотности первокурсников не пробелы в знаниях, а механически усвоенные способы действий по образцу без понимания их уместности и смысла. И виной тому репродуктивный стиль обучения, преобладающий в средней школе.

В 2005 году было принято решение провести силами студентов старших курсов двухнедельный адаптационный курс погружением до начала основных занятий на факультете. Поскольку основной целью такого погружения было создание предпосылок для развития продуктивной составляющей мышления, появилось название курса: «Школа продуктивного мышления». Необходимо было не просто заполнить пробелы, а организовать деятельность самих первокурсников в построении системы знаний по школьному курсу математики. Освоив принципы такой работы, продолжить ее они могли самостоятельно.

В поисках оптимальных форм обучения были апробированы различные педагогические технологии. Достичь цели обучения позволяло применение теории поэтапного формирования умственных действий (Талызина Н.Ф., 2006). В средней

школе ученикам, в лучшем случае, предлагают ориентировки по второму типу. В Школе продуктивного мышления осуществляются попытки строить обучение по третьему типу ориентировки. Такие построения представляют теоретическую ценность. Составление ориентировочных карт, реализация всех этапов процесса усвоения становилась возможной при индивидуальном обучении в малых группах. Столь необходимый для усвоения этап громкоговорения проходили все, а старшекурсники – по нескольку раз. Студенты-преподаватели строили для каждого учащегося индивидуальный образовательный маршрут, подбирали оптимальный уровень сложности материала и задачи в зоне ближайшего развития.

Преподавание в Школе продуктивного мышления оказалось эффективным методом усвоения математики и для старшекурсников. У них выстраивалась четкая система знаний, приходило понимание внутренних взаимосвязей тем. Повысилась их успеваемость, и не только по предметам математического цикла.

В первый год работы Школы продуктивного мышления результаты обучения были наиболее впечатляющими и неожиданными. Первокурсники, погружаясь в среду лучших студентов факультета, «заражались» их интересом к математике и стремились продлить общение с ними после занятий. У студентов старших курсов появился интерес профессиональный. В последующие годы, несмотря на накопленный опыт и большую базу заданий по всем разделам школьного курса математики, атмосфера

Оптимизация адаптивно-коррекционного процесса при нарушении психомоторных и речевых функций у дошкольников

Мошану Е.В.
Преподаватель
Тульский государственный университет,
Факультет физической культуры, спорта и туризма
E-mail: moshanu@bk.ru

В последние десятилетия произошли глубокие социально-экономические, экологические и другие изменения в нашей действительности, приведшие к резкому увеличению патологий у детей и взрослых, в том числе и речевых. 3 50-е годы отмечалось 17 % нарушений звукопроизношения, а в 90-е и в настоящее время - 53 % (М. Е. Хватцев, 1959; Л. С. Волкова, 2006).

В отношении состояния звукопроизношения тревожным фактом является и то, что даже в младших группах детского сада теперь не отмечается только возрастное косноязычие, поскольку почти у каждого третьего ребенка имеют место и патологические формы нарушений звукопроизношения. Наряду с этим было выявлено, что у 22 % детей подготовительных групп отставал от нормы словарный запас, у 25 % отмечалась несформированность функции словоизменения (норма 4 года) и 62 % функция словообразования. Кроме того, даже простейшие формы фонематического анализа слов оказались недоступными 25 % обследованных. Приведенные данные свидетельствуют о недостаточном уровне готовности детей к началу школьного обучения, об их недостаточной психофизиологической зрелости.

В связи с изложенным возникает необходимость совершенствования содержания и методики проведения занятий по физической культуре. На Совете педагогов МДОУ № 71 г. Тулы было принято решение о введении в режим дня дошкольников дополнительных занятий по корригирующей гимнастике, программа которой преследовала цель реализации путей повышения и эффективности процесса физического развития и оздоровления старших дошкольников.

В частные задачи программы входило:

1) Формирование доступных знаний об основах здорового образа жизни и приобщение детей к физической культуре.

2) Обучение дошкольников качественному выполнению основных видов движений.

3) Формирование нравственно-волевых качеств личности.

4) Воспитание самостоятельности, ответственности, инициативности и творческой активности.

5) Сохранение и укрепление здоровья детей, удовлетворение их биологической потребности в движении, совершенствование адаптационных и функциональных возможностей организма, повышение умственной и физической работоспособности.

Нормирование физических нагрузок было направлено на достижение оптимального состояния организма ребёнка в данный момент и в то же время имело тренирующее, «развивающие» воздействие. При этом важно учитывать не только достигнутый уровень развития ребёнка, но и «зону» ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Реализация намеченной программы уже в первый год занятий дала заметный положительный результат. В 2006-2007 учебном году увеличилось количество детей с I группой здоровья за счет уменьшения со II и III группами здоровья. Отмечена положительная динамика при тестировании речевой функции детей. Вместе с тем, несмотря на положительные результаты, полученные с помощью использования комплекса адаптационно-коррекционных средств физической культуры, наблюдалась незначительная тенденция к увеличению простудных и инфекционных заболеваний детей. После проведения коррекции нашей экспериментальной программы ожидается получение положительного результата и по данному показателю.

Школы была не настолько эмоционально насыщенной и результаты не такими впечатляющими, как в первый год.

Непредсказуемость успехов и неудач работы Школы продуктивного мышления побудило нас обратиться к теоретическим наработкам в области педагогики и психологии.

Оказалось, что высокие результаты работы в первый год обучения можно объяснить тем, что в Школе стихийно образовалась творческая образовательная среда (Ясвин В.А, 2001), поскольку студенты-преподаватели самостоятельно искали пути решения психологических и методических проблем. В последующие годы, именно в силу накопленного опыта и готовой базы заданий, преподавательская работа старшекурсников стала более технологичной. Поэтому необходимо целенаправленно поддерживать творческую не только учебную, но и методическую среду в Школе. Так появилась идея создания круглогодичной «Педагогической мастерской».

Спирамиде познания по Дж. Мартину, наиболее эффективный метод усвоения – обучение других (Селевко Г.К., 2006). Этим и объясняется резкое улучшение успеваемости студентов старших курсов.

Идеи разновозрастного сотрудничества в обучении, используемые в Школе, не новы: В.К. Дьяченко предлагает методы для организации коллективного способа обучения в средней школе, и считает, что переход к разновозрастному сотрудничеству должен, прежде всего, идти в педагогических вузах (Дьяченко В.К. 1991).

В первый год работы Школы был найден следующий прием: прежде, чем приступить к изучению темы, учащийся сам оценивал свой уровень знаний. После этого ему предлагалась проверочная работа. Результаты самооценки и проверочной работы сравнивались. Далее учащийся выбирал уровень сложности. Это было первым шагом к самоуправлению учебной деятельностью. В следующем учебном году планируется участие самих первокурсников в построении своего «образовательного маршрута». Одна из наших ближайших задач: найти оптимальный баланс между управлением и самоуправлением (Рябов А.А., 2008). Это соответствует и предлагаемой

С.Д. Смирновым концепции воспитания студентов: создание благоприятных условий для самовоспитания путем раскрытия поля возможных выборов. В свою очередь, свобода выбора – необходимое условие мотивации учебной деятельности (Гордеева Т.О., 2005).

В заключение сделаем еще один вывод: развитие продуктивной составляющей мышления нужно продолжать в курсах высшей математики.

Литература

1. Гордеева, Т.О. (2005) Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности или Мотивация обучения: 5 условий успеха. // Психология в вузе. – М.: 2005. № 4. С. 3- 27.
2. Дьяченко, В.К. (1991) Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. Рябов, А.А. (2008) Соотношение управления и самоуправления деятельностью учащегося в учебном процессе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.08)/ А.А. Рябов. – М.: 2008. – 26 с.
4. Селевко, Г.К. (2006) Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
5. Смирнов, С.Д. (2007) Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2007. – 400 с.
6. Талызина, Н.Ф. (2006) Педагогическая психология. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
7. Ясвин, В.А. (2001) Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Оптимизация адаптивно-коррекционного процесса при нарушении психомоторных и речевых функций у дошкольников

Мошану Е.В.

Преподаватель

Тульский государственный университет,

факультета физической культуры, спорта и туризма

E-mail: moshanu@bk.ru

В последние десятилетия произошли глубокие социально-экономические, экологические и другие изменения в нашей действительности, приведшие к резкому увеличению патологий у детей и взрослых, в том числе и речевых. 3 50-е годы отмечалось 17 % нарушений звукопроизношения, а в 90-е и в настоящее время - 53 % (М. Е. Хватцев, 1959; Л. С. Волкова, 2006).

В отношении состояния звукопроизношения тревожным фактом является и то, что даже в младших группах детского сада теперь не отмечается только возрастное косноязычие, поскольку почти у каждого третьего ребенка имеют место и патологические формы нарушений звукопроизношения. Наряду с этим было выявлено, что у 22 % детей подготовительных групп отставал от нормы словарный запас, у 25 % отмечалась несформированность функции словоизменения (норма 4 года) и 62 % функция словообразования. Кроме того, даже простейшие формы фонематического анализа слов оказались недоступными 25 % обследованных. Приведенные данные свидетельствуют о недостаточном уровне готовности детей к началу школьного обучения, об их недостаточной психофизиологической зрелости.

В связи с изложенным возникает необходимость совершенствования содержания и методики проведения занятий по физической культуре. На Совете педагогов МДОУ № 71 г. Тулы было принято решение о введении в режим дня дошкольников дополнительных занятий по корригирующей гимнастике, программа которой

преследовала цель реализации путей повышения и эффективности процесса физического развития и оздоровления старших дошкольников.

В частные задачи программы входило:

1) Формирование доступных знаний об основах здорового образа жизни и приобщение детей к физической культуре.

2) Обучение дошкольников качественному выполнению основных видов движений.

3) Формирование нравственно-волевых качеств личности.

4) Воспитание самостоятельности, ответственности, инициативности и творческой активности.

5) Сохранение и укрепление здоровья детей, удовлетворение их биологической потребности в движении, совершенствование адаптационных и функциональных возможностей организма, повышение умственной и физической работоспособности.

Нормирование физических нагрузок было направлено на достижение оптимального состояния организма ребёнка в данный момент и в то же время имело тренирующее, «развивающие» воздействие. При этом важно учитывать не только достигнутый уровень развития ребёнка, но и «зону» ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Реализация намеченной программы уже в первый год занятий дала заметный положительный результат. В 2006-2007 учебном году увеличилось количество детей с I группой здоровья за счет уменьшения со II и III группами здоровья. Отмечена положительная динамика при тестировании речевой функции детей. Вместе с тем, несмотря на положительные результаты, полученные с помощью использования комплекса адаптационно-коррекционных средств физической культуры, наблюдалась незначительная тенденция к увеличению простудных и инфекционных заболеваний детей. После проведения коррекции нашей экспериментальной программы ожидается получение положительного результата и по данному показателю.

Юмор как средство эффективной мотивации к инновационной деятельности будущих специалистов сервиса[1]

Мусийчук В.В.

Студент

Магнитогорский государственный университет,

факультета экономики и управления, Магнитогорск, Россия

E-mail: grizzly74@mail.ru

В современных исследованиях по психологии управления весьма отчетливо выступает проблемы сервисной реальности. Сервис рассматривается в качестве становящегося вида социальной реальности, его атрибуты претерпевают динамику роста и таких трансформаций, которые усиливают самостоятельное значение сервиса. Как показывает наше исследование, в современной литературе по проблемам управления отсутствует единое понимание содержания мотивационного процесса и механизмов его осуществления в инновационной деятельности. Под категорией "мотивация" наряду с планированием, организацией и контролем часть исследователей понимает самостоятельную функцию управления (М. Х. Мес-кон, М. Г. Рогов, С. В. Смирнов, П. И. Третьяков). Другие ученые считают её составной частью руководства (М. М. Поташник), методом руководства (С. Д. Резник), процессом создания стимулов к профессиональной деятельности (Б. М. Генкин). Несмотря на многообразие представлений о мотивационном процессе, практически все исследователи отмечают, что в его основе лежит стремление личности к удовлетворению потребностей В настоящее время существуют многочисленные классификации потребностей по их

содержанию (И. В. Бестужев-Лада, Е. А. Климов, Д. МакКлелланд, А. Маслоу, В. Г. Подмарков, Д. Роттер, В. И. Тарасенко и др.), базирующиеся на различных основаниях.

Процесс мотивации к инновационной деятельности предполагает использование перспективных направлений основанных на эффективных ресурсах. В этой ситуации очень важна стратегия управления, допускающая реестр различного рода предпочтений и возможностей самовыражения личности, создание творческой обстановки, вовлечение всех участников в процесс выработки решения. Вышеизложенное определяет постановку научной проблемы, связанной с выявлением не материальных мотивирующих факторов к инновационной деятельности на основе системной креативности, через воздействие коммуникативного и креативного механизмов юмора, так как эти факторы являются основными для успешной профессиональной деятельности в сервисной реальности. Строение сервисной реальности неизменно включает такие компоненты как: услуга; клиентурность; направленность на удовлетворение потребности в полном объеме и с ожидаемым качеством; сервисономичность и спрос; конкурентная сервисная среда; толерантность отношений сервисантов и клиентов.

В нашем экспериментальном исследовании рассматривались представления о сервисной реальности в обыденном сознании на основе понятия «ресторан». Применялась методика «Неоконченные предложения». Испытуемым было предложено пять раз завершить предложение «Ресторан это…». Эксперимент проведен в Магнитогорском государственном университете на трех факультетах: экономики и управления; психологическом и педагогики начального образования. Всего опрошено 189 студентов 4-го курса, из них 120 женщин и 69 мужчин. Для обработки результатов применен метод кластерного анализа. Выделены следующие кластеры: атмосфера (общение, музыка, интерьер, концепция), кухня (меню), сервис (шеф-повар, официант, посуда), цены, бизнес. Сумма выделенных показателей не равна ста процентам, поскольку в ряде случаев испытуемые в одном ответе выделяли несколько факторов. Например, сервис и бизнес. Процентное соотношение выделенных кластеров представлено следующим образом: атмосфера – 52.1 % самый высокий показатель. Этот показатель нашел отражение в следующих высказываниях испытуемых: где можно вспомнить все хорошее (для души), публичное заведение с культурными ценностями, место – куда можно пойти в вечернем платье, сочетание вкуса и образа жизни, мир, в котором есть какие-то свои тайны, место – где можно почувствовать себя настоящей женщиной красивая сервировка, приятная обстановка, живая музыка, всегда красиво, там можно отметить сдачу сессии (если сдал). Кластер «кухня» – 21.7 %, второй по величине показатель. И то, что он в два раза меньше предыдущего показателя лишь подчеркивает значимость атмосферы как состояния общего комфорта. Этот показатель описан так: разнообразное меню, изысканная кухня, необычные блюда, кухни других стран, пищевые шедевры. Кластер «сервис» - 17.1 %. Представлен следующим образом: бегает много официантов с подносами и в белых фартуках (высказывание сопровождается «смайликом»), новизна и возможность выбора, место для работы персона знающего этикет, не надо мыть посуду и готовить, лучшие шеф-повара. Кластер «цены» - 6.3 %. Анализируемый кластер представлен следующими высказываниями: престижное заведение для состоятельных людей, платное и качественное обслуживание, можно хорошо потратится и поправится, сильно худеет кошелек, дорогая столовая, место – куда без денег не приедешь, требует высоких материальных затрат. Кластер «бизнес» - 5.1 %. Отметим, что данный кластер выделен преимущественно студентами факультета экономики и управления. Указанное понятие отражено в следующих высказываниях: владелец получает хороший доход, прибыльный бизнес, дополнительная работа для студентов, вид деятельности который нужно вести с творческим подходом.

Новизна поставленной задачи заключается в: 1) комплексе критериев: последовательном осмыслением креативного, коммуникативного механизмов юмора, обладающих свойством самоподкрепления; 2) рассмотрении креативности как процесса, продукта и личностной характеристики на основе фиксации когнтивно-аффективной природы юмора, детерминирующей процесс принятия управленческой задачи в процессе инновационной деятельности; 3) осмыслении юмора как формы нематериального стимулирования к иннвационной деятельности на основе ряда основополагающих факторов: юмор – форма отражения объективного мира, порождение и восприятие юмора является интеллектуальной деятельностью, опосредующей динамическое восприятие действительности; процесс познания на основе юмора протекает через разрешения противоречий и опосредуется интеллектуальной активностью, остроумие неотъемлемое качество процесса творчества и особенностей мышления творческих личностей; юмор проявляется посредством отождествления двух и более элементов, которые одновременно исключают друг друга, что вызывает активное самостоятельное развитие процесса мышления; юмор как род интеллектуальной игры способствует приобретению нового опыта и научению, тем самым, являясь важнейшей составляющей инновационной деятельности.

Интенции юмора, реализуемые в коммуникативной функции языка, способствуют совершенствованию коммуникативного взаимодействия, в следствии того, что одним из основных механизмов юмора является механизм смещения оценок (обесценивания и повышенной оценки). Посредством оптимизации процесса коммуникативного включения, коммуникативной адаптации, коммуникативного усиления, коммуникативной мобилизации, прямого воздействия «значимых других», исключения альтернативных воздействий, психологической поддержки и др. происходят разного рода ментальные изменения. Это проявляется в углублении понимания, сменой в характере идентификации наблюдаемого явления (поведения), ценностных ориентацией, интересов, подъеме эмоций, что в целом способствует повышению мотивации к инновационной деятельности.

Проблемы использования визуальной наглядности в учебниках и учебных пособиях по английскому языку

Нарышкина Е.А.
Аспирант
Московский государственный областной университет,
кафедра лингводидактики, Москва, Россия
E-mail: nakat88@mail.ru

Качество проведенной лекции, семинара или школьного урока оценивается объемом знаний усвоенных слушателями. В свою очередь усвоенные знания зависят от многих факторов, одним из которых, несомненно, является использование наглядности на занятиях. В этой связи нам бы хотелось более подробно остановиться на визуальной наглядности, используемой в учебниках и учебных пособиях по иностранному языку.

По признанию большинства ученых и методистов роль средств визуальной наглядности несомненно велика и ее использование в учебной литературе оказывает положительное влияние на познавательную активность учащихся, мотивирует их к взаимодействию и взаимообмену устными и письменными высказываниями. Однако несмотря на превалирующее количество позитивных моментов, многие современные УМК, к сожалению, не совсем верно используют дидактический потенциал иллюстративного материала в целом. Насколько нам известно о том, какие существуют способы подачи наглядного материала и как именно их можно оценить практически не исследуется. Так, например, в учебниках при всем многообразии визуального

наглядного материала существует разброс изобразительного решения. Никто не ставил вопрос о том, какая именно избирается манера рисования.

В свою очередь автор проанализировала учебники и наглядные пособия, созданные в последние годы (например, зарубежные: Headway Elementary, 2002; Opportunities Elementary, 2000; Wonderland, 2004 и др. и отечественные: учебник английского языка для 3 –его класса…(Верещагина И.Н., Притыкина Т.А.2002), «Happy English» (Клементьева Т.Б., Монк Б., 2004), «Enjoy English» (Биболетова М.З., Трубанева Н.Н, 2006) и др.). Иллюстративный материал, представленный в вышеуказанных учебных пособиях условно можно разделить на несколько видов: классический реализм; мультипликация в стиле Warner Brothers (Дисней); российская (советская) мультипликация; фотоиллюстрации; рисунки в 3D графике; аниме; сказка, фентези; шаржи; черно-белые изображения; силуэты, очертания; комикс, фабула.

Поскольку обычно учебник выдержан в одной манере, можно исследовать эффективность той или иной манеры, исходя из эффективности использования учебника в целом. Применение наглядного материала, безусловно, мобилизует активность психики ученика, прививает интерес к получаемой информации, расширяет круг воспринимаемой информации, уменьшает утомляемость и в целом облегчает весь процесс обучения.

Литература

1. Л.В. Занков, Избранные педагогические труды. – М.: «Педагогика», 1990.
2. В.А. Гуружапов, Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М., 2000
3. И.П. Седых, Педагогика: технологии и техники обучения. Учебник для вузов. Изд. 2-ое, испр., доп. – Саратов, 2008.
4. Я. А. Коменский, Антология гуманной педагогики. – М., 1996.
5.Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева, "История педагогики" "Просвещение", Москва, 1982 г. http://www.detskiysad.ru/ped/ped125.html

Модель дифференцированного обучения географии Якутии

Николаев Петр Николаевич
Старший преподаватель, кандидат педагогических наук
Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова,
биолого-географического факультет, Якутск, Россия
E-mail: hapah@mail.ru

На наш взгляд, современный подход к дифференциации образования, особенно профилизация обучения, дает новые возможности для определения места региональных курсов географии в учебных планах школ. Во-первых, наряду с базовыми и профильными предметами, в учебные планы различных профилей должны входить элективные курсы, роль одного из которых может играть региональный курс географии. Во-вторых, в содержание предпрофильной подготовки учащихся (9 классы) также входят элективные курсы, выполняющие несколько функций, одна из которых – профориентационная. Такую функцию может с успехом выполнять курс географии своего края, обогащенный знаниями о наиболее востребованных в регионе профессиях. Кроме профориентационной направленности, программы элективного курса «География Якутии» должны отражать особенности основных профилей, которые реализуются в республике: естественно-математического, гуманитарного и социально-экономического.

В связи с этим в РС (Я) возникает необходимость разработки дифференцированных программ по географии Якутии. В нашем случае - элективного

курса для предпрофильной подготовки.

При отборе содержания программы курса «География Якутии» мы опирались и рассматривали: 1. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации (РФ) и проект временного государственного стандарта по географии; 2. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений РС (Я) и национально-региональный компонент образовательной области «Земля. География. Геоэкология»; 3. Структуру базового географического образования РФ; 4. Базовый минимум содержания федерального и национально-регионального компонента географического образования; 5. Концепцию географического образования в РС (Я) «География для будущих поколений»; 6. Опыт разработки региональных учебных программ.

По результатам проведенного исследования, анализа региональных учебных программ по географии своего края, соответствующих программ для вузовского обучения нами разработан проект содержания программы элективного курса «География Якутии» для предпрофильных классов. Одной из особенностей нашей программы является включение в ее содержание знаний о наиболее распространенных профессиях республики и раздела «Традиции и обычаи коренных народов Якутии».

В ходе исследования была создана модель дифференцированного обучения географии Якутии в предпрофильных классах, отражающая требования современных концептуальных и нормативных документов, таких как «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», «Концепция географического образования в РС (Я) «География для будущих поколений» и др. (рис. 1). Процесс обучения региональной географии определяется 4-мя основными методологическими подходами: системным, личностно-ориентированным, деятельностным, компетентностным, влияние которых отражается на всех структурных компонентах модели – от целевого до результативного.

Целевой компонент модели дифференцированного обучения региональной географии в предпрофильных классах отражает планируемые результаты - удовлетворение познавательных потребностей и интересов учащихся, развитие их творческих способностей и самостоятельности в процессе усвоения географии Якутии. Основная цель реализуется через решение следующих задач: 1) развитие у учащихся познавательного интереса к изучению географии своей местности и к творческой деятельности через усиление личностной направленности обучения путем применения новых педагогических технологий; 2) развитие умений применять краеведческие знания для решения практических жизненных вопросов.

Ценностно-ориентированный компонент призван, на наш взгляд, обеспечить ценностно-смысловую компетентность и мотивационную готовность выпускников основной школы к построению индивидуальной образовательной траектории, профильному и профессиональному самоопределению.

Содержательный компонент разработан на основе общедидактических положений и с учетом тенденций развития дифференцированного обучения как современного научного направления. Обоснованы принципы отбора содержания региональной географии в структуре географического образования, модули основного содержания и их модульные компоненты, зависящие от будущего направления (естественно-математического, гуманитарного и социально-экономического).

Процессуальный компонент дифференцированного обучения содержит основные элементы: 1) принципы обучения; 2) методы обучения; 3) методические приемы; 4) формы организации обучения; 5) средства обучения.

Для реализации методики дифференцированного обучения географии Якутии в учебный процесс были внедрены следующие нововведения: 1) увеличение доли

методов обучения – проблемного изложения, частично-поисковое, исследовательское; 2) увеличение доли самостоятельной и внеклассной работы; 3) сочетание индивидуальной и совместной (групповой) учебной деятельности во время аудиторных занятий; 4) ориентация на обязательный уровень усвоения с последующим переходом на более высокие уровни усвоения; 5) учебно-методический комплекс с современными средствами обучения и поддержкой учебного процесса; 6) консультации; 7) открытая модульно-рейтинговая система контроля; 8) учет типологических и психологических особенностей обучающихся на всех этапах процесса обучения.

Построенная на вышеизложенных приемах и особенностях методика дифференцированного обучения будет способствовать повышению качества географической подготовки школьников предпрофильных классов с учетом регионального компонента при использовании следующих условий: 1) учитывая высокий потенциал учащихся предпрофильного класса, следует увеличить долю творческих заданий, в частности, написание рефератов, географических сочинений, выполнение научных проектов и экспертиз; 2) учитывая предметные сформированные умения учащихся необходимо предлагать решение задач географического и геоэкологического содержания; 3) необходимо увеличить степень самостоятельности учебной и исследовательской деятельности учащихся.

Экспериментальное обучение показало достаточную эффективность предлагаемой методики, выраженную в том, что значительная часть (45%) учащихся экспериментального класса достигла третьего (творческого) уровня познавательной деятельности.

Наличие реальных проблем в обучении способствует лучшему усвоению теоретического материала, формированию эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру.

Изучение географии Якутии станет более эффективным, если учитель будет предлагать учащимся творческие работы, связанные с реальной жизнью учащихся.

Исследование выявило некоторые аспекты, нуждающиеся в дальнейших изысканиях: 1) возникает потребность в разработке нескольких вариантов региональных программ в виде элективных курсов; 2) необходимо выявить требуемую степень интегрированности курса «География Якутии» с естественнонаучными и общественными дисциплинами; 3) следует определить количество изучаемых внутри республики районов, обратив особое внимание на их типичность.

Дифференцированный подход в обучении младших школьников решению текстовых задач.

Д.М. Нурмагомедова

студентка

Осуществление принципа дифференцированного подхода в обучении означает внимание не только к тем, кто затрудняется в учебной работе, но и к тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к каким-либо видам деятельности.

Задача обучения в школе – создание условий, которые обеспечивали бы всестороннее развитие способностей всех детей. Наряду с этим стоит задача выявления школьников, обнаруживающих глубокие интересы, склонности и способности в определенных областях. Им надо создавать условия для дальнейшего развития. Нужен не уравнивающий всех школьников подход к их способностям, а такой, который всесторонне развивал бы способности каждого к чему он проявляет особенно большой интерес и склонность. Здесь большую роль могут играть факультативные курсы познавательные и художественные кружки и т.д. Осуществление принципа дифференцированного подхода в обучении означает внимание не только к тем, кто

затрудняется в учебной работе, но и к тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к каким-либо видам деятельности.

В качестве основного пути осуществления дифференциации в обучении мы выбираем формирование мобильных групп. Деление на группы осуществляется на основе достижения уровня обязательной подготовки. Учитель планирует работу с группами выравнивания и с группами повышенного уровня. Уровневая дифференциация дает учителю чёткие ориентиры для отбора содержания, позволяет сделать её целенаправленной.

В организации коллективной и индивидуальной самостоятельной работы учащихся, учителю помогают различные наборы карточек. Это могут быть подборы карточек учебных заданий различной степени трудности, которые учитель предлагает учащимся, учитывая достигнутый ими уровень усвоения новых знаний.

Особенность использования данной формы дифференциации состоит в том, что для самостоятельной работы учащемуся предлагают три варианта заданий различной степени сложности:

1 вариант – самый трудный 2 вариант – менее сложный 3 вариант – самый легкий.

Каждый ученик имеет возможность выбрать для себя наиболее оптимальный вариант при составлении учебных заданий

Сегодня часто поднимается вопрос о необходимости совершенствования обучения младших школьников решению текстовых математических задач.

Одни учащиеся способны видеть разные способы решения, другим необходима значительная помощь для того, чтобы просто задачу решить. Да и потребность в мере помощи различна у разных учеников. Для этого потребуется изучить анализ работ психологов, который позволит выделить уровни умения решать задачи младшими школьниками.

Низкий уровень. Восприятие задачи осуществляется учеником поверхностно, неполно. При этом он вычленяет разрозненные данные, внешние, зачастую несущественные элементы задачи. Ученик не может и не пытается предвидеть ход её решения. Характерна ситуация, когда не поняв как следует задачу, ученик уже приступает к её решению, которое чаще всего оказывается беспорядочным манипулированием числовыми данными.

Средний уровень. Восприятие задачи сопровождается её анализом. Ученик стремится понять задачу, выделяет данные и искомое, но способен при этом установить между ними лишь отдельные связи. Из-за отсутствия единой системы связей между величинами, затруднено предвидение последующего хода решения задачи. Чем более развита эта сеть, тем больше вероятность ошибочного решения.

Высокий уровень. На основе полного всестороннего анализа задачи ученик выделяет целостную систему (комплекс) взаимосвязей между данными и искомым. Это позволяет ему осуществлять целостное планирование решения задачи. Ученик способен самостоятельно увидеть разные способы решения и выделить наиболее рациональный из возможных.

Отмеченные выше особенности умственной деятельности учащихся при решении текстовых задач позволяет определить сущность дальнейшей работы с ними на разных уровнях.

1. Дифференцированное обучение решению математических задач// Начальная школа. - 1999. -№2. - С. 41-44.
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. - Казань,1980. -123с Клименченко И.К. Решение задач методом отбора. Н.Ш., 1999г., №2.

Роль телевидения в формировании личности младшего школьника

Заянкаускас Ольга Ионасовна
студентка
Ставропольский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова,
педагогический факультет, Ставрополь, Россия
E-mail: zayan-olga@yandex.ru

На современном этапе развития общества, когда на первый план выходит активизация человеческого фактора, как одного из условий дальнейшего человеческого прогресса, гуманизации общества придается большое значение. В результате этого основной задачей школы ставится формирование личности ребенка способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности.

Однако, необходимо обратить внимание на то, что изменения, происходящие в XXI веке, потребовали выявления роли телевидения на данный процесс. Так, в настоящее время, телевидение играет важную роль в развитии ребенка. Хотя эта точка зрения далеко не бесспорна [1]. Появление каждого кардинально нового вида коммуникации вызывало и вызывает споры о том, во благо оно или во вред человеку. Это действительно имело и имеет место не только у детей, но и у многих взрослых, но при этом полезно иметь в виду, что слушают радио, смотрят кинофильмы и телепередачи огромные массы людей.

Некоторые исследования показывают, что влияние телевидения на развитие ребенка, хотя и не однозначно, но в целом позитивно. Так, американские ученые Шрам, Лайл и Паркер в 1961 г. пришли к выводу о том, что телесмотрение ускоряет развитие ребенка почти на целый год, особенно к тому времени, когда он идет в школу, ибо учит его рассуждать, дает знания, расширяет кругозор. Исследования, проводимые во Франции, показали, что телесмотрение значительно влияет на представления и кругозор малообразованных слоев населения. Отечественные педагоги придерживаются мнения о том, что получаемая по телевизионным и другим каналам информация многими не усваивается и тем более не «присваивается», ибо не пропущена через фильтр интеллекта взрослых членов семьи или групповое общение со сверстниками [2].

Сегодня, зависимость людей от телевидения стала всеобщей. У некоторых категорий (особенно у детей и подростков) эта зависимость развивается настолько, что наносит существенный ущерб даже физическому здоровью. Сначала врачи и педагоги, а теперь уже и политики рекомендуют родителям за дверями своих домов забывать о демократии и действовать авторитарно, заботясь прежде всего о благе детей. Можем считать, что наличие создаваемых ТВ цепей, пусть невидимых, является установленным фактом, и тезис о свободе ТВ от общественного контроля вытекает не из требований демократии, а из интереса некоторых социальных групп и является сугубо антидемократическим. Тем более, что этот интерес тщательно скрывается, следовательно, он противоречит интересам большинства. Проблема как раз в том, что вредоносны эти цепи сами по себе. Возникает заколдованный круг: наркотизирует и приковывает человека [1]. Следствие этого стала коммерциализация телевидения, которая, с одной стороны, приводит к преобладанию насилия, секса, рекламы. С другой стороны, появляется множество образовательных программ, видеоматериалов, развивающих игр и программ, оказывающих помощь как в образовании, воспитании, так и в расширении кругозора, открывая совершенно новые горизонты знания.

Для диагностики и выявления предпочтения в телесмотрении нами было проведено исследование на базе гимназии ЛИК-успех г. Ставрополя в группе детей младшего школьного возраста, где основным методом было выбрано анкетирование. Первый вопрос звучал так: *что ты любишь смотреть по телевизору*. Этот вопрос выявил естественное предпочтение детей – мультфильмы и детские программы. Негативной тенденцией можно считать количество детей, которые мультфильмам и программам предпочитают боевики, анкеты этих детей, кстати, не богаты языком и фантазией, в своем вымышленном телевизионном друге они главным считают умение драться и побеждать в схватках. Насилие на экране они не считают противоестественным, а способ выяснения отношения путем примитивной драки – вполне оправданным методом.

В противовес предыдущему вопросу данный вопрос: *что смотреть не нравится*. Выявил желание детей наоборот оградиться от насилия на экране. Большинству все же не нравятся драки, и они предпочитают более мирные программы и позитивные передачи. Реклама, которая раньше вызывала негативные эмоции у большинства респондентов в прошлом, теперь воспринимается как естественное явление и с ним почти уже смирились. Некоторые дети даже просили вернуть старые привычные рекламные ролики. Это говорит с одной стороны о привыкании к «двигателю прогресса», а с другой – о повышении качества рекламы и ее нацеленность и на подрастающее поколение.

Ответы на вопрос: *сколько часов в день ты смотрите телевизор*, нельзя считать стопроцентно правдивыми – дети не засекают время просмотров, но даже примерная прикидка показывает, что более половины детей смотрят телевизор больше двух часов в день, то есть к часам сидения в школе на уроках прибавляется время «медитирования» перед «голубыми экранами». Такое положение устраивает многих родителей. На родительских собраниях они признавались, что видеть своего ребенка перед телевизором или компьютером дома для них спокойнее и проще, чем водить на секции и кружки. О пользе такого отдыха для здоровья детей говорить не приходится.

Детям нужен идеал для подражания, поэтому зачастую кумиров они выбирают неосознанно, в зависимости от понравившихся качеств, поэтому среди таковых оказались популярные телевизионные герои: Шрек, Человек Паук, Халк и многих других. То есть, в друзья себе они выбирают людей со сверхъестественными способностями, которые умеют драться, ползать по стенам и летать по воздуху. Кроме этого прослеживаются некоторые корыстные цели – научиться так же драться, защищаться от врагов, получать материальные блага. При выборе звезд кино и эстрады дети руководствуются гламурными, внешними показателями, т.е. они восхищаются и любуются этими людьми.

На вопрос о том, *чтобы ты попросил у телевизионщиков*, были получены самые разнообразные ответы. Самая популярная просьба – делать и показывать больше мультиков и открыть побольше детских каналов. Кроме этого дети хотят больше добра на экране и «Чтобы не показывали про ужасы», были указаны также частные просьбы – типа «Золотой граммофон», «Фабрика звезд». Один ребенок пожелал всем здоровья, другой попросил футбол, а третий хочет, чтоб и его тоже сделали телевизионщиком.

Следовательно, не нужно проводить специальных исследований, чтоб выявить роль телевидения в современном обществе и в жизни детей, так как в каждой семье есть телевизор, и не один. Просто необходимо следить за тем, что смотрит ребенок, а также пытаться развивать его не только при помощи голубого экрана, но и посредством секций, кружков и других мероприятий воспитательного значения.

Литература:

1. Артюхова И.С. (1999) Ценности и воспитание. – М.: Педагогика.
2. Новикова А.А. (2004) Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. - Таганрог.

Совершенствование в педагогическом вузе процесса освоения коммуникативной компетентности

Оськина С.А.
Аспирант
Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, кафедры психологии, Саранск, Россия
E-mail: svetlana_oskina@mail.ru

Успешность процесса коммуникации в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативной компетентности. Понятие «коммуникативная компетентность» широко разрабатывается в психолого-педагогической литературе и понимается как: ключевая характеристика, обеспечивающая все стороны социальной жизни и деятельности человека, необходимая для успешной самореализации личности (А. Г. Асмолов, Л. Н. Боголюбов, В. М. Соколов и др.), цель подготовки специалиста, личностно значимое качество и необходимая составляющая общей профессиональной компетентности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), условие, повышающее эффективность образования (Б. Г. Ананьев, А. А. Брудный, Н. Ф. Талызина и др.). Механизмы процесса становления, развития и формирования коммуникативной компетентности рассмотрены в работах Г. М Андреевой, А. А. Бодалева, А. А. Леонтьева и др., понимающих процесс общения как единство трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Тем не менее, на сегодняшний момент однозначной трактовки коммуникативной компетентности не существует. Многообразие подходов к ее характеристике в целом и к выделению особенностей ее проявления в деятельности педагога - в частности, приводит к необходимости уточнения определения. Коммуникативная компетентность педагога – это профессионально-значимое свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта педагогической деятельности оснащать ее средствами передачи и приема информации с целью повышения уровня образованности обучающихся.

Как показывает анализ, многие учителя испытывают значительные трудности в процессе коммуникации, что подтверждает необходимость развития коммуникативной компетентности выпускника педагогического вуза и повышает актуальность исследования этой проблемы. В современной высшей школе можно выделить ряд дисциплин, в процессе изучения которых осуществляется коммуникативная подготовка будущего педагога. Так, согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, в содержании курса «Психология» частично рассматривается процесс коммуникации, коммуникативная компетентность педагога, методы и приемы ее развития. Тем не менее, эта подготовка продолжает оставаться фрагментарной, что препятствует эффективному использованию студентами психотехнологий для успешного разрешения возникающих коммуникативных трудностей.

Для изучения уровня сформированности коммуникативной компетентности было проведено обследование 125 студентов Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск). Анализ полученных данных показал, что примерно 15 % студентов имеют высокий уровень ее сформированности, 46 % - средний и 39 % - низкий. Это подтверждает необходимость

целенаправленного развития коммуникативной компетентности студента, выявления наиболее оптимальных путей, условий и средств ее совершенствования в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза.

В ходе исследования выделена возможность использования развивающего потенциала учебной и внеучебной деятельности студента. Для повышения эффективности учебной деятельности необходимо решить следующие задачи:

- оснастить и наполнить психолого-педагогические дисциплины коммуникативным содержанием;
- использовать в учебном процессе формы, методы и приемы, активизирующие развитие коммуникативных способностей и умений студентов;
- разработать и внедрить курсы по выбору (к примеру, разработанный и апробированный курс по выбору «Психологические основы коммуникативной компетентности»);
- реализовать систему коммуникативно-развивающих профессионально-значимых заданий в процессе учебной и педагогической практики;
- организовать учебно-исследовательскую работу студентов по психологическому аспекту коммуникативной компетентности.

Во внеучебной деятельности продолжается процесс освоения студентами коммуникативной компетентности в «Школе молодого лектора», научно-исследовательских кружках, конференциях, олимпиадах, конкурсах и акциях, досуговых мероприятиях.

Одной из интересных и эффективных форм внеучебной работы, располагающей возможностями развития исследуемого свойства, является кружок. В рамках опытно-экспериментальной работы на базе Мордовского государственного педагогического института был организован кружок по психологии «Основы коммуникативной компетентности». В процессе занятий психологического кружка использовались следующие методы и приемы работы: диагностика, имитационные упражнения, игры, тренинговые упражнения, дискуссии, брейнсторминг, самопрезентация, творческие задания (на самостоятельный поиск, на разрешение конкретных проблемных ситуаций, психологических проблем, на построение жизненной перспективы и др.).

Как показало исследование, взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности является основополагающей предпосылкой успешного совершенствования процесса освоения студентом коммуникативной компетентности.

Основными результатами проведенного исследования являются:

- определено понятие «коммуникативная компетентность педагога»;
- проведено пилотажное исследование, подтверждающее необходимость целенаправленного развития коммуникативной компетентности студента;
- выявлена возможность использования развивающего потенциала психолого-педагогических дисциплин и внеучебных форм работы для освоения коммуникативной компетентности;
- создана и апробирована система коммуникативно-развивающих профессионально-значимых заданий, выполнение которых в процессе учебной и внеучебной деятельности способствует эффективному становлению коммуникативной компетентности студента педагогического вуза.

Литература

1. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд-во МПСИ, 2003. – 480 с.

3. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 301 с.

4. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

5. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 394 с.

Тьюторское сопровождение как эффективный механизм адаптации будущего педагога к профессиональной деятельности.

Павлова О.В.

магистрант

ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», кафедра общей и теоретической педагогики, Махачкала, Россия

В высшей школе сегодня активно ведется разработка методов индивидуального сопровождения студентов. В этой связи большой интерес представляет изучение истории зарождения успешно функционирующей ныне в европейских и американских университетах системы тьюторства (наставничества), насчитывающей уже более четырехсот лет практического применения и базирующейся на принципе педагогического сопровождения студентов. Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что она органично сочетает в себе научную и педагогическую работу, которая осуществляется в общении со студентами, причём его суть не исчерпывается информационным обменом. Личностное взаимодействие студента и наставника приобретает вид сотрудничества.

Сегодня Россия не будет считаться полноправным членом и частью мирового сообщества, если не примет ценности европейской и мировой культуры, не привнесёт свои ценности в мировое сообщество. Так и тьюторство обретает у нас новые черты. По мнению Т.М. Ковалёвой, чтобы сегодня реализовался принцип открытости образования, необходимо каждому образующемуся владеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в его собственную образовательную программу. Задача использования всего ресурса открытого образования для построения своей образовательной программы требует в современной ситуации работы педагога, обладающего специальными средствами (тьютора), и организации им тьюторского сопровождения.

Особенности деятельности тьютора в вузе исследовали М.С. Бернштейн, Н.К. Гончаров, Т.А. Ильина, Т.М. Ковалёва и др. Необходимость введения тьюторского сопровождения в отечественных университетах отмечалась ещё в 1975 г. на научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов МГУ (в качестве примера приводился опыт применения тьюторского сопровождения в Англии). С 1993 года проводится исследовательская работа по внедрению тьюторской технологии в Новосибирском, Ростовском и Красноярском государственных университетах. В нашей стране накоплен и практический опыт применения тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение в современной школе уже перестаёт быть делом отдельных педагогов-энтузиастов. Существуют школы, в которых действует тьюторское сопровождение: школа «Эврика-развитие» в Томске, общеобразовательная школа № 34 в Брянске, «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, ряд частных школ, общеобразовательные школы No 147 и № 2002 Москвы, общеобразовательная школа № 1 в Кубинке Одинцовского района Московской области и др.

Эффективность и результативность процесса передачи педагогического опыта в значительной степени определяется личностью учителя-наставника, способного на установление доверительных, индивидуальных и в то же время требовательных

отношений сотрудничества. Вряд ли можно при выборе соответствующих кандидатур руководствоваться критериями «возрастного, жизненного багажа », представлениями о бытующих учительских типах - учитель-предметник, учитель-методист, учитель-мастер. Здесь важны чисто человеческие качества.

Мы выделяем следующие критерии, которым должен отвечать учитель-наставник как субъект развивающего взаимодействия со студентом: (1) высокий уровень профессионального мастерства; (2) субъективная значимость для студента; (3) профессиональная индивидуальность, наличие персонального стиля педагогической деятельности, позитивного педагогического опыта; (4) способность вызвать доверие у студента, установить духовный контакт, организовать развивающее взаимодействие; (5) желание передавать свой опыт.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет очертить идеальную модель личности учителя-практика, взаимодействующего со студентом. Ее содержание составляют: направленность на передачу педагогического опыта; личностные качества (любовь к профессии, саморефлексия, эмпатичность, коммуникативность, гибкость, эмоциональная привлекательность); профессиональные умения и способности (коммуникативные, организаторские, конструктивно-проектировочные, гностические, аналитические, умение обобщать и передавать свой педагогический опыт, умение организовать совместную со студентом педагогическую деятельность, способность к сотрудничеству); знания о способах передачи педагогического опыта; творческий потенциал; специфический педагогический потенциал. При этом не следует возводить фигуру наставника в эталон со строго фиксированными, измеряемыми свойствами, под который подгоняются все остальные.

Деятельностная структура развивающего взаимодействия наставника и студента включает три аспекта: профессионально-образовательный, в центре которого - реализация студентом теоретических знаний по предметам, конкретных умений и навыков педагогической деятельности, ценностных отношений; организационно-деятельностный аспект - организация педагогической деятельности студента, формирование его профессионально-личностной позиции путем овладения педагогическими технологиями; формально-организационный аспект, в основу которого заложены формы организации педагогической деятельности студента, организационные моменты прохождения практики.

Можно определить следующие функции развивающего взаимодействия в процессе профессионального становления будущего учителя и профессионального роста учителя-наставника:

1. Развивающая. Взаимодействие с учителем-наставником способствует развитию у студента педагогических умений, задатков, профессионально значимых личностных качеств, а также навыков анализа, обобщения, творческого осмысления педагогического опыта. Кроме того, развивающее взаимодействие способствует также профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию и самого учителя-наставника.

2. Мотивационная. Развивающее взаимодействие как специфическая форма профессиональной подготовки будущего учителя помогает студенту увидеть цели профессионального роста (есть на кого равняться) и создает условия для их достижения.

3. Функция профессиональной и личностной самореализации учителя и студента предоставляет учителю-наставнику и студенту возможность самовыражения и самореализации не только как профессионала, но и как личности, где личностно-деловые качества сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность. Понимание учителем-наставником цели, смысла своего опыта и его самоценности в системе развивающего взаимодействия оказывает влияние не только на собственное профессиональное становление, но и на культуру, ценностные ориентации, нравственные нормы, потребности личности будущего учителя, с которым он взаимодействует.

4. Трансформирующая. Взаимодействие учителя-наставника со студентом обеспечивает успешную трансформацию теоретических знаний, полученных студентом на аудиторных занятиях, в практическую педагогическую деятельность, а также перевод субъективного личностного опыта в профессионально-личностный опыт.

Динамическая плоскость системы развивающего взаимодействия учителя-наставника со студентом включает этапы развивающего взаимодействия и его детерминанты: «коммуникативное вхождение в профессию», «совместную педагогическую деятельность», «ценностное самоопределение».

Институт наставничества в наши дни можно возродить, на наш взгляд, укрепляя интеграцию школы и педагогического вуза. Именно вуз должен предпринимать определенные активные шаги в этом направлении, налаживая формы общения студентов с педагогическими коллективами, практиками. Здесь открывается широкий простор для инициатив: совместные семинары и конференции, мастер-классы вплоть до организации педагогических клубов.

Проблема подготовки будущих преподавателей химии к работе с одаренными учениками

Пажитнева Е.В.
Аспирант
Ставропольский государственный университет,
кафедра педагогики и психологии высшей школы, Ставрополь, Россия
E-mail: pazhkate@yandex.ru

Современные требования определяют педагога как высококвалифицированного специалиста, хорошо знающего не только свой предмет, но и способного к разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности, творческому саморазвитию. Помимо этого, преподаватель нового поколения должен уметь решать задачу государственного уровня – пополнять наше общество талантливой молодежью. На наш взгляд, для реализации этой задачи необходима целенаправленная подготовка будущих преподавателей к работе с одаренными учениками.

Так, рассматривая эту проблему в отношении подготовки студентов-химиков, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель», нами были разработаны компоненты и уровни готовности к работе с одаренными учениками; методики и методы диагностики готовности студентов к данному виду деятельности; педагогические условия подготовки будущих преподавателей химии к сотрудничеству с одаренными школьниками. Структура профессиональной деятельности преподавателей химии, способного эффективно работать с одарёнными школьниками включает следующие компоненты:

1) ***Мотивационно-ценностный компонент*** предполагает наличие положительной установки, интересов и потребностей, в совокупности обеспечивающих устойчивую мотивацию будущих преподавателей химии к работе с одаренными учениками.

Для определения уровня готовности по данному компоненту (максимальный; оптимальный; ситуационный; сниженный; низкий уровни) применялись авторские анкеты.

2) ***Когнитивный компонент*** готовности преподавателей к работе с химически одарёнными учениками подразумевает приобретение студентами знаний о том, что такое одаренность, каких учеников можно определить как химически одарённых, каковы способы их диагностирования, в чем состоят особенности технологий обучения и развития такой категорией школьников.

Для определения уровня когнитивного компонента готовности будущих преподавателей химии к работе с одарёнными учащимися профильных классов мы использовали модифицированную анкету (по Арсеновой М.А.).

3) ***Организационно-деятельностный компонент*** предполагает наличие у будущих преподавателей умений использовать новые педагогические технологии, средства, методы, приемы, обеспечивающие развитие и реализацию одаренности учеников. Опираясь на классификацию педагогических умений (по В.А. Сластенину), мы определили систему умений организационно-деятельностного компонента готовности преподавателя химии к работе с одарёнными учащимися профильной школы, в которую входят аналитические, прогностические, проективные, коммуникативные, организаторские, рефлексивные умения.

Для определения уровня готовности по данному компоненту применялись методы самооценок и экспертных оценок, основанные на разработках Арсеновой М.А.

4) ***Личностный компонент*** предполагает наличие важных личностных качеств, которыми должен обладать преподаватель химии, работающий с одарёнными учениками, среди которых творческий потенциал, эмпатия, эмоциональная стабильность, экстраверсия.

Для определения уровня готовности по данному компоненту нами использовались

опросник по Е.Г. Рогову, опросник по И.М. Юсупову, пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста («Большая пятёрка»).

Определив компоненты, уровни, методы и методики диагностики готовности студентов к работе с одаренными учениками нами было проведено исследование, которое организовывалось в период с 2006г. по 2008 г. на базе ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет». В нем приняло участие 104 студента 2-го, 3-го и 4-го курсов медико-биолого-химического факультета специальности «Химия», из них в контрольную группу исследования входило 50 студентов; в экспериментальную группу - 54 студента. После проведения констатирующего этапа нами был сделан вывод о том, что студенты классического университета не в достаточной мере готовы к работе с одаренными и способными учениками. Поэтому следовало определить и апробировать условия, оптимизирующие этот вид деятельности.

Первое условие - введение в образовательный процесс спецкурса «Психолого-педагогические основы преподавания химии одарённым учащимся профильных классов», относящегося к региональному компоненту. Второе - обогащение курсов психолого-педагогических дисциплин - «Психология и педагогика», «Технология профессионально педагогической деятельности», относящиеся к федеральному и региональному компоненту, соответственно, вопросами о проблеме одаренности, её диагностике и развитии. Третье условие – использование инновационных образовательных технологии - коммуникативно-диалоговых, проблемно-поисковых, имитационно-игровых (например, дискуссии, «круглый стол», «симпозиум», кейс-технологий и т.д.); тренингов (развития эмпатийных свойств, позитивного «Я», мастер-классы и т.д.); организовывать внеучебные формы досуговой деятельности («Учитель химии глазами одарённого ребёнка, интервью-диалог «Великие химики – в чём секрет таланта?», «Одарённые учащиеся на уроках химии»). Четвертое условие - насыщение научно-исследовательской деятельности будущих учителей химии (рефераты, курсовые работы, разработка проектов, участие в научных кружках в рамках научного направления кафедры, выпускные квалификационные работы по проблеме химической одарённости учащихся, её развитии и диагностики).

Представим результаты диагностики на констатирующем и формирующем этапах (Таблица 1).

Таблица 1

Характеристика сформированности готовности будущих преподавателей химии к работе с одаренными учениками

Компоненты готовности	Срезы до и после эксперимента	Уровни сформированности в %									
		Низкий		Сниж.		Сит.		Опт.		Макс.	
		Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г
Мотивационно-ценностный	до после	,85		,85	,0	,7 ,85	,0 ,0	7,4 5,5	8,0 0,0	5,2 2,6	6,0 8,0
Когнитивный	до после	7,8 3,0	2,0 8,0	7,0 2,0	0,0 4,0	8,8 5,2	6,0 8,0	.7 ,25	.0 ,0	,85	
Организационно-деятельностный	до после	7,8 4,8	8,0 6,0	4,4 5,2	6.0 6,0	4,1 5,2	4,0 4,0	,7 1,1	,0 ,0	.7	
Личностный	до после			,8	,0 ,0	,3 ,85	0,0 4,0	1,0 1,0	7,4 4,0	1,5 7,0	0,0 0,0

Условные обозначения: ЭГ - экспериментальные группы; КГ - контрольные группы.

Таким образом, по представленным данным видно, что создание перечисленных педагогических мер обеспечили более высокую готовность студентов-химиков экспериментальной группы, по сравнению со студентами контрольной группы, с которой проводилось обучение по традиционной схеме.

Формирование конфессиональной толерантности у студентов в условиях поликультурной образовательной среды

Роткина Инна Маратовна
аспирант
Ставропольский государственный педагогический институт, психолого-педагогический факультет, Ставрополь, Россия
Shim.85@mail.ru

Современная Россия характеризуется как евроазиатское многонациональное государство, в котором проживает более количество религиозных концессий. Происходящие изменения в области политики, экономики, социальных отношений вызвали определенную тенденцию межрелигиозного расслоения, которое нередко переходит в религиозную нетерпимость и непримиримость. Одним из эффективных средств позитивной и целенаправленной организации религиозных процессов в обществе является система образования и воспитания.

Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межрелигиозных контактов. Именно в учебных заведениях встречаются представители самых разнообразных религиозных групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. Студенческий возраст является решающим периодом развития религиозного самосознания, его упрочнения и закрепления. В период обучения религиозное самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и укрепляет его место в нем.

В целом в повседневной жизни религия подавляющего большинства студентов не актуализирована и религиозная самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным религиозным вопросам. Всё это повышает ответственность высшего образования за будущее молодежи, за то, по какому пути она пойдёт, как будут развиваться процессы религиозного взаимодействия. Но, к сожалению, сегодня в этом направлении не ведется активной работы. И современная система образования не гарантирует формирования позитивных религиозных установок.

Поэтому одной из основных задач, стоящих перед современным образованием и педагогом, является воспитание личности, чувствительной к религиозным различиям, уважающей уникальность религии каждого народа, с развитыми навыками общения представителями других культур и религий.

Целью исследования является поиск форм оптимального взаимодействия светского и религиозного образования и воспитания, определение «допустимых границ» влияния религиозного содержания на образовательный процесс, осуществляемый в светских учебных заведениях.

Существование религиозных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования. Анализ состояния проблемы в практике образования показывает, что межрелигиозное образование сегодня - не данность, а необходимость как на уровне подготовки учителя (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию конфессиональной толерантности, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений), так и на уровне образовательного учреждения. Педагогическая общественность должна осознать необходимость проникновения межрелигиозного образования в жизнь светской школы.

Актуальность теоретического исследования доказывает и тот факт, что Ставропольский край граничит с территориями Дагестана, Северной Осетии, Чечни, Ингушетии, Кабардино-Балкарии, что практически всегда обуславливает приток студентов разных религий в профессиональные образовательные учреждения. Не учет этого ведет к возникновению напряжения и конфликтных ситуаций между педагогами и учениками, внутри студенческого коллектива.

Экспериментальное обоснование включает ряд этапов. Первый этап исследования посвящен изучению религиозных ориентаций студентов и их отношению к людям, исповедующим различные религии. Проведенный социологический опрос был направлен на выявление особенностей межконфессиональных отношений в подростковой субкультуре. В результате большинство респондентов придерживаются внешне толерантной позиции, но в то же время, проявляют негативную установку к некоторым религиозным конфессиям.

Вышеизложенные результаты натолкнули на поиск тех путей, которые способствовали формированию ценностного отношения молодежи к религиозным традициям в условиях поликультурной среды.

Для этого был осуществлен анализ содержания учебных планов и программ высшего педагогического образования который показал, что в них недостаточно отражена ориентация на обучение с учетом поликультурной образовательной среды.

Вариативная часть учебных планов и программ (национально-региональный компонент) разрабатывается без учёта конкретного социально-культурного пространства, этнического и религиозного состава региона.

Эти положения обозначили необходимость разработки дисциплины «Технологии воспитания конфессиональной толерантности» в рамках регионального компонента профессиональной подготовки. Именно «Технологии воспитания конфессиональной толерантности» способны ярко продемонстрировать и объяснить специфику отличий, лежащих в области религиозных различий. Показ неповторимой сущности самых разнообразных религий и демонстрация того, что их носители не могут думать и чувствовать абсолютно одинаково, могут во многом способствовать повышению межрелигиозной терпимости (толерантности). При этом особое внимание необходимо уделять не только теоретической подготовке, но и практическим контактам между представителями различных вероисповеданий. В связи с этим целесообразными представляются разработка и внедрение в содержание дисциплины современных технологий образования, отражающих групповые дискуссии, семинары-практикумы и другие формы, способствующие формированию специалиста инновационного типа.

Апробирование содержания учебного предмета планируется в 2009-2010 учебном году на основе профессиональной подготовки по одной из специальностей.

Результаты выполненной работы открывают возможность дальнейших педагогических исследований в области религиозного воспитания в условиях поликультурной образовательной среды.

Литература

1. Бордовская Н.К. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России: СПб., 2001.-С.23-60.
2. Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви //Журнал московской патриархии. – 2008. № 9.-С.24
3. Образование и православная культура. Феофан, архиепископ Ставропольский и Владикавказский. //Миссионерский вестник Ставропольской и Владикавказской епархии. – 2008. № 28.-С.2

Использование IT технологий при обучении математическому моделированию водных экосистем

Петров Ю.С.
Аспирант
Институт математики Сибирского федерального университета, Красноярск, Россия
E–mail: petrovys@mail.ru

Настоящее время характеризуется бурным развитием информационных технологий и компьютеризацией образования. В России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Развиваются новые, так называемые, компьютерные технологии обучения.

Ведущие отечественные специалисты в области компьютерных технологий обучения отмечают, что в современной системе образования при возникновении потребности в качественно новых учебно-методических средствах предпочтение будет отдаваться компьютерным обучающим системам. Можно полагать, что по мере развития информационных технологий и совершенствования образовательной сферы

компьютерные обучающие системы будут составлять ядро учебно-методического обеспечения.

Вместе с тем, большая часть таких систем является электронным вариантом теоретического материала. Это приводит к тому, что такие программные продукты имеют крайне ограниченные функциональные возможности и не позволяют эффективно усвоить обучаемым преподносимый материал. В результате по окончании работы с системой обучаемый не имеет достаточного опыта для применения на практике полученных знаний. Поэтому в дальнейшем ему могут понадобиться дополнительные практические занятия с преподавателем - составителем учебного курса, что в конечном итоге сводит на нет всю ценность разработанной обучающей среды, и ставит под сомнение смысл ее разработки.

Предлагаемый нами подход к созданию компьютерных обучающих систем, основанный на интеграции электронного учебника и специфического программного обеспечения под общим управлением является новым в области обучения математическому моделированию задач гидробиологии и, насколько нам известно, до сих пор нигде не реализован. В ходе реализации данного подхода разработана компьютерная обучающая система «Математическое моделирование водных экосистем», позволяющая наряду с изучением теоретического материала выполнять как учебные задания, так и решать исследовательские задачи, находясь в той же операционной среде. В современной научной литературе работы, посвященные математическому моделированию водных экосистем, либо недостаточно систематизированы и мало доступны, либо ориентируются на высокий профессиональный уровень читателя. Необходима разработка компьютерной обучающей системы, позволяющей студентам и молодым научным сотрудникам изучить методы математического моделирования водных экосистем, подкрепленные примерами построения и применения математических моделей в области задач гидробиологии. Нужно дать возможность пользователю «поиграть» с этими моделями, провести учебные и исследовательские эксперименты, используя представленные модели и их возможные модификации.

Область математического моделирования водных экосистем выбрана не случайно. В настоящее время все большее количество исследователей испытывает потребность в построении динамических моделей для формализации представлений об объекте, получении качественных и количественных прогнозов поведения водных экосистем в различных условиях. Прежде всего, такая потребность связана с тем, что прямые эксперименты с природными экосистемами затруднены и часто недопустимы, а возможности их лабораторного моделирования весьма ограничены.

Для Красноярского края, на территории которого находится множество водоемов, озер и рек, задача оценки и прогнозирования качества воды на должном уровне пока не решена. Ведутся пока отдельные исследования и создаются математические модели водных объектов (оз. Шира, Красноярское водохранилище). Требуется подготовка высококвалифицированных специалистов, способных создавать и адаптировать математические модели к конкретным водоемам для оценки качества воды. В связи с этим идея построения компьютерной обучающей системы «Математическое моделирование водных экосистем», сочетающей в себе элементы компьютерного обучения наряду с программным обеспечением для демонстрации и прогнозирования динамики развития водных экосистем, представляется актуальной. Использование такой системы предполагает повышение активности студента и связано с более качественным процессом компьютерного обучения.

Отметим, что программное обеспечение реализует идею образовательного процесса, в котором учащийся выступает в роли исследователя-экспериментатора. Перед ним ставится задача, предоставляются справочные данные и "экспериментальная

установка" - компьютер с программой, моделирующей основные явления, происходящие в водных экосистемах.

Таким образом, в работе предложена технология обучения математическому моделированию нового типа – компьютерное обучение с использованием программного обеспечения для проведения различных имитационных экспериментов, что обеспечит более эффективное усвоение учебного материала и повышение интереса к математическому моделированию вообще. Это перспективное направление развития компьютерных технологий, которое находится на стыке электронных учебников, информационных систем и программного обеспечения. В частности, созданная система предоставляет следующие возможности:

1. Получить быстрый доступ к многоуровневой информации (гипертекст).
2. Разгрузить преподавателя от постоянно повторяющихся действий: чтения лекций и т.п.
3. Повысить качество и эффективность обучения, а также наглядность в представлении материала.
4. Выполнить обучающие задачи, доступные лишь компьютерному решению с помощью численных методов.
5. Динамически наблюдать моделируемый процесс, исследуя параметрические характеристики системы.
6. Получать прогностические оценки развития экосистем и оценивать качество воды в водоемах.
7. Использовать систему в дистанционном обучении.

Наконец, наличие компьютерной обучающей системы с удобным пользовательским интерфейсом позволяет самостоятельно осваивать изучаемую дисциплину, контролировать уровень знаний студентов, а также выполнять практические и лабораторные работы. При создании системы принимались в расчет уровень и перспективы развития аппаратных средств, средств коммуникации и сопутствующего программного обеспечения, степень готовности потребителей к переходу к компьютерной форме обучения.

Литература

1. Баяндин В.Д. (2003) Адаптивность компьютерной обучающей среды к уровню пользователя. М.: Сборник трудов международной конференции «ИТО-2003».
2. Петров Ю.С., Распопов В.Е. (2008) Компьютерная обучающая система "Математическое моделирование водных экосистем" // Системы управления и информационные технологии, 4.1(34). - С. 188-192.

Персональная система управления информацией студента российского вуза

Плотникова О.И., Устинова Д.В.[3]

Студенты

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства,

Институт экономики и менеджмента, Пенза, Россия

E–mail: dasha_ustinova89@mail.ru

Проблема управления информацией для российского студенчества на сегодняшний день – одна из самых актуальных. Десятки и сотни Гигабайт данных на персональных компьютерах, неограниченные массивы сведений в сети Интернет, учебные занятия и СМИ – с этими источниками будущим специалистам приходиться работать ежедневно. Но в то же время методикам работы с информацией в вузе, так же как и в школе целенаправленно до сих пор не обучают. В лучшем случае о таких

[3] Авторы выражают признательность аспиранту Чемезову И.С. за помощь в подготовке тезисов.

методиках упоминают вскользь в процессе изучения таких дисциплин как информатика, психология, персональный менеджмент и тайм-менеджмент, логика. Следствие информационной неграмотности – в большинстве случаев информация обрабатывается студентами бессистемно, а потом также бессистемно применяется на практике.

Этим проблемам была посвящена научно-исследовательская работа «Персональная система управления информацией студента российского вуза», выполненная в Институте экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. Цель научно-исследовательской работы – создание персональной системы управления информацией для российского студента, разработка рекомендаций по внедрению в образовательный процесс вуза методов обучения работе с информацией.

В результате был сделан вывод, что без специальных знаний об управлении информацией студенты не способны справиться с поступающими объемами информации.

Основным результатом стала персональная система управления информацией студента российского вуза, в которой в виде таблицы систематизированы все собранные техники эффективного управления информацией, полезные для студента (таблица 1.).

Анализ изучения проблемы управления информацией позволил дать рекомендации по внедрению в образовательный процесс вуза методов обучения работе с информацией:

1) В современных условиях российская система образования нуждается в механизмах обучения студентов навыкам управления информацией, первым шагом к внедрению таких механизмов может стать включение в состав учебных дисциплин, имеющих отношение к информации, дополнительных тем, посвященных развитию таких навыков;

2) Наиболее эффективное обучение возможно в случае включения в учебные планы отдельного учебного курса, посвященного формированию персональной системы управления информацией и овладению навыками эффективной работы с информацией.

Применение разработанных рекомендаций, моделей, техник и приемов в образовательном процессе российских вузов позволит повысить эффективность обучения и качество подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Архангельский Г. Тайм-драйв: как успевать жить и работать. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2007
2. Гергенов А.С. Информационные технологии в управлении: Учебное пособие. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2005. – 72 с.

3. Лидовский В.В. Теория информации: Учебное пособие. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 111 с.

4. Таблица 1. Персональная система управления информацией студента российского вуза

Объект ИС / Этап процесса УИ	ВУЗ	ГРУППА (ДРУЗЬЯ/ ЗНАКОМЫЕ/ КОЛЛЕГИ)	СЕМЬЯ	ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА	ОБЩЕСТВЕННЫЕ ИНСТИТУТЫ	ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ	МИРОВОЕ СООБЩЕСТВО
ПОИСК	1. Техника поиска в библиотеке	Техника эффективного получения информации в процессе общения	Техника эффективного получения информации в процессе общения	Творческая лень	Техники не найдены	Техники не найдены	Техника эффективного поиска в сети Интернет
ВОСПРИЯТИЕ	1. Техника эффективного восприятия текстовой и аудиальной информации	1. Техника эффективного восприятия текстовой информации и аудиальной информации	1. Техника эффективного восприятия текстовой информации и аудиальной информации	1. Техника эффективного восприятия текстовой информации и аудиальной информации	1. Техника эффективного восприятия текстовой информации и аудиальной информации	1. Техника эффективного восприятия текстовой информации и аудиальной информации	1. Техника эффективного восприятия текстовой информации и аудиальной информации
ПЕРВИЧНАЯ ОБРАБОТКА	1. Техника конспектирования 2. Техника работы с литературой, документами	Техника фильтрации нужной информации	Техника фильтрации нужной информации	Техника фильтрации нужной информации	Техника фильтрации нужной информации	Техника фильтрации нужной информации	Техника фильтрации нужной информации

СТРУКТУРИРОВА-НИЕ	1. Метод структурирования внимания 2. Метод ограниченного хаоса 3. Техника упорядочения файлов и папок на компьютере	1. Метод ограниченного хаоса 2. Техника упорядочения файлов и папок на компьютере	1. Метод структурирования внимания 2.Метод ограниченного хаоса 3.Техника упорядочения файлов и папок на компьютере	1. Метод аналогий 2. Техника использования «Карты ума» 3. Творческая картотека	1. Метод ограниченного хаоса 2.Метод структурирования внимания	1. Метод ограниченного хаоса 2.Метод структурирования внимания	Метод ограниченного хаоса
ХРАНЕНИЕ	Принципы создания архивов	1. Техника «Книга для всего» 2. Инструмент навигации по документам	1. Техника «Книга для всего» 2. Инструмент навигации по документам	1. Техника эффективного запоминания 2. Дневник выполненных дел	Инструмент навигации по документам	Инструмент навигации по документам	Инструмент навигации по документам
ИСПОЛЬЗОВА-НИЕ	1. Картотека книг 2. Техника навигации по конспекту	1. Картотека книг 2. Техника управления личными данными с помощью мобильного телефона 3. Приемы управления электронной почтой	1. Картотека книг 2. Техника управления личными данными с помощью мобильного телефона 3.Инструмент навигации по документам	Принципы рационального повторения.	1.Техника использования диктофона 2.Инструмент навигации по документам	1.Техника использования диктофона 2.Инструмент навигации по документам	Техника повторного поиска информации в Интернет

Расширение сферы музыкальной рефлексии как средство музыкально-личностного развития студентов[4]

Плеханова Елена Мефодьевна
Старший преподаватель, кандидат педагогических наук
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярск, Россия
E–mail: plem9@mail.ru

Ориентация высшего образования на гуманистическую и культурологическую парадигму актуализирует проблему музыкально-личностного развития студентов, с целью совершенствования их профессионального и духовно потенциала.

Мы исходим из того, что сущность музыкально-личностного развития состоит в процессе музыкальных и личностных изменений, а его ядром и важнейшим показателем выступает музыкальное сознание, аккумулирующее в своем содержании накопленные музыкальные знания, впечатления, опыт музыкальной деятельности, музыкальной активности, отраженный в мотивах, потребностях, эмоционально-оценочном отношении. Стремясь к музыкально-личностному развитию студентов необходимо воздействовать на сферу их музыкального сознания посредством создания специальной художественно-эстетической атмосферы общения студентов с музыкальным искусством в условиях специально организованной рефлексивной деятельности.

Сфера музыкальной рефлексии является важнейшей стороной функционирования триады «содержание музыкального сознания – функции музыкального сознания – музыкально-личностное развитие».

Научные положения о значении рефлексии дают понимание ее значения для любых видов человеческой деятельности: от самонаблюдения и самопознания, до духовного совершенствования и нахождения собственного способа жизни.

В русле музыкально-личностного развития проблема рефлексии выступает как осознание своей способности воспринимать музыку личностно, интерпретировать собственные впечатления от услышанной музыки, понимать ее, наделять собственным лично значимым смыслом. Рефлексивный анализ в музыкально-личностном развитии строится на основе процессов самоосознавания себя в музыке, рефлексивных интерпретаций восприятия и понимания музыкальных произведений, описания личных впечатлений о музыке или музыкальной деятельности. При этом акцент ставится не только на возможности подчеркнуть для «себя» значение прослушанного концерта (произведения) и полюбившихся произведений (исполнителей), но и пронаблюдать свое отношение к происходящему, дать интерпретацию собственного состояния, поведения до, во время и после восприятия музыки.

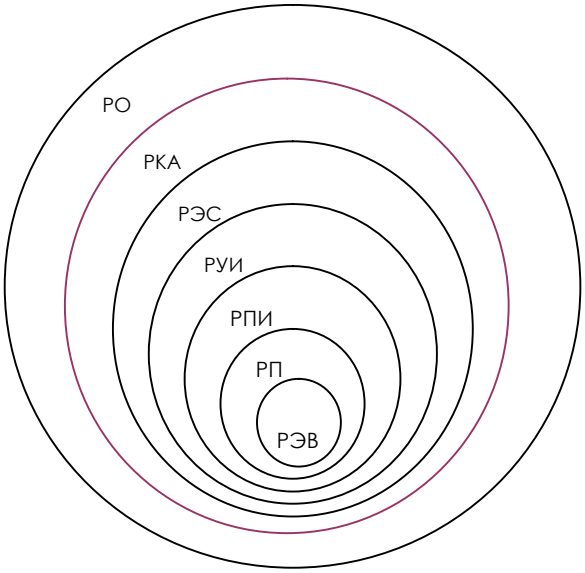
Поэтому, осуществление музыкально-личностного развития молодежи в направлении познания мира и самого себя через музыку, способствует качественному изменению отношения к музыкальному искусству. При этом именно расширение сферы музыкальной рефлексии становится важнейшим средством музыкально-личностного развития студентов. Предложенные выше выводы о значении музыкальной рефлексии позволяют определить необходимые и достаточные способы расширения сферы музыкальной рефлексии посредством фиксирования музыкальных впечатлений студентов, которые отражены в разработанной нами схеме - «Расширение сферы музыкальной рефлексии» (См.: Схема 1).

Механизм расширения сферы музыкальной рефлексии осуществляется за счет поэтапности описания музыкальных впечатлений. Начальным звеном является

---

[4] Настоящая статья подготовлена по материалам диссертационного исследования Формирование музыкального сознания студентов педагогическогоь вуза в процессе приобщения к музыкально-просветительской деятельности». Красноярск, 2007.

фиксирование эмоциональных впечатлений от прослушанной музыки (РЭВ), сопоставление собственных эмоциональных состояний с композиторским замыслом музыкального образа произведения (РЭС).



РО - рефлексия обобщений

РКА – рефлексия - критический анализ

РЭС – рефлексия эмоциональных совпадений

РУИ – рефлексия углубления информации

РПИ – рефлексия информации

РП – рефлексия поведения

РЭВ – рефлексия эмоциональных впечатлений

Схема 1. Расширение сферы музыкальной рефлексии студентов вуза (авторская)

Очевидно, что попытка определения идеи музыкального произведения, как его задумал композитор, отражение этого в музыкальном сознании человека, как момента осознания и понимания музыки, качественно изменяет отношение к миру музыкального искусства, делает его понятным, жизненным, важным.

Следующим этапом становится понимание информационного содержания музыки (РПИ) и поиск дополнительной информации о ней (РУИ). Особую сферу, на наш взгляд, составляет рефлексия-критический анализ (РКА), в ходе которого оценочные реакции соотносятся со всеми сторонами личности и индивидуальности, с психической организацией, темпераментом, системой идеалов, навеянных окружающей его культурой и жизненным опытом. Заключительным этапом должна стать рефлексия-обобщение (РО), которая позволяет выявить, насколько установлена связь музыки с внутренней, духовной жизнью человека, как сформирована его собственная индивидуально-личностная позиция по отношению к явлениям музыкальной искусства. Важно заметить, что предлагаемые шаги (этапы) расширения сферы музыкальной рефлексии будут тем продуктивнее, чем более будет расширяться круг вопросов, составляющих основу музыкальной рефлексии.

Таким образом, представленная схема расширения сферы музыкальной рефлексии может служить основанием анализа музыкальных произведений, собственных эмоционально-чувственных реакций, музыкальных впечатлений, размышлений, в рамках любых «музыкальных событий» в жизни человека, от уроков музыки до «встреч с музыкой» в концертном зале, а стало быть, в любых формах музыкальной деятельности.

Литература

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс: Книга первая. - Л., 1971.
2. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии, проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1985.- №3.
3. Тельчарова, Р.А. Введение в феноменологию музыки: Монография. М., 1991.
4. Хуторский А. Деятельность как содержание образования // Народное образование, 2003 - №8.

Формирование комплексного образа родного края на уроках «Географии Якутии» с учетом специфики мышления учащихся

Сафонова Ирина Михайловна

Аспирантка

Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова,

Якутск, Россия

E-mail: ir-safon@yandex.ru

Введение

В школьной географии, как на федеральном, так и на региональном уровнях, одной из главных методических проблем является формирование комплексных образов географических объектов, прежде всего, территорий. Анализ основных методических приемов, применяемых в школьной географии и не только, показал, что они направлены, в основном, на развитие левого полушария, то есть логического мышления. Для развития другой половины интеллектуальных возможностей ребенка, то есть его правого полушария, связанного с формированием комплексных образов, необходимо внести коррективы в методику обучения географии, в том числе региональной.

Комплексный образ родного края может формироваться различными путями, однако, мы предполагаем, что важное место в этом процессе может занять хрестоматия, составленная на основе литературных произведений местных авторов. Синтез поэзии, художественной прозы и географии в этом случае позволит развивать как эмоционально-образное, так и аналитическое мышление, поэтому комплексный образ географического объекта формируется более эффективно. Дополнительная аргументация - по мнению

известных психологов современное общество недооценивает роль правого полушария в развитии мышления ребенка. Такие ведущие специалисты в области нейропедагогики, как Колесов, Хризман, Трауготт даже считают «истинным» мышление правополушарное, то есть образное и комплексное (А. Сиротюк, 2005).

Особенности формирования географических образов рассматриваются в работах многих ученых и методистов (Максаковского В.П., Кононовой Г. А, Замятина Д.Н., Бибик А.Е., Кабановой-Меллер Е.Н., Панчешниковой Л.М. и др.), однако, вопросам методики формирования географических образов на основе литературных произведений с учетом специфики мышления учащихся (правополушарного, левополушарного) до сих пор не уделялось достаточного внимания.

Методы

В работе использованы методы педагогических исследований: теоретические: анализ и обобщение нормативной, психолого-педагогической, методической и научно-теоретической литературы; исторический, системно-структурный подход, сравнительно-сопоставительный, моделирования; эмпирические: анкетирование, психологическое тестирование и др.), проведение контрольных срезов, в том числе в виде творческих работ, личный опыт преподавания в школе.

Результаты

Комплексный образ территории понимается нами как совокупность наиболее характерных представлений о геопространстве (геопроцессе, геоявлении) и, как «матрешка», складывается из совокупности других, более мелких образов, отражающих реальное пространство. Несмотря на индивидуальность возникающих у человека географических образов, существует некий идеальный образ, наиболее близкий к реальности – именно он должен быть сформирован у школьников.

Отбор географических объектов Якутии, произведенный на основе методологии, традиций и опыта (экспертов), позволил выделить ключевые объекты: «Ленские столбы», «полюс холода», «тарыны» и др. В основу отбора литературных произведений в хрестоматию «Литературная география Якутии» положены такие принципы, как учет психолого-возрастных особенностей учащихся, доступность, занимательность, межпредметность и др. Кроме художественных текстов, для усиления воздействия, хрестоматия включает иллюстрации, а также аппарат организации усвоения в помощь учителю и школьникам.

Одним из важнейших методических условий эффективного применения хрестоматии для формирования комплексного образа Якутии принята опора на особенности мышления школьников. Психологическая диагностика (около 180 человек), проведенная для выявления художественного или логического типа мышления (тесты «Художник – мыслитель», «Насколько я левша» и др.), позволила четко выделить три группы. Как мы и предполагали, наиболее многочисленной оказалась группа «художники + мыслители», то есть школьники, у которых одинаково развиты оба полушария (59%). Группа «художников» (28%) несколько превышала по численности группу «мыслителей» (13%).

В ходе формирования образов последним двум группам предлагались различные методические приемы работы с художественными тестами хрестоматии, направленные на коррекцию их мышления, то есть на уменьшение межполушарной асимметрии. Для этого, например, «художникам» предлагался для изучения отрывок из литературного произведения, содержание которого они должны преобразовать в научный текст, а «мыслители», в подражание известным писателям, создавали собственные тексты, прочитав предварительно несколько отрывков из их литературных произведений.

Педагогический эксперимент, проведенный нами в 8-х классах нескольких общеобразовательных школ, показал, что учет в обучении особенностей мышления учащихся (правополушарного и левополушарного) дает положительные результаты. Так, изменился уровень сформированности комплексного образа Якутии, определяемый по количеству приведенных учащимися характеристик. Если до обучения 26% школьников

(то есть каждый четвертый) давали менее 5 характеристик географического объекта, что принято нами за низкий уровень сформированности образа, то после обучения доля таких детей сократилась до 16%. В то же время, высокого уровня (более 10 характеристик) в ходе эксперимента достигли 42% против 23% до обучения. Кроме того, по результатам анкетирования было отмечено увеличение числа школьников, обращающихся к чтению художественной литературы, повышение интереса учащихся к географии.

В течение 2003-2008 годов результаты исследования апробировались на студенческих научных конференциях разного уровня.

Литература

1. Бианки В.Л. Механизмы парного мозга. - Л.: Наука, -1989.- 264 с.
2. Блум Ф., Лейзерсон А., и др. Мозг, разум и поведение / Пер. с англ.-М., 1988.
3. Большая энциклопедия психологических тестов. - М. 2006.-567 с.
5. Васильев С.В., Кононова Г.А. Формирование образа территории в школьном краеведении // География в школе.-1995, -№6. С. 54-55.
6. Замятин Д.Н. Географические образы: что это такое?// География в школе. 2003. № 6.
7. Кононова Г.А. Пути формирования географического образа // География в школе. 1997. № 6.
8. Концепция содержания географического образования в 12-летней школе // География в школе. - 2000. - № 2.
9. Национально-региональный компонент стандарта географического образования для РС (Я) / Под. рук. Максимова Г.Н.: -Якутск, -1997. – С.13.
10. Программно - методические материалы. География. 6-8 кл./ Сост. Сиротин В.И.-М.: Дрофа. 2001.-160 с.
11. Сиротюк А.К. Особенности переработки информации правым и левым полушариями головного мозга // Вопросы психологии. 2005. - №3. - С. 2-16.

Возможности внеучебной деятельности в вузе для формирования ключевых компетентностей у будущих специалистов

Семенова Елена Геннадьевна

Аспирант

Орловский государственный университет, Орёл, Россия

E–mail: neolenok@list.ru

Развивающийся в последнее десятилетие в европейском и российском образовательных пространствах компетентностный подход рассматривается всеми его исследователями как один из инструментов обновления образования и достижения им меры и нормы современного качества. Важнейшим фактором признания компетентностного подхода становится перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию личности. В связи с этим, важным моментом является усиление требования к формированию базовых компетентностей специалиста социальной сферы, которые характеризуют универсальные компетентности широкого спектра, создающие основу для формирования компетентностей более специфического применения. Такие показатели, к которым можно отнести базовые профессиональные знания, эмпатию, коммуникативная компетентность, социальный интеллект и другие, являются составляющими многих профессий, связанных с деятельностью в социальной сфере. Выпускник вуза должен уметь применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в повседневных и изменяющихся ситуациях на работе. Компетентность - важнейшая характеристика специалиста, который должен быть готов к качественному и ответственному выполнению профессиональной деятельности, стремиться к дальнейшему саморазвитию личностному и профессиональному.

Повышение требований к профессиональной подготовки будущего специалиста, и как следствие к образовательному учреждению, ведет к необходимости поиска дополнительных условий, способные отвечать современным требованиям и формировать необходимые компетентности. Как известно, профессиональная подготовка в учебном заведении осуществляется через содержание учебного процесса, а так же вне его – во внеучебной деятельности. Поэтому при формировании базовых компетентностей необходимо учитывать не только организацию учебно-воспитательной работы вуза, но и большее значение уделять организации внеучебной работе со студентами. Внеучебная работа со студентами является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специалистов и проводится с целью формирования у студентов гражданской позиции, сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, выработки навыков конструктивного поведения на рынке труда. Внеучебная деятельность в университете состоит из разнообразных видов и направлений, реализуемых на уровне вуза, факультетов, кафедр, академических групп.

Одним из таких направлений выступает волонтерская деятельность студентов. В качестве волонтера, студент получает возможности самостоятельно выбирать интересующее направление деятельности в соответствии с будущей профессией; непосредственно оказывать адресную социальную помощь; работать наравне со специалистами-практиками, перенимая их многолетний опыт; овладевать конкретными социальными технологиями и применять их при работе с клиентом; приобретать социально полезные связи; иметь доступ к информационным, методическим источникам. В процессе волонтерской деятельности студент непосредственно оказывает адресную социальную помощь, что создает условия для развития профессиональной компетентности будущего специалиста в социальной сфере. Опыт волонтерской деятельности социального факультета Орловского государственного университета показывает, что добровольческие инициативы студентов социального факультета представлены достаточно многопланово и направлены на различные категории населения. Их деятельность носит многопрофильный характер. В настоящее время волонтёры – студенты социального факультета Орловского государственного университета являются активными участниками программы «Профилактика ВИЧ – инфекции в пенитенциарных учреждениях», которая реализуется Российским Красным Крестом с 2005 года в трёх регионах России. В рамках реализации данного проекта студенты социального факультета Орловского государственного университета разработали ряд профилактических тренингов-семинаров по проблеме ВИЧ/СПИДа и провели их на базе Шаховской исправительной колонии №6 и Шаховской воспитательной колонии. С 2008г. в рамках программы «Профилактика ВИЧ-инфекции среди молодежи», которая ре6ализуется Орловским региональным отделением Российского Красного Креста, волонтеры проводят семинары, тренинги среди своих сверстников в вузах, школах и колледжах города Орла и Орловской области, а также приняли непосредственное участие в профильной смене ДОЛ «Елочка» для детей и подростков из интернатов г. Орла и Орловской области. Опыт организации работы студентов-волонтеров по проведению тренингов-семинаров предполагает также существенное расширение возможностей и повышает эффективность образовательного процесса. Это связано, в первую очередь, с тем, что студенты при выполнении задания вынуждены обращаться по одному и тому же вопросу к различным источникам, сопоставлять различные точки зрения и вырабатывать свою позицию по отношению к полученной информации, излагая ее в сжатом виде. В дальнейшем, такой опыт оказывается очень ценным при подготовке курсовых работ и дипломного проекта. Во-вторых, накопленная, собранная студентами информация легко дополняется, совершенствуется, а накопленный и систематизированный материал используются для подготовки и проведения семинарских занятий, студенческих конференций. Все это позволяет не только нарабатывать студентами-волонтерами социально-практический опыт, который будет способствовать успешному образовательному процессу и

профессиональной реализации в качестве специалиста после окончания вуза, но и способствует самоорганизации, самообразованию и мотивирует к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Так по данным исследования, проведенного в январе 2008 года на базе высших учебных заведений города Орла среди студентов 1-5 курсов наиболее приоритетными, по их мнению, направлениями добровольческой деятельности молодые респонденты указали организацию досуговой деятельности (детей, подростков и молодежи), проведение акций 23,6%, а 15,3 % респондентов высказали желание заниматься социально-психологической поддержкой детей и молодежи и профилактикой здорового и безопасного образа жизни. Наиболее значимыми результатами добровольческой деятельности 60% респондентов считают оказание помощи нуждающимся категориям населения, 29,6% - получение практического опыта работы с различными категориями населения; 29,9% - участие в конференциях, семинарах, симпозиумах различного уровня, 21,5% - привлечение общественного внимания к студенческому добровольческому движению. 72,2% студентов, принявших участие в исследовании, считают, что знания и опыт, полученный в ходе их участия в добровольческой деятельности, будут востребованы и принесут пользу в их дальнейшей практической деятельности.

Исходя из выше изложенного, волонтерская деятельность как разновидность внеучебной деятельности студентов может выступать одним из эффективных условий повышения профессиональной компетентности молодых специалистов за счет получения в добровольчестве первичного опыта участия в профессиональной деятельности, увеличения возможностей профессионального ориентирования и формирования базовых личностных и социальных компетентностей, необходимых для профессиональной деятельности.

Оценка результатов использования элементов мультимедиа в презентациях

Сердечная А.И.
аспирантка
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова,
факультет педагогического образования, Москва, Россия
E–mail: platipus1@rambler.ru

С 2007 года нами проводится оценка результатов использования элементов мультимедиа в презентациях (рисунков, фотографий, анимаций и видеофильмов), показанных на лекциях по общей и неорганической химии. В качестве экспериментальной группы были выбраны студенты 1 курса отделения биофизики биологического факультета и факультета биоинженерии и биоинформатики МГУ, а также учащиеся 11-х классов Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) МГУ.

В 16 лекциях для студентов в 2008/2009 уч. году было использовано 73 видеоролика, 17 анимаций, 450 рисунков и фотографий.

Оценка результатов применения мультимедиа презентаций проводилась с помощью 4-х типов анкет. Первые анкеты включали список названий мультимедиа фрагментов из презентаций, в котором учащимся необходимо было указать запомнившиеся фрагменты. Далее были использованы анкеты, включающие фрагменты цветных иллюстраций из презентаций, дополненные их названиями. Третий тип анкеты отличался от второго отсутствием текстовых подсказок.

В конце 2008 года был использован 4-й тип анкетирования – видеоанкета. В нее вошли 25 фрагментов без подписей и титров: 4 видеоролика - видеозаписи лекционных экспериментов, 6 иллюстраций и анимационных моделей, 11 видеозаписей лабораторных химических экспериментов и 4 фрагмента из документальных фильмов. От студентов требовалось описать в бланке ответов то, что они увидели на экране (указать участвующие в реакции вещества, описать суть процесса и т.д.). Данный тип анкетирования позволяет во время опроса демонстрировать фрагменты заданий анкеты на

экране в том виде, в котором студенты видели ее на лекции. Кроме того, описание студентами увиденного на экране дает возможность оценивать не только запоминание фрагмента (как в первых трех типах анкет), но и уровень понимания материала в целом.

По результатам анкетирования (4) был составлен рейтинг фрагментов мультимедиа. Лидирующим фрагментом оказалась анимационная модель – «Синтез белка». За ней следуют фрагмент из х/ф «На западном фронте без перемен» (физиологическое действие хлора при газовой атаке), фрагмент из документального фильма «Полет и взрыв дирижабля Гинденбург» (применение и свойства водорода) и фрагмент из документального фильма Ж.Кусто «Золотая река» (добыча золота на Амазонке амальгамным методом). Первые химические видеоролики появляются на пятом и шестом местах. Результаты этого учебного года схожи с данными анкет первого типа по студентам и школьникам 2007/2008 года. Тогда первые места также занимали фрагменты из художественных и документальных фильмов, а не видеозаписи химических экспериментов.

Помимо оценки уровня запоминания фрагментов презентаций и понимания их сути, проводились опросы, изучающие личные предпочтения школьников и студентов в оформлении и тематической составляющей презентаций, скорости пролистывания слайдов и тд.

Также в рамках исследования была проведена оценка доминирующей модальности восприятия. Особенно нас интересовал визуальный тип, на который ориентированы мультимедиа презентации. Полученные результаты показали, что среди 52 опрошенных учащихся, 67% имеют средний уровень визуального восприятия, 14 и 19 % – высокий и низкий соответственно.

Элективные курсы на основе ИКТ и их место в обучении иностранным языкам в школе

Соколова А.С.
аспирант
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения, Москва, Россия
aldelfalco@gmail.com

В рамках профильного обучения одной из важнейших целей является создание условий существенной дифференциации содержания обучения с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ. С целью решения этих задач помимо профильных общеобразовательных предметов вводятся элективные курсы.

Элективные учебные предметы – это обязательные учебные предметы по выбору учащихся из компонента содержания образовательного учреждения. Элективы обязательны для посещения, выбор конкретных элективных курсов предоставляется учащимся. Введение элективных курсов предусмотрено не только для профильной старшей школы, но и в период предпрофильной подготовки, а также в рамках базового курса. Однако не всегда представляется ясным, как именно разрабатывать подобные курсы, какова должна быть их длительность, система оценивания, их количество и т.д., часто у учителей в школах нет примеров, на основе которых они могли бы создавать элективы. Наше исследование представляет собой попытку систематизировать общие

требования к элективам, а также несколько подробнее рассмотреть элективные курсы, ориентированные на филологический профиль (немецкий язык). Материалом исследования служили программы существующих элективных курсов для изучающих немецкий язык. В ходе нашего исследования были проанализированы программы следующих элективных курсов: «Домашнее чтение (7 кл)», «Москвоведение на немецком языке (7 кл.)», «Страноведение на немецком языке (для 8, 9, 10 кл.)», «Немецкий язык. Бизнес-курс (10-11 кл.)», «Немецкий язык. Гид-переводчик (10-11 кл.)».

Элективные курсы выполняют следующие функции:

1) дополняют содержание профильного курса,

2) развивают содержание одного из базовых курсов,

3) удовлетворяют разнообразные познавательные интересы школьников, выходящих за рамки выбранного ими профиля,

4) являются экспериментальной площадкой для проверки новых учебных материалов.

Важно также отдельно отметить, что на современном этапе обучение неразрывно связано с информационно-коммуникационными технологиями. Использование учителем в рамках своего курса ИКТ расширяет возможности поиска интересных, актуальных материалов, облегчает последующую модификацию курса, существенно повышает мотивацию учащихся, способствует применению полученных учащимися знаний на практике. Этому аспекту в докладе будет уделено особое внимание.

Анализ программ элективов, а также опыт работы по ним выявили следующие проблемы в обучении элективным курсам:

1) спектр элективных курсов в школе не всегда представлен достаточно широко (это связано, прежде всего, с дефицитом преподавательских кадров),

2) не все учителя готовы отдавать отведённые им часы на элективы, объясняя это недостатком часов для хорошего освоения профильного предмета,

3) учебные пособия, использование которых возможно на элективах, представлены в недостаточном количестве,

4) для качественной разработки курсов учителям необходима хорошая методическая подготовка.

Несмотря на наличие объективных трудностей, связанных с внедрением элективных курсов, их большое значение для обучения является неоспоримым. Кроме того, одна из характерных особенностей содержания элективных курсов – это их гибкий характер, возможность их модификации. Элективные курсы – хорошая почва для реализации личностно-ориентированного подхода, учёта интересов учащихся. Особое внимание стоит уделить разработке методических основ и возможностям использования ИКТ для создания новых элективных курсов.

Литература

1. Гаспржак А.Г.: Элективные курсы в профильном обучении - М.: Вита-Пресс, 2004

2. Соловова Е. Н.: Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей – М.: Просвещение, 2006

3. http://deu.1september.ru

4. http://www.mioo.ru/ogl.php

Изучение отношения студентов педвуза к реформированию высшего образования

Сушко Екатерина Сергеевна

Студент

Таганрогский государственный педагогический институт,

факультет социальной педагогики, Таганрог, Россия

E-mail:girl-of-flauz@inbox.ru

В настоящее время прослеживается тенденция сближения России с Европой. Система образования среди политических и экономических сфер интеграции занимает особое место. Это связано с тем, что образовательные учреждения не только дают профессиональную подготовку, но и в силу исторически сложившихся традиций являются местом воспитания общественного сознания российских граждан.

Студенты – это активные участники образовательного процесса, от них в большой степени зависит качество образования, поэтому при проведении реформирования нужно учитывать мнение студентов в отношении определенных аспектов учебной и профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования – выявить отношение студентов к системе образования в РФ и её реформированию.

В.Н. Мясищев отмечает, что психологически отношения человека в развитом виде представляют интегральную систему избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания.

Говоря о положительной стороне отношений, нельзя не вспомнить о работах С.Л. Рубинштейна, где рассматривается понятие направленности личности. Проблема направленности – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь её целями и задачами.

Для выявления отношения студентов к разным сторонам образования нами был разработан специальный опросник, который содержит 30 утверждений. Испытуемым предлагается отметить в регистрационном бланке те утверждения, с которыми они согласны. Методика предназначена для студентов вузов.

Опросник рассчитан на выявление шести факторов, по каждому из которых предлагается несколько утверждений:

А – отношение студентов к учебе («я получаю удовольствие от обучения», «лекции в вузе дают возможность узнать много нового» и др.)

В – отношение к реформированию системы образования в России («Российское образование не нуждается в реформировании», «в России можно получить образование очень высокого уровня» и др.)

С – уровень осведомленности студентов о реформах в системе высшего образования («я знаю, что мобильность – одно из требований Болонского процесса», «кредитно-модульная система оценок снизит требования к уровню знаний» и др.)

D – отношение к трудоустройству за границей («я уважаю стремление людей работать за границей», «в России мне проще добиться карьерных высот, чем за границей» и др.)

Е – отношение к возможности получить образование в Европе («я хочу участвовать в программе международного обмена студентов», «учеба за границей никогда не была моей мечтой» и др.).

F – цель и мотивация обучения («цель моего обучения – стать специалистом в выбранной профессии», «если бы захотел(а), то учил(а)ся бы лучше» и др.).

Обработка полученных данных производится с помощью ключа. Необходимо учитывать совпадения положительных ответов испытуемых со значением фактора. Расшифровка производится по преобладающему знаку фактора.

Результаты данного исследования позволяют представить мнения студентов о системе образования в России, об осознанности выбора профессии, удовлетворенности обучения и о предпочтениях студентов в выборе сферы деятельности.

Диагностическое исследование проводилось на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института. В опросе приняли участие студенты 2 – 4 курсов, всего 120 человек.

Полученные данные мы проанализировали отдельно по каждому фактору опросника.

Фактор «А» предназначен для выявления отношения испытуемых к учебе. По данному критерию мы разделили студентов на 2 группы. К первой группе мы отнесли студентов, которые продемонстрировали следующие характеристики: осознанность выбора профессии, активность, интерес к обучению, стремление к получению новых знаний, таких студентов было 68%. Ко второй группе отнесли студентов, характеризующихся неосознанностью выбора профессии, пониженной мотивацией к обучению, пассивностью (32%).

Фактор «В» отражает отношение студентов к реформированию системы образования в России. Испытуемые разделились на 2 группы:

Первая – студенты с мнением о системе образования в РФ как об отлаженной структуре, не нуждающейся в радикальном реформировании (76%);

Вторая – студенты, считающие необходимым проведение реформ в систем образования России (24%).

Фактор «С» отражает уровень осведомленности студентов о реформах в системе высшего образования. В первую группу мы отнесли студентов, осведомленных в вопросах предстоящих реформ в системе высшего образования (36%). Ко второй группе мы отнесли студентов, которых не интересуют происходящие перемены образовательной системы (64%).

Фактор «D» отражает отношение студентов к возможности трудоустройства за границей. Испытуемые разделись не две группы:

1. Студенты, желающие работать в России (46%);
2. Студенты, стремящиеся уехать за границу для трудоустройства (54%).

Фактор «Е» отражает желание студентов обучаться в вузах России или показывает стремление студентов получать образование за границей. Испытуемые разделились на 2 группы:

Первая группа (34% опрошенных) удовлетворены обучением в России;

Вторая группа (66% студентов) изъявили желание получать образование за границей.

Фактор «F» указывает на мотивацию и цель студентов в обучении. Для 56% студентов целью образования является возможность реализовать себя в профессии. Для 44% студентов целью обучения является формальное получение диплома.

Анализируя полученные данные можно сделать вывод, что большинство студентов не осведомлены о предстоящих реформах в системе образования, но при этом удовлетворены функционированием отечественной образовательной системы. Студенты не знакомы с основными положениями документов, регламентирующих реформы. Можно предположить, что именно в этом причина столь противоречивого отношения студентов к образованию и его реформированию.

Литература

1. Мясищев В. Н. //Вопросы психологии – 1957. - № 5, С. 142 – 154.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. – М., 1946.

Современные стратегии взаимодействия с семьей, имеющей ребенка младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Тюрина Н.Ш.

Старший преподаватель

ГОУ ВПО Московский Городской педагогический университет,

факультет специальной педагогики и специальной психологии, Москва, Россия

E–mail: nadia_moscow@rambler.ru

Изменение образовательной парадигмы, ее ориентация на гуманистические ценности определяет то, что дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в единое образовательное пространство. Уже на этапе преддошкольного возраста

реализуются экспериментальные программы комплексного сопровождения и поддержки. Основной целью реализации таких программ является абилитация младенца и ребенка раннего возраста.

Абилитация – современный термин, используемый в медицине, психологии, специальной и социальной педагогике. С точки зрения специальной педагогики, абилитация (от лат. habilis – быть способным к чему-либо, приспособленность) – комплекс услуг, мер, направленных на формирование новых и усиление имеющихся ресурсов социального, психофизического развития ребенка. Методологические основы построения программ абилитации предполагают семейно-центрированный характер предоставления комплексной помощи.

Традиционное взаимодействие специалистов и семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, предполагало вертикальную модель, характеризующуюся высоким уровнем директивности, дидактичности, ориентации, прежде всего на обучение родителей, без учета их потребностей, возможностей и ценностных ориентиров.

Однако демократические перемены, рост гражданского самосознания, научный образ мира эпохи постмодернизма изменили отношение профессиональной общественности. Сегодня принятым подходом к взаимодействию с такой семьей все чаще выступает равноправный диалог и сотрудничество, где родители являются экспертами и субъектами программы абилитации. Определяющим понятием такого взаимодействия является компетентность. Каждый субъект взаимодействия обладает собственными компетенциями, и их равноправное участие в педагогическом процессе создает условия для гармоничного развития ребенка, родителей и специалистов. Однако, компетентность родителей на ранних этапах жизни ребенка только начинает формироваться. Условия ее формирования, бывают отягощены разного рода нагрузками (психофизическими, социальными и пр.), связанными с проблемами ребенка и семьи. Поэтому, значимой целью взаимодействия специалистов и семьи является содействие формированию компетентности родителей (M.Guralnick, K.Sarimski, H.Weis. и др).

Современные услуги по абилитации младенцев и детей раннего возраста представляют собой ресурсоориентированные программы, направленные на стимуляцию потенциальных возможностей каждого ребенка. Компетентность родителей также должна способствовать раскрытию социального и психофизического потенциала ребенка. По нашему мнению, такую компетентность можно обозначить, как абилитационную компетентность родителей, представляющую собой интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций эмоционально-ценностного, социального, коммуникативного и педагогического компонентов.

Для реализации современных подходов к взаимодействию с семьей в рамках экспериментальной деятельности на базе ГОУ ЦРР - д/с №1678 города Москвы в период с 2001 года была разработана «Интерактивная программа формирования абилитационной компетентности родителей». Логика построения программы основана на модели компетентности предложенной Дж. Равеном. Данная модель подчеркивает первостепенность и значимость ценностно-мотивационной стороны личности.

Программа формирования абилитационной компетентности родителей предполагает реализацию следующих этапов:

I. Ориентировочный этап. Команда специалистов на основании анкетирования, наблюдения и беседы проводит «Междисциплинарную оценку уровня абилитационной компетентности родителей». Компьютерная программа обрабатывает независимые результаты, и определяют исходный уровень абилитационной компетентности родителей (интуитивный, социально-нормативный, креативный).

II. Мотивационный этап включает серию интерактивных занятий специалиста с группой родителей, направленных на создание условий для формирования мотивационной основы включения родителей в процесс абилитации младенца и ребенка

раннего возраста. Концептуальной идеей данного этапа является этика безусловной ценности жизни, сформулированная великим гуманистом двадцатого века А. Швейцером.

III. Конструктивный этап предполагает формирование компетенций социального, педагогического и коммуникативного компонентов абилитационной компетентности родителей. На данном этапе работа представлена тремя циклами интерактивных занятий *«Мы и социум», «Основы эффективного общения», «Я - педагог своего ребенка».*

IV. Экспертный этап**.** На данном этапе междисциплинарная команда специалистов проводит экспертную оценку уровня абилитационной компетентности родителей, сравнивая первичные и контрольные результаты.

Результатом реализации «Интерактивной программы формирования абилитационной компетентности родителей» явилось увеличение количества родителей социально-нормативного и креативного уровня абилитационной компетентности родителей. Статистически значимые изменения отмечены в педагогическом, коммуникативном, ценностно - эмоциональном компонентах абилитационной компетентности родителей

Качественные изменения в состоянии абилитационной компетентности родителей проявились в их способности:

-демонстрировать уверенное, основанное на принятии своего ребенка родительское поведение;

- применять в межличностном взаимодействии навыки эффективного общения;

-применять новые знания и навыки в процессе развития, обучения и воспитания своего ребенка;

- к социальной активности и взаимопомощи.

Таким образом, реализация «Интерактивной программы формирования абилитационной компетентности родителей» создает условия для повышения качества жизни всей семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способствует эффективной реализации важнейшего биосоциального предназначения человека - родительства, в том числе в нетипичных условиях. Полученный опыт взаимодействия группы заинтересованных родителей друг с другом и специалистами служит механизмом детерминации их саморазвития, является залогом эффективности дальнейшего включения ребенка в единое образовательное пространство.

Литература

1. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогике /Л.И.Аксенова// Дефектология.- 2002.- №3.-С.9-20.
2. Равен. Дж. Компетентность в современном обществе/Дж. Равен. - М.: Когито – Центр.- 2002.- 396 с.
3. Швейцер А. Благоговение перед жизнью/ А. Швейцер.- М.: Прогресс,- 1992. –576 С.
4. Sarimski K. Pädagogisch-psychologische Begleitung von Eltern chromosomal geschädigter Kinder/ K. Sarimski //Geistige Behinderung.-1998.-№4.-s.323–334.

Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста

Хакимова Г.А.

К.п.н., старший преподаватель

Нижневартовский государственный гуманитарный университет,

естественно-географический факультет, Нижневартовск, Россия

E-mail: gulnaranv09@rambler.ru

Проблема здоровья детей дошкольного возраста в настоящее время приобрела особую актуальность. По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи за последнее десятилетие состояние здоровья дошкольников резко ухудшилось: снизилось количество детей 1-й группы здоровья (с 23,2 до 15,1 %), увеличилось количество детей 2-й группы, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья, (с 60,9 до 67,6 %) и 3-й группы – с хроническими заболеваниями (с 15,9 до 17,3 %). Среди основных причин сложившейся ситуации ученые видят в недостаточной осведомленности в области здоровья, а также в отсутствии приоритетности и личностной ценности здоровья у большинства населения страны, в том числе и детей дошкольного возраста (В.В. Колбанов (1996), В.П. Казначеев (1996), Э.Н. Вайнер (1997), Г.К. Зайцев (1997), Р.И. Айзман (1999), Е.А. Овчаров (2002) и др.).

Поэтому перед образовательными учреждениями должны быть поставлены новые задачи, и они должны быть направлены на сохранение, укрепление и формирование здоровья детей. При этом особое значение, с нашей точки зрения, приобретает задача формирования здоровья, сущность которой заключается не только в привитии воспитанникам представлений и знаний в области здоровья, но и в воспитании у них ценностного отношения к здоровью. В противном случае «общество никогда не сохранит тот потенциал здоровья, который заложен у ребенка при рождении» (Е.А. Овчаров, 2000). Вследствие этого необходим переход воспитания человека к парадигме «забота о здоровье – о обязанность каждого», который потребует специфических знаний о здоровье не только педагогов и родителей, но и, безусловно, самих детей» (Г.А. Решетнева, 2002).

Проблема формирования отношения к здоровью как к ценности у подрастающего поколения во все периоды развития общества зарубежными (Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, М. Монтессори и др.) и отечественными (И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович де Мириево, А.П. Куницын, А.А. Прокопович-Антонский, В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, Е.Н. Водовозова, В.А. Сухомлинский и др.) педагогами рассматривалась среди первостепенных и наиболее значимых. Однако анализ их взглядов на решение обозначенной проблемы определил зависимость педагогических позиций от социальных, экономических, политических и религиозных факторов.

Изучение современного состояния организации образовательного процесса и нормативно-программного обеспечения дошкольных учреждений («Программа воспитания и обучения в детском саду», «Радуга», «Детство», «Истоки», «Здравствуй!» и др.) в аспекте формирования ценностного отношения к здоровью у детей выявило недостаточность предлагаемых в них способов решения исследуемой проблемы, вследствие ориентации программ только на развитие у дошкольников мотивационной сферы гигиенического поведения, безопасной жизни, нравственно-психологического компонента здорового образа жизни, на воспитание потребности в самостоятельной двигательной активности, на обеспечение физического и психического саморазвития.

На основании вышеизложенных положений определился ряд противоречий между: социальным заказом на воспитание личности, осознающей ценность здоровья, и отсутствием у членов общества ценностного отношения к здоровью; потребностью педагогической теории в научно-обоснованной системе педагогических условий, обеспечивающих формирование ценностного отношения к здоровью у подрастающего поколения, и недостаточным педагогическим обеспечением данного процесса; востребованностью педагогической практики в целостном процессе формирования ценностного отношения к здоровью у детей, начиная с дошкольного возраста, и недостаточной разработанностью программно-методического решения данной проблемы.

Поиск эффективных путей разрешения указанных противоречий, теоретическая и практическая значимость его для современного образовательного процесса в дошкольных учреждениях обозначили проблему исследования: каковы педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей дошкольного возраста?

В исследовании введено ограничение: нами предложены педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей только 5-7 лет. Выбор возрастной категории обусловлен тем, что старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом формирования ценностного отношения к здоровью. Об этом свидетельствуют особенности психического развития дошкольников, выявленные отечественными психологами, а именно: 1) возникновение соподчинения мотивов (А.Н. Леонтьев (1965), В.В. Давыдов (1979), Е.О. Смирнова (1997), И.Ю. Кулагина (2002), 2) формирование произвольного поведения (А.А. Люблинская (1962), А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин (1965), 3) развитие самосознания (Р. Бернс (1986), Л.Ф. Обухова (1996), Г.А. Урунтаева (1997), 4) формирование внеситуативно-личностной формы общения (Е.О. Смирнова (1997), Г.А. Урунтаева (1997), 5) становление познавательной деятельности (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин (1965), Н.В. Нижегородцева (2001).

В ходе исследования апробированы педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста; разработана и внедрена образовательная программа «Будь здоров, малыш!», направленная на воспитание ценностного отношения к здоровью у детей 5-7 лет; определены и использованы методические рекомендации по формированию ценностного отношения к здоровью у старших дошкольников, включающие адаптированные методы, приемы и алгоритм изложения содержания образования; разработан и применен диагностический инструментарий выявления уровня сформированности ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста и т.д.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов / (М.В.Матюхина и др.) – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу / Науч. ред. Б.С.Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 144 с.

3. Здоровый дошкольник: Пособие для исследователей и практических работников / Авт.-сост.: Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова, Т.Ф. Саулина. – М.: АРКТИ, 2003. – 80 с.

4. Здоровый ребенок – в здоровом социуме. – М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсерсвисшкола, 1999. – 320 с.

5. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.В.Лыков, Л.М.Волобуева; под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Академия, 1999. – 520 с.

6. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А.Куликова, Т.А.Куликова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.

7. Овчаров Е.А. Здоровье населения Российской Федерации: Анализ и оценка: Учебное пособие для студентов / Е.А.Овчаров. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. пед. ин-та, 1996. – 237 с.

8. Седых Н.В. Здоровьесберегающие технологии в дошкольных учреждениях Волгограда // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 1. – С. 49-57.

Система реализации научно – исследовательской подготовки в области технических дисциплин будущих учителей технологии и предпринимательства.

Челтыбашев Александр Анатольевич

аспирант

Мурманский государственный педагогический университет

Мурманс. Россия

E–mail: xu31@yandex.ru

Современный учитель технологии и предпринимательства должен не только уметь преподавать материал, но и организовывать проектную деятельность учащихся, т.к. это

является одним из обязательных требований государственного стандарта образовательной области «Технология». Поэтому педагог должен владеть умением организовывать научно – исследовательскую и творческо – конструкторскую деятельность. Следовательно возникла необходимость специализированного обучения студентов специальности «Технология и предпринимательство» основам методологии научно – исследовательской деятельности в общетехнических дисциплинах. При профессиональной подготовке в ВУЗе необходимо решить задачу по развитию ряда обязательных компонентов личности, необходимых для успешного технического творчества и исследовательской деятельности: технического мышления, конструкторских умений, технологической культуры. Для решения этой задачи необходимо в ходе профессиональной подготовки будущего учителя уделить особое внимание обучению основам методологии научно – исследовательской деятельности.

В результате исследования, проведенного в рамках данной проблемы, была разработана теоретическая модель обучения основам методологии научно – исследовательской деятельности. На основании этой модели была разработана технология ее реализации, основанная на системе задач заданий, проведена апробация в процессе обучения будущих учителей технологии и предпринимательства при изучении общетехнических дисциплин. Реализация данной технологии обучения происходила в рамках изучения следующих дисциплин «Машиноведение», «Технология материалов» через систему проблемных исследовательских задач и заданий. Разработанная в ходе проведенного исследования технология обучения основам методологии научно – исследовательской деятельности, после ее апробации была рекомендована к внедрению в процесс изучения общетехнических и специальных дисциплин, не вошедших в эксперимент (прикладная механика, основы производства, электрорадиотехника) на факультете технологии и дизайна Мурманского Государственного Педагогического университета.

Литература

1. **Альтшуллер Г. С., Верткин И. М.** Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. — Мн.: Беларусь, 1994. — 479 с.
2. **Долженко О.В., Шатуновский В.Л.** Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод. пособие. – М.:Высш. шк., 1990. –191 с.
3. **Дружинин В.Н.** Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.: (Серия «Мастера психологии»);
4. **Зиновкина М.М.** Креативное инженерное образование. Теория и инновационные креативные педагогические технологии: Монография. М., 2003.
5. **Талызина Н.Ф.** Деятельностный подход к построению модели специалиста //Вестник высшей школы, №3,1986, с.10-14

Парадигмальный подход как методологическая основа исследования качества образовательных процессов

Чечева Наталья Алексеевна

аспирант

Вологодский государственный технический университет

гуманитарный факультет, Вологда, Россия

E-mail: checheva_99@mail.ru

Отличительной особенностью образования в настоящее время является повышенное внимание к проблемам качества образования, проникновение в педагогическое сознание идей культуры качества. Новая социокультурная реальность, ее противоречивые тенденции и вызовы породили множество инициатив, инноваций, практик. Образовательная среда стала полем возрастающей конкуренции и индивидуализации

активности. В этих условиях главным конкурентным преимуществом становится качество образования – одно из ключевых понятий в современной образовательной политике, отражающей первоочередные задачи модернизации образования. Это порождает задачи поиска концептуальных подходов и интерпретации качества образования и методологии его оценки, разработки научно обоснованных технологий и инструментария исследования качества.

Актуальность данного направления подтверждается наличием работ и исследований в данном проблемном поле, в которых отражены философско-методологические, педагогические, квалиметрические аспекты качества образования (Б.С. Гершунский, А.Г. Бермус, А.С. Белкин, В.И. Байденко, В.А. Кальней, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, П.И. Третьяков, С.Е. Шишов и многие другие).

Сложность многофакторной системы образования, включающей в себя совокупность существенных факторов произвольной природы, является причиной появления альтернативных концепций качества и методологических оснований его оценки. Действительно, рассматривая такой макрообъект, можно сосредоточить внимание на разных его аспектах. Несмотря на многочисленные исследования в данной области сегодня нельзя говорить о всеобщей согласованной позиции по поводу понимания качества образования. Это можно рассматривать как следствие различных научных концепций, педагогических школ, в каждой из которых свое понимание данной категории.

Поиск концепций качества образования выводит на изучение методологических оснований его исследования и оценки, необходимых для объективного выбора и принятия управленческих решений, совершенствования процессов и системы образования в целом.

Проблемы квалиметрии образования относятся к наименее разработанным в методологическом и методическом плане областям проблематики качества, тогда как в современных условиях практическая ценность и актуальность подобного рода разработок не вызывают никакого сомнения.

Следует признать, что основания для выбора меры качества могут быть различными. Одним из них выступает парадигмальный подход, отражающий педагогическую реальность применительно к возможностям разных образовательных миропониманий, существующих и разрабатываемых в рамках определенных образовательных парадигм. В основе образовательных парадигм лежат разные доминирующие концептуальные представления об основах и характере педагогической деятельности, об обучающемся, логике его обучения, воспитания и развития. Базовые ценности социокультурной среды как фундамент проектируемого образовательного процесса обусловливают парадигмальную неоднородность образовательного пространства, определяют аксиологическую природу парадигмальных границ. Они выводят образовательные системы на различные траектории развития, получение разных по своей природе педагогических результатов, достижение разного качества образования, поскольку внутри каждой системы задается свой стандарт (эталон) качества, обусловленный тем или иным парадигмальным контекстом. Таким образом, можно говорить о феномене парадигмального качества, фиксирующего принадлежность объекта, явления, процесса к определенной образцовой модели. Это приводит к пониманию относительности качества образовательного процесса, имеющего парадигмально-вариативный характер, дает возможность представить его как не линейно развивающийся, культурно и научно детерминируемый системный, многомерный объект.

Анализ подходов к систематизации парадигм в отечественной педагогической науке позволил выделить в матрице современного образования их ведущие типы: позитивистскую, личностную, антропологическую и дать их сравнительную характеристику, выделив инвариантные и вариативные, отражающие специфику каждой парадигмы, черты. В ходе исследования выявлены качественные характеристики современного образования. Установлено, что монопарадигмальная модель образовательного процесса не в полной мере соответствует этим характеристикам.

Современный образовательный процесс целесообразно представить в форме многомерной модели, интегрирующей потенциал ведущих парадигм современного образования. Это приводит к необходимости признания методологии, ориентированной на осуществление принципа парадигмального синтеза, в структуре которого вступают в динамическую взаимосвязь ценностные установки разных методологических подходов. Это способствует выстраиванию образовательных процессов, адекватных требованиям современного социокультурного развития, направленного на создание целостного и многогранного образа человека, на который ориентируется современная педагогика.

На основе парадигмальной матрицы современного образования была разработана и экспериментально проверена модель мониторинга парадигмального качества образовательного процесса, которая позволяет определить и спрогнозировать логику развития образовательного процесса на макро-, мезо- и микроуровне; выявить точки рассогласования парадигмального, смыслового и процессуального контекстов профессиональной деятельности; наметить пути гармонизации процесса на основе полученных данных. Мониторинг на основе парадигмального подхода можно рассматривать в качестве метода рефлексии, выполняющего нормирующую функцию по отношению к субъекту педагогической деятельности, предоставляя основания для оценки профессиональных перспектив, создания новых условий бытия в профессии, сопоставления актуальных профессиональных задач с парадигмальным контекстом, целесообразным для их решения.

Результаты мониторинга позволяют сделать вывод о существовании в реальной практике образовательных моделей монопарадигмального и смешанного (полипарадигмального) типов. В ряде случаев обнаружено нарушение правила смыслового соответствия контекстов, что приводит к концептуальной непоследовательности, деформации качества, снижению эффективности образовательного процесса.

Для наиболее полно обоснованных, опирающихся на знание причинно-следственных связей в системе, позволяющих научно предвидеть результаты, принимаемых в состоянии наибольше уверенности решений требуется разработка научных подходов. Анализ возможностей и функций парадигмального подхода как системного, многомерного подхода определяет целесообразность его применения для исследования качества образовательных процессов, необходимость признания его одним из важных методологических аспектов разработки технологий оценки качества, которые все шире принимаются в образовательном сообществе.

Оптимизация процесса обучения студентов путем использования дистанционных образовательных технологий

Цыпленкова Е.С.
Преподаватель, аспирант
Тульский государственный университет,
факультет физической культуры, спорта и туризма, Тула, Россия
E-mail: olunchik27@ya.ru

Отличительной чертой развития современного высшего образования является изменение технологии преподавания, поскольку большое распространение получают новые информационные технологии. Дистанционное обучение рассматривается как перспективное направление модернизации национальной системы образования. Электронное обучение требует новейших педагогических технологий, направленных в первую очередь на интеллектуальное и нравственное развитие личности. Личностно-ориентированные технологии в дистанционном обучении приобретают новые возможности благодаря уникальным возможностям сети Интернет. Но это вовсе не значит, что управление учебным процессом может быть ослаблено. Отсюда значимость

проблемы, связанной с разработкой самих курсов дистанционного обучения и методикой их использования в рамках высшего профессионального образования.

Для полноценного освоения студентами учебного материала в рамках интерактивного обучения нами разработан учебно-методический комплекс, структурно-содержательная основа которого должна включать следующие базовые элементы: рабочую программу, руководство по изучению дисциплины, электронные пособия, справочники, электронную библиотеку курса, а также интерактивные дидактические игры и тренажеры. Данная электронная обучающая система призвана обеспечивать студентов информацией, организовывать их учебную работу.

Необходимо отметить, что в условиях стремительного развития информационных технологий большое значение в электронной системе обучения приобретает использование обучающих дидактических игр и тренажеров, которые представляют собой коллективную или индивидуальную деятельность в условиях смоделированных ситуаций, направленную на формирование профессиональных умений и навыков. Интерактивная игра позволяет моделировать как реальные ситуации, возникавшие ранее в различных сферах будущей профессиональной деятельности, так и придуманные с целью сформировать личность будущего специалиста, определенные профессиональные качества и навыки. Данные дидактические средства способствуют более эффективному усвоению учебного материала с наименьшими затратами времени и усилий занимающихся. Интерес, вызываемый компьютерной игрой, способствует обучению на фоне положительного эмоционального фона. Современные же средства мультимедиа делают игру более увлекательной, а, следовательно, повышают ее обучающую способность.

Необходимым информационным средством поддержки интерактивного учебного процесса является разработанная нами web-страница на сайте Тульского государственного университета, основное предназначение которой заключается в осуществлении поиска необходимой информации, установлении связи с преподавателем и электронными учебно-методическими курсами, а также в выполнении контрольных заданий.

Разработка электронных обучающих курсов по каждой учебной дисциплине предусматривает создание эффективной системы контроля знаний занимающихся. На наш взгляд, в рамках учебного процесса подготовки специалистов, наряду с традиционными формами контроля знаний студентов, целесообразно использовать контрольные тесты в режиме on-line. Наиболее приемлемым алгоритмом тестирования уровня знаний студентов является алгоритм, включающий четыре уровня с заданиями различной степени сложности, который обеспечивает более точное определение уровня знаний учащихся и создание качественных условий организации самостоятельной работы по освоению учебного материала. Однако, количество уровней проверки знаний может варьироваться в зависимости от специфики изучаемых дисциплин.

Предлагаемая модель организации обучения призвана оптимизировать учебный процесс студентов, повышая интерес к занятиям и обеспечивая объективность системы контроля знаний.

Литература

1. Беляев М.И. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий. / М. П. Беляев, В.М. Вымятнин, С.Г. Григорьев. - Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2002.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Экспансия кейсов / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Ректор вуза. - 2007. - № 3. - С. 45-47.
3. Лавров О. А. Дистанционное обучение: классификация проблем, термины и определения / О. А. Лавров // Телекоммуникации и информатизация образования.- 2004.-№5.- С. 39-46.

4. Овсянников В. И. Исследование психолого-педагогических основ дистанционного обучения / В. И. Овсянников // Открытое образование.-2004.-№2.- С. 7-14.
5. Переверзев В.Ю. Педагогические тесты для дистанционного контроля знаний / В.Ю. Переверзев // Высшее образование в России. - 2007. - № 1. – С. 106-110.

Развитие организаторской компетенции преподавателей в учреждениях профессионального образования

Ценч Юлия Сергеевна
Старший преподаватель, кандидат педагогических наук
Уральский государственный университет физической культуры,
факультет экономических, юридических и гуманитарных наук, Челябинск, Россия
E–mail: usichka76@mail.ru

В настоящее время проводится большая работа по реализации в профессиональном образовании компетентностного подхода. Уже в ближайшее время профессиональные учебные заведения будут переходить на государственные образовательные стандарты нового поколения, разработанные на основе компетентностного подхода.

Однако успешный переход на новые стандарты возможен только в том случае, если все участники образовательного процесса, в том числе преподаватели, смогут реализовать компетентностный подход в своей педагогической деятельности.

Компетентностный подход в профессиональном образовании обуславливает изменение стратегии и содержания, меняет представление всех видов профессиональной деятельности преподавателей. При этом (используя применительно к самим преподавателям новые соответствующие компетентностному подходу образовательные конструкты - компетентность, компетенция) можно констатировать, что особое значение приобретает совершенствование профессиональной компетентности преподавателей по реализации компетентностного подхода в образовании.

В своем исследовании мы рассматривали лишь один компонент профессиональной компетентности преподавателей - организаторскую компетенцию. Организаторская компетенция преподавателя включает соответствующие знания, умения, навыки и профессионально-личностные качества. Организаторская компетенция - это способность преподавателя мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения и способы выполнения организаторских действий.

Для более эффективного развития организаторской компетенции преподавателей в процессе повышения их квалификации в учреждениях профессионального образования необходимо обратиться к выявлению и изучению содержания их профессиональной организаторской деятельности.

Процесс повышения квалификации – это овладение преподавателями более высоким уровнем профессиональной деятельности, профессиональной квалификации и вместе с тем – это внутриличностный процесс, в результате которого происходит действительное изменение сознания, преображается профессионализм преподавателя, опыт, мотивы, позиции. При совершенствовании процесса повышения квалификации, опираясь на известные научные подходы (целостный, деятельностный, компетентностный, личностный, системный, культурологический и др.), мы выделяем ряд педагогических условий развития организаторской компетенции преподавателей учреждений среднего профессионального образования:

- содержание повышения их квалификации на методологическом уровне компетентности для разных её ступеней (школа молодого преподавателя, школа повышения педагогического мастерства, школа педагогического творчества) проектируется в соответствии с компетентностной моделью преподавателей профессионального обучения;

- формы и методы повышения квалификации способствуют самоактуализации личности преподавателей;
- организован мониторинг уровня развития организаторской компетенции преподавателей.

Как показывает практика, любой процесс обучения характеризуется тем, что слушатели эффективно воспринимают и усваивают новое тогда, когда оно опирается на ранее усвоенное, являясь его продолжением и развитием. Такой этап включения знакомого, изученного в процессе усвоения нового, и есть самоактуализация. Под самоактуализацией мы понимаем потребность человека стать тем, кем он способен стать, а также интегративное качество личности, характеризующееся компетентностью во времени, самоуважением, креативностью, управлением сформированностью познавательных способностей, ценностными ориентациями, гибкостью поведения.

Анализ современных содержательных концепций мотивации позволил нам выделить основные этапы процесса самомотивации и уточнить их относительно потребности профессионально-ориентированной самоактуализации. Данный процесс включает в себя следующие этапы:

I этап – формирование потребности самоактуализации;

II этап – осознание потребности и формирование первичного абстрактного мотива;

III этап – поиск форм и методов для решения потребностей;

IV этап – планирование действий по удовлетворению потребностей.

Структура самоактуализации преподавателей учреждений профессионального образования предполагает определение преподавателем «зоны ближайшего развития»:

- изучение профессиональных трудностей в своей деятельности;
- актуализация необходимых для профессионального роста знаний, умений;
- определение индивидуальных задач педагогической квалификации;
- составление программ профессионального роста;
- систематическая самооценка.

Вышеописанная сущность самоактуализации соотносится взаимосвязью динамики превращения потенциальных особенностей профессионала в актуальные при переходе от модели профессионального функционирования к модели профессионального развития и перестройки личности от уровней адаптации к уровням самореализации.

***

С учетом вышеизложенного нами была разработана программа многоступенчатого повышения квалификации преподавателей (школа молодого преподавателя, школа повышения педагогического мастерства, школа педагогического творчества). При разработке программы обучения учитывались требования к профессиональной компетентности преподавателей учреждений профессионального образования при присвоении им квалификационных категорий, а также специфика их профессиональной деятельности.

Экспериментальная проверка разработанной методики развития организаторской компетенции преподавателей в процессе повышения их квалификации в учреждениях профессионального образования подтвердила ее эффективность.

Литература

1. Вершловский С.Г. (2000) Социально-андрагогические проблемы управления современной школой. Иркутск: Plock.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. (2002). М.

3. Кулик Н.Л. (1992) Самореализация личности как философская проблема. дис. … канд. философ. наук. Киев.

4. Зеер Э.Ф. (2006) Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург: РГППУ.

Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-ритмической деятельности в сочетании с синтезом искусств

Шевченко С.И.
Студент
Волгоградский государственный педагогический университет,
факультет дошкольного и начального образования, Волгоград, Россия
E-mail: onlyspring@rambler.ru

Жизнь в эпоху научно-технического прогресса требует от человека постоянной подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению проблем, т.е. высокого уровня развития творческих способностей, понимаемых как индивидуальные особенности личности, определяющие успешность выполнения творческой деятельности различного рода.

Это актуализирует задачу воспитания людей с гибким мышлением, проявляющих свои возможности и способности в творческой деятельности и готовых позитивно воздействовать на духовность общества, решение которой необходимо начинать в детстве. Не случайно поэтому обращение деятелей просвещения, культуры, искусства к процессу приобщения подрастающего поколения к художественной культуре (Ю.Б.Алиев, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Д.С. Лихачев, Г.М. Цыпин, В.Н. Шацкая и др.).

Как результат этого процесса, появляется множество программ, направленных на всестороннее развитие личности ребёнка средствами различных искусств, на закладывание основ будущего «исследователя», а значит человека творческого. В частности появляются программы, основанные на *синтезе искусств* (программа *«Гармония»* (К.В. Тарасова и др.); *«Синтез»* (К.В. Тарасова, Т.Г. Рубан и др.); *«Росинка»* (Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова) и др.), которые объединяют различные виды художественного образования ребёнка в определённую систему, закладывающую основы для проявления творчества в процессе различных видов художественной деятельности. Одной из таких программ является также и программа *«Путешествие в прекрасное»* О.А. Куревиной и Г.Е.Селезневой в рамках образовательной системы «Детский сад – школа 2100», заинтересовавшая нас особым подходом к творческому развитию ребёнка, к пониманию индивидуальности решения ребёнком проблемных ситуаций. Особую роль при использовании синтеза искусств для развития творческих способностей играет музыкальное искусство, создающее предпосылки для активной деятельности и возможности "выплеснуть" свои впечатления, выразить их в индивидуальном творчестве (напеве, движении, танце). При этом применение синтеза искусств в развитии творческих способностей ребёнка-дошкольника эффективнее всего сочетать с музыкально-ритмической деятельностью, т.к. в ней заключён синтез двух начал – исполнительского и продуктивного: дети придумывают собственные пляски, этюды, игры и одновременно их исполняют, продукт совпадает с процессом, исполнение и является продуктом творчества, что обусловливает эффективность формирования интереса как к предмету, так и к процессу деятельности. Детская выдумка и фантазия, рожденные в процессе этой деятельности, становятся потребностью ребенка и переносятся на любую другую деятельность.

С целью развития творческих способностей дошкольников нами была организована опытно-экспериментальная работа, включавшая развивающую работу, построенную с учетом результатов начальной диагностики уровня развития творческих способностей (В. Кудрявцев, В. Синельников «Солнце в комнате» - методика адаптирована нами для целей исследования). В результате диагностики было выявлено, что не все дети смогли справиться с поставленной задачей, что свидетельствует о необходимости

целенаправленного развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

С этой целью была подобрана система занятий со старшими дошкольниками, направленная на развитие таких основных составляющих творческих способностей, как способность нестандартно подходить к решению поставленных задач, проявляя самостоятельность и инициативу, искать собственные пути их решения и т.п.

На занятиях широко применялись различные виды музыкально-ритмической деятельности и различные задания творческого, предлагаемые в программе *«Путешествие в прекрасное»* О.А. Куревиной и Г.Е.Селезневой, основанной на синтезе искусств, которые предполагали индивидуальный подход к их решению. Помимо музыкально-ритмического творчества привлекались также другие виды искусства, в частности использовался синтез музыки, слова, движения, пантомимы и театрализованной игры, вокальные, инструментальные и танцевальные импровизации, мини-рассказы в их синкретическом единстве.

Контрольный эксперимент выявил положительную динамику в развитии творческих способностей детей в процессе музыкально-ритмической деятельности в сочетании с синтезом искусств. У детей появилась инициатива, самостоятельность в выполнении предложенных заданий, изменилось их отношение к собственному творчеству, появился интерес к другим видам искусства, средствам их выразительности, которые сразу же включались детьми в творческие импровизации.

Обобщая следует отметить, что всё богатство воздействий предоставляемых для развития творческих способностей различными видами искусства, и прежде всего музыкального, целесообразно сочетать с музыкально-ритмической деятельностью, так как именно она способствует соединению теоретических знаний ребёнка о характере каких – либо движений, и непосредственно сами движения, с применением их на практике в процессе импровизации на какое – либо музыкальное произведение, что в свою очередь создаёт предпосылки для развития и совершенствования мыслительной деятельности как основы творческих проявлений ребёнка. Применение же синтеза искусств способствует интенсификации данного процесса.

Литература

1. Асафьев Б.В. О музыкально – творческих навыках у детей – М., 1990.
2. Апраксина О.А. Музыка в воспитании творческой личности – М., 1985.
3. Венгер Н.Ю. Путь к развитию творчества. // Дошкольное воспитание, 1982, №11.
4. Кудрявцев В., Синельников В. Ребёнок - дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. // Дошкольное воспитание, 1995 № 9, № 10
5. Куприянова Л. Л. Формирование исполнительско – творческой деятельности детей – М., 1982.
6. Куревина О.А. Селезнева Г.Е. Путешествие в прекрасное. ОС « Школа-сад 2100» - М.: Баласс, 2003.

Комплексный подход к профилактике употребления ПАВ среди молодежи и подростков

Ючюгаева М.В.
Студентка
ГОУ ВПО «Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова», отделения социальной педагогики педагогического института, Якутск, Россия
E-mail: ychugaeva@mail.ru

В последнее время в обществе отмечается увеличение распространения наркотиков и различных психотропных препаратов, алкоголя. Медики, педагоги, общественность не зря обеспокоены растущими масштабами этого негативного социального явления, затрагивающего все слои населения, среди которых особо уязвимыми считаются

подростки и молодежь. Слабая разработанность профилактических и коррекционных мер, а также отсутствие единого подхода к пониманию природы нарко- и алкогольной зависимости привели нас к необходимости разработки модели организации помощи подросткам и молодежи на основе комплексного подхода.

Профилактика употребления ПАВ должна быть начата уже в школьном возрасте. Мы определили, что направления и содержание профилактической и коррекционной работы зависят от предпосылок и конкретных причин зависимости от ПАВ. С целью определения эффективных мер профилактической работы, мы поставили перед собой задачу рассмотреть особенности этого явления с социальной, психологической и отчасти медицинской точки зрения. Рассмотренные нами предпосылки и факторы, ведущие к возникновению зависимости от ПАВ среди подростков и молодежи, мы сгруппировали следующим образом:

1) социально-педагогические предпосылки (следование молодежной моде, которая является составляющей молодежной субкультуры, желание притупить чувство одиночества или неудовлетворенности, влияние неформальных группировок с асоциальной направленностью);

2) индивидуально-психологические предпосылки (личностные особенности подростка, акцентуации характера, стремление преодолеть депрессивное состояние, или, в других случаях, удовлетворить потребность в сильных ощущениях);

3) *медико-биологические предпосылки (наследственная предрасположенность к аддиктивному поведению, стремление повысить внутренний тонус в целях преодоления одиночества, хронической тоски, поскольку люди, склонные к "тусклой меланхолии", имеют пониженное содержание эндорфинов в крови; нарушения в психическом здоровье).*

Комплексный подход к профилактической работе заключается в понимании явления нарко- алкогольной зависимости и причин ее возникновения с разных точек зрения: 1) как социальной болезни, проявляющейся в отклонениях поведения (социальная модель); 2) как деформации личности, нарушения личностной динамики (психологическая модель); 3) как заболевания, связанного с изменением в состоянии здоровья (медицинская модель). В разработанной нами модели показан индивидуальный подход к оказанию помощи, которая строится на диагностической основе, то есть с учетом конкретных причин и факторов, повлекших зависимость от ПАВ. Программа помощи конкретному человеку должна исходить из индивидуальных особенностей человека, его социального окружения и социальной ситуации, а также в зависимости от его соматического, психического, нравственного здоровья.

В качестве профилактических мер нами разработаны следующие рекомендации по формированию иммунитета у подростков и молодежи против зависимости от ПАВ. Мы определили следующие пути профилактики:

1. Оздоровление социальной среды, снижение негативного влияния друзей, неформальных групп, культивирование нового содержания подростковой и молодежной субкультуры, акцентирование актуальности здорового образа жизни.
2. Расширение информированности подростка о губительном влиянии вредных привычек, о негативных последствиях употребления ПАВ.
3. Воспитание у подростка стрессоустойчивости, развитие навыков самоконтроля и саморегуляции.
4. Оказание психологической помощи подросткам, коррекция индивидуально-личностных особенностей, организация психотренингов.
5. Активизация личностных ресурсов подростка. Организация деятельности, альтернативной аддиктивному поведению. Развитие интересов

подростка, творческих способностей, создание условий для самореализации и саморазвития.

6. Развитие коммуникативных навыков, навыков продуктивного взаимодействия.

7. При необходимости - медикаментозное и психоневрологическое лечение.

8. Создание у подростков и молодежи установки на здоровый образ жизни, обучение навыкам уверенного позитивного поведения, разрешения собственных проблем, умению делать ответственный выбор и действовать в соответствии с этим выбором в ситуации индивидуального или группового давления.

Профилактическая работа будет успешной, если будут учтены следующие принципы: комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности); адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); массовость (приоритет групповых форм работы); личная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность личности; устремление в будущее (планирование позитивно устроенного будущего).

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что направления и содержание профилактической работы зависят от понимания природы зависимости от ПАВ, т. е. от концептуального подхода. Нами установлены основные предпосылки возникновения и развития зависимости от ПАВ в подростковой и молодежной среде. Согласно проведенным исследованиям среди старшеклассников выявлено, что в обычной городской школе имеет место употребление психотропных средств и алкоголя, но эти случаи носят эпизодический характер. Разработанная и обоснованная нами модель профилактики может быть применена на практике в подростковой и молодежной среде.

Литература

1. Акатова, Н.С. Проблемы устойчивости личности в негативной среде/В сб.: Психология личности в трудной ситуации /Н.С. Акатова. – М.: МГУС СТИ. –2002.

2. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288с.

3. Шилова, Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе /Т.А. Шилова. – М.: Айрис-пресс, 2004. –96с.

Проблемы профессионального самоопределения школьников в условиях профильного обучения

Яппарова З.Р.

Студент

Башкирский государственный педагогический университет, социально-гуманитарного факультет, Уфа, Россия

E-mail: yapparova@mail.ru

Сегодня в условиях развития рыночной экономики создание общегосударственной эффективной системы профориентации, способствующей формированию профессионального самоопределения в соответствии с желаниями, способностями, а также с учетом общей социально-экономической ситуации и ситуации на рынке труда становится актуальной темой. Профильное образование подразумевает создание условий для успешного выбора школьниками профиля обучения, развития профессиональных качеств, построения профессиональных планов, обеспечивающих в дальнейшем самоопределение и самореализацию личности. Мы сделали попытку выяснить насколько

достижимы эти цели и какие проблемы возникают в ходе профессионального самоопределения учащихся. Эмпирической базой данного исследования послужили материалы социологического пилотного опроса старшеклассников г. Уфы, проведенного автором в ноябре-декабре 2008 г. в профильных классах общеобразовательной школы № 93.

Необходимо отметить, что современные исследователи не имеют единого мнения относительно профессиональной ориентации молодежи. Одни авторы считают, что современная молодежь в погоне за материальным благополучием потеряла свой моральный облик. Другие авторы считают, что современная молодежь стала более целеустремленной, настойчивой в достижении цели и более прагматичной.

Не примыкая не к тем, ни к другим, обратимся к результатам социологического исследования.

Итак, исследование показало, что современные учащиеся постоянно задумываются о своем будущем – 71,4%. При этом более двух трети опрошенных предполагают после окончания учебы поступить в вузы, что говорить, с одной стороны об определенной ценности высшего образования в современном российском обществе, с другой стороны, о снижении престижности рабочих профессий.

На вопрос «В какой сфере вы хотели бы работать?» учащиеся выбирают высокооплачиваемые отрасли, такие как банковское дело (16,2%), управление (14%), строительство (14%), производство (11%). Однако при этом 52,4% опрошенных отмечают, что еще не решили кем станут в будущем. Здесь необходимо учитывать тот факт, что все учащиеся обучались в профильных классах. Среди неопределившихся более половины отметили, что затрудняются с выбором профессии из-за того, что не могут выбрать из нескольких вариантов.

Интересными представляются мотивы выбора той или иной профессии среди уже определившихся учащихся. Более одной трети учащихся отметило, что основным мотивом выбора профессии является интерес, однако 33% учащихся выбирают ту или иную профессию из-за предполагаемой хорошей заработной платы, что, несомненно, показывает преобладание инструментальных ценностей в структуре ценностных ориентаций современной молодежи.

Подготовка старшеклассников к осознанному выбору профессии во многом зависит от профориентационной работы, которая проводится в семье учащегося, его родителями, родственниками. Школьники ориентированы на мнение своих родителей по основным жизненно важным вопросам. Результаты исследования показывают, что родители предпочитают поддерживать выбор детей, хотя случаются и конфликтные ситуации (33,2%), которые в 38% случаях оканчиваются тем, что родители соглашаются с выбором детей.

Результаты исследования показали, что старшеклассники делают свой профессиональный выбор часто интуитивно, под влиянием случайных факторов. Это обусловлено тем, что у большинства учащихся отсутствуют знания, необходимые для профессионального самоопределения, а также недостаточно развиты личностные качества, необходимые для профессионального самоопределения. В этих условиях, определенную роль должны играть педагоги.

Опрос показал, что большинство учащихся достаточно высоко оценивают уровень профориентационной работы, проводимой в школе (66%), тем не менее, есть претензии к отношению учителей к учащимся и содержанию учебных занятий.

Таким образом, основными проблемными аспектами в профессиональной ориентации молодежи в современных условиях являются: отсутствие необходимых знаний для профессионального самоопределения учащихся, ориентированность учащихся на материальные ценности, завышенные требования к будущей профессии, отсутствие трудовой мотивации. Также одним из проблемных аспектов является недостаточно эффективно организованная система профориентационной работы, что необходимо

учитывать при разработке системы профориентации молодежи на государственном уровне.

Литература

1. Гладкая И.В., Ильина С.П., Ривкина С.В. (2005) Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: Учебно-методическое пособие дл учителей / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО.
2. Климов Е.А. (2002) Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации – М.: Знание.
3. Чернявская А.П. (2001) Психологическое консультирование по профессиональной ориентации, М.

[i] Авторы выражают признательность доценту кафедры геометрии УрГПУ, к.п.н. Мамалыге Р.Ф. за помощь в подготовке тезисов.

Интенсификация развития музыкальных способностей младших школьников в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики

Кислова А.И.

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Набережночелнинский государственный педагогический институт,

факультет педагогики и методики начального образования, Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия.

E – mail: asy76@mail.ru

В условиях фундаментальных изменений, происходящих в отечественной педагогике на протяжении последних 20 лет, особо востребованным становится творческая личность. Являясь по своей природе интегративным учебным предметом, ритмика позволяет в процессе её преподавания аккумулировать и интенсифицировать развитие способностей учащихся. Интенсификация развития музыкальных способностей, умений и навыков на уроках ритмики, включающих интегративное начало, во многом зависит от методики преподавания и обеспеченности учебного процесса комплексом пособий, имеющих научно-методическое обоснование и апробированных в учебной практике. Анализ исторического пути развития в России и за рубежом музыкального образования в целом и ритмики в частности показывает необходимость теоретического обоснования интеграции как одного из условий интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников.

В ходе разработки критериев уровня развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников было создано учебно-методическое пособие по ритмике для дошкольных групп музыкальных школ и школ искусств «Ритмический калейдоскоп» А.И. Кисловой [8]. В основу учебно-методического

пособия был положен принцип *креативности*, который реализуется в его содержании и структуре. Это позволяет использовать ритмику как средство развития учащихся (музыкально-эстетического, нравственного, интеллектуального, физического). В учебно-методическое пособие внесены инновации, направленные на расширение диапазона восприятия младшими школьниками музыкальных форм и жанров (задания включают в себя элементы разработок смежных дисциплин). Особое внимание уделяется развитию образного мышления, воображения, навыков импровизации как первостепенных задач музыкального воспитания. В планы уроков включены задания по определению на слух различных тембров музыкальных инструментов. Отражение музыкальных впечатлений и эмоций осуществляется также средствами изобразительного искусства (рисунки), что является для педагога материалом для последующего анализа.

По итогам эксперимента выявлено повышение ориентированности младших школьников в жанрово-стилевых особенностях произведений в тех случаях, когда уроки ритмики проводились в условиях межпредметной интеграции. Систематические занятия по определению жанрово-стилевых особенностей и формы музыкального произведения влияли не только на развитие учащихся в области музыкально-ритмического образования, но также распространялись на все области музыкального воспитания, способствуя тем самым развитию музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников.

Обнаруженный уровень музыкальных способностей у младших школьников в начале эксперимента принципиально важен для дальнейшего развития личности. Эти проявления есть начало будущей творческой деятельности. Развитие творчества может происходить различно. Способности, умения и навыки, проявляющиеся в одной сфере личности, могут влиять и на все остальные. Это и является главной составляющей применения межпредметной интеграции. Ускоренное овладение этими навыками становится возможным при активном использовании и привлечении на уроках ритмики отдельных познавательных психических процессов личности ребенка.

Результаты исследования позволили сделать следующие **выводы:**

1.Установлено, что систематические занятия, проводимые с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, с использованием разработанной модели интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики повышают эффективность учебно-воспитательного процесса в области музыкального образования и воспитания, способствуя интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыкам младших школьников.

2. Результаты экспериментальной работы доказали эффективность разработанной и апробированной модели интенсификации развития музыкальных способностей, умений и навыков младших школьников в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики.

3. Доказано, что эффективное развитие начальных теоретических знаний, практических музыкальных навыков и музыкальных способностей на уроках ритмики в детских музыкальных школах осуществляется при определенных психолого-педагогических условиях и на основе специально разработанных методов, приемов и подходов к реализации межпредметной интеграции.

4. Подтверждена достоверность разработанных критериев уровня развития музыкальных способностей, умений и навыков, использованных при диагностике их динамики в ходе экспериментального исследования.

5. Установлено, что в условиях межпредметной интеграции на уроках ритмики у младших школьников интенсификация развития музыкальных способностей, умений и навыков происходит через активизацию познавательно- психических процессов.

Литература

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А.Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 178 с.
2. Арахейм Р. Визуальное мышление: Хрестоматия по общей психологии Психология мышления / Р.Арахейм. – М., 1981. – 371 с.
3. Боголюбов В.И. Методы и средства реализации педагогических технологий / В.И.Боголюбов // Школьные технологии – 2004. – №5. – С. 18 – 31.
4. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П.Вайзман. – М.: ЧеРо, 1997. – 137 с.
5. Далькроз Э.Ж. Ритм его воспитательное значение для жизни и для искусства шесть лекций / Э.Ж.Далькроз / Перевод Е.Гнесиной. – М.: Работник просвещения, 1922. – 248 с.
6. Кислова А.И. Ритмический калейдоскоп: Учеб.-метод. пособие по ритмике для дошкольных групп муз. школ и школ искусств / А.И.Кислова. – Набережные Челны: ИД «Стрежень», 2004. – 132 с.
7. Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию (опыт региональных исследований): Сб. науч. статей / Ред. – сост. Е.П.Олесина / Под общей ред. Л.Г.Савенковой. – М.: ИХО РАО, 2006. – 285 с.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И.Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

9. Половникова Н.А. Ведущие методы познавательной деятельности / Н.А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников: Ученые записки КГПИ. – Казань, 1975. – Вып. 144. – С. 112 – 161.

10 David E. Knauss Book I Sequential Rhythm & Tonal Skills Classroom (General) Music for Elementary and Middle Level I. – L. A., 2001. – 90 p.

Комплексный подход как один из способов духовно-нравственного воспитания будущих педагогов

Конорева К.В.

Аспирантка

Таганрогский Государственный Педагогический Институт

Таганрог

Сегодня в России период не только трансформации базовых социальных институтов, но и время заметной деформации российской ментальности. Усиливается дезорганизация этической стороны жизни, разрушаются сложившиеся морально-нравственные ценности и нормы русского народа, происходит отказ от прежних традиций и идеалов. У молодого поколения в настоящее время утрачен главный фактор развития личности - воспитание духовности, отсутствие четкой системы нравственных ценностей и необходимость самостоятельного выбора своих ценностных ориентиров ведет к «двойной морали», нравственной глухоте и «дегуманизации» поведения.

Эту проблему изучали многие педагоги, психологи и философы, в разный период, раскрывая аспекты духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Е.П. Белозерцев, Б.Т. Лихачев, З.И. Васильева подчеркивают, что духовная сторона жизни человека глубоко интимная сфера, что делает решения вопроса о духовно-нравственном воспитании особенно сложным. Идеи формирования духовно-нравственных идеалов мы видим в работах В.А. Беляева, С.Н. Булгакова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Е.В. Бондаревской, Н.Д. Никандрова, Л.И. Новиковой, Л.Н. Толстого, Т.Л. Власовой, В.А. Сластенина и др.

Мы изучали потребности, цели и интересы современной молодежи г. Таганрога с помощью наблюдения, анкетирования и получили следующие результаты.

На вопрос, каких качеств, сегодня не хватает молодежи, были получены следующие результаты: Ответственности – 88, 4 %, Доброты – 38, 5 %, Честности – 33%, Образованности – 34. 6 %, Целеустремленности – 38, 5 %, Активности – 17, 8 %, Воспитанности – 59,3 %, Культуры поведения 67, 8 %, Общительности – 8,7 %, также были

предложены свои варианты: патриотизма – 1,5 %, Силы воли – 0,7 %, Искренности – 0, 6 % Чести – 1 %, Самостоятельности – 0, 6 %.

На вопрос что сегодня в молодежной среде престижно получили следующие данные: Ходить в ночной клуб - 52. 3 %, Часами «сидеть» в интернете – 30 %, Зарабатывать большие деньги – 51,5 %, Учиться в Вузе – 27,3 %, Заниматься серьезно спортом – 16,9 %, Выступать на телевиденье, участвовать в шоу – 27,7 %, Заводить семью, детей – 3,8 %.

В данной ситуации все больше осознается роль духовно-нравственного воспитания как фундамента образования в развитии понимания и уважения между людьми, в стремлении к мировому единству. Тем самым особое значение приобретает возвращение к традиционным истокам русской духовности, к культурно-историческим традициям, ко всему ценному, что было накоплено педагогической наукой и практикой, не одно тысячелетие.

Сегодня необходимо воспитание педагогов нового уровня, которые смогли бы ответить современным требованиям образовательного мира. Педагог должен выполнять высокую миссию в обществе. Но чтобы заложить в души других людей высокие принципы, ему нужны не только теоретические знания, сама его жизнь должна быть построена на тех же принципах, иначе деятельность его будет бесплодна. Учебный процесс должен предполагать освоение студентами системы ценностей гуманитарного образования, направленного на общекультурное, социально-активное, личностное развитие и профессиональную компетентность будущих специалистов. Главная цель учебного заведения должна состоять в создании условий для всестороннего развития творческой личности и её духовного потенциала. Как утверждал Н.А.Бердяев «духовность нельзя «достичь» раз и навсегда, завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни, и на это человеку требуется вся жизнь» [1]. Таким образом, необходим комплексный подход, направленный на формирование единого образовательного пространства, объединенное идеей возрождения национального самосознания и духовности, которое охватывает все сферы развития молодого поколения.

Обучая студентов особенностям избранной ими профессии, в учебных заведениях должны реализовываться образовательно-воспитательные программы, направленные на развитие не только интеллектуальных, профессиональных качеств, но и культурно-поведенческих, морально-этических и духовно-нравственных качеств будущих специалистов. На наш взгляд должны активно разрабатываться авторские курсы, модели и технологии по данным направлениям; необходимо включать в учебный процесс образовательный комплекс на основе преемственности, непрерывности в обучение духовно-нравственного воспитания. Разрабатывать программы взаимодействия Вуза, семьи, культурно-образовательных учреждений по созданию единого воспитательного пространства, внедрение программ и факультативных курсов, раскрывающих роль православия в формировании духовных, культурно–исторических и государственных традиций русского народа.

Важным моментов в развитии духовности является внедрение в образовательную среду моделей первичной профилактики, включающей в себя психологические тренинги, семинары, деловые и ролевые игры, сказкотерапию, экскурсии, организацию молодежного театра, КВН. Проведении занятий в виде «Брей-Ринга», «Что?-Где?-Когда?», «Круглого стола» где бы обсуждались темы нравственности, ценностей, особенности русской культуры, проблемы актуальные для молодежи и т.д. Необходимо также изучение, обобщение и распространение опыта, накопленного в области духовно-нравственного воспитания (на конференциях, фестивалях, диспутах и презентациях), читать лекции и проводить семинары в контексте духовно–нравственного образования по следующей тематике;

- нравственность и ценности культуры в современном образовательном процессе;

- роль семьи в духовно–нравственном воспитании подрастающего поколения;

- история и основы православной педагогики;

- основы православной культуры для социальных педагогов;

- духовно–нравственное воспитание на традициях русского народа;

- влияние СМИ и Интернета на развитие культуры молодого поколения и т.д.

Через все эти формы занятий проходит духовно-нравственная проблематика, формирующая у студентов представления о гражданском, патриотическом, морально-этическом содержании образования. Все это способствует осознанию культурных принципов отношения к своему национальному наследию.

Таким образом, в результате данного комплексного подхода образования и воспитания подрастающего поколения меняется мировоззренческая парадигма о человеке и его месте во Вселенной. Повышается культурный уровень нации, возрастает духовно-нравственный потенциал развития молодежи. Возникает единение нации, надежда и вера в себя и свое будущее. Формируется единая идеология в стране, способствующая становлению России богатым и сильным государством с развитым культурным духовно – нравственным обществом.

Библиография:

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Бердяев Н.А О назначении человека. – М.: Книжный клуб; 1998.
2. Ильин И.А. Русскому народу необходимо духовное обновление. Т. 2. М., 1993.

Педагогические условия развития личностной мобильности будущих специалистов технической сферы

Котмакова Татьяна Борисовна[i]

аспирант, преподаватель

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск, Россия

E-mail: kotmakova@mail.ru

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения обуславливают необходимость воспитания мобильной, творческой, всесторонне развитой личности будущего специалиста технической сферы, обладающего способностью к активным действиям, умением ориентироваться в информационном пространстве, перестраиваться в соответствии с квалификационными задачами, быть коммуникативным и способным работать в команде. Следовательно, в ситуациях изменяющихся условий жизнедеятельности личностная мобильность субъекта является показателем его востребованности на рынке труда.

Анализ научной литературы по вопросу о феномене мобильности в социологии (П.А. Сорокин, Д. Бартоломью, Р. Бенедикс, П. Блау, Г.Е. Зборовский, М.С. Комаров, С.М. Липсет, и др.) в педагогике (А.В Мудрик, Б. Скиннер, Н.М. Таланчук, Ю.И. Калиновский и др.), в психологии (М.Н. Руткевич, С.С. Фролов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.) позволил нам сформулировать в контексте нашей работы понятие личностной мобильности. В рамках нашего исследования личностная мобильность рассматривается нами как внутренняя подвижность личности, выражающаяся в готовности к саморазвитию и характеризующаяся продуктивной коммуникативностью и способностью к творческому преобразованию жизненных ситуаций.

Опираясь на результаты исследований научных работ И.В. Василенко, Л.А. Амировой, Л.В. Горюновой и др. нам представляется необходимым выделить в структуре личностной мобильности критерии и показатели сформированности данного качества.

1. Личностный критерий представлен потребностью будущего специалиста технического профиля в саморазвитии и способностью к рефлексии, а также ригидностью и подвижностью.

2. Коммуникативный критерий характеризуется способностью личности к продуктивному общению и умением презентовать себя.

3. Когнитивно-креативный критерий определяется осознанием собственной уникальности, знаниями о феномене мобильности, гибкостью поведения, активностью и креативностью.

Результаты экспериментального исследования, проводимого на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения, свидетельствуют о том, что 98,3% студентов – будущих специалистов технической сферы определяют личностную мобильность как необходимое качество

современного человека. Однако лишь 4,2 % респондентов имеют высокий уровень развития личностной мобильности, 39,7% - низкий и 56,1% - средний. По мнению опрошенных, более мобильны студенты гуманитарной сферы - 68,7%, 18,3% считают более мобильными студентов технических факультетов и 13% полагают, что нет различия.

В целом, мы пришли к выводу о том, что личностная мобильность будущего специалиста технической сферы – необходимое условие и залог его успешной профессиональной деятельности. Проведенный констатирующий эксперимент исследования показал, что данное личностное качество недостаточно развито и необходимо создавать условия для его успешного развития в процессе обучения в вузе.

Мы придерживаемся мнения, что личностная мобильность, являясь ведущим структурным элементом личности, определяет характер деятельности, целеустремленность, способность реализовать цель и сориентироваться в возможных перспективах.

Антропологический (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, В.Б. Кулико и д.р) и индивидуально-творческий подходы (В. Франкл, А.С. Макаренко и д.р.) легли в основу разработки комплекса педагогических условий, способствующих повышению уровня личностной мобильности у будущих специалистов технической сферы. Такими условиями, на наш взгляд являются:

1) включение в процесс обучения проектных технологий (дискуссий, ролевых игр, презентаций) и интерактивных форм обучения;
2) построение взаимодействия преподавателя и студентов на диалогической основе, в рамках сотрудничества и сотворчества;
3) ориентация образовательного процесса на потребность личности в саморазвитии;

4) введение в программу обучения спецкурса «Саморазвитие как основа личностной мобильности».

Литература

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Монография. – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460с.
2. Василенко И. В. Человек в социуме: мотивация и мобильность: Монография. – Волгоград, 1998. – 172с.
3. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагора в контексте социокультурной образовательной политики региона. // Дис. …докт. пед. наук. – Омск, 2001

4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. Воронеж. Изд-во НПО «Модэк», 2003 – 400с.
5. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. – М.: «Совершенство», 2000. – 272с.
6. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. – М.: Просвещение, 1991. – 246с.

Социально-педагогические условия формирования здорового образа жизни младших школьников

Кравченко Ирина Владимировна
студентка
Ставропольский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова,
педагогический факультет, г. Ставрополь, Россия
E-mail: irinan-kravchenko@yandex.ru

Особое значение в современной системе образования отводится решению проблемы формирования здорового образа жизни у учащихся общеобразовательной школы, который формируется всеми сторонами и проявлениями общества и связан личностно-мотивационным воплощением индивида своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. От того насколько успешно удаётся сформировать и закрепить в сознании принципы и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в следующем вся деятельность личности.

По современным представлениям в понятие «здорового образа жизни» входят следующие составляющие: отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ), оптимальный двигательный режим, рациональное питание, закаливание, положительные эмоции, на рассмотрении которых мы бы и хотели остановиться подробнее [2].

В последние время проблемы *курения и употребления алкогольных напитков и наркотических средств* детьми решаются педагогами, медиками, политиками и другими специалистами. Так, научно доказано губительное действие никотин на умственную деятельность детей, что отрицательно отражается на успеваемости и занятиях школьников. Замечено, что учащиеся, рано начавшие курить, плохо растут и чаще болеют по сравнению с некурящими, так как никотин нарушает деятельность нервной системы, сердца, сосудов, лёгких, печени, органов пищеварения. Что же касается употребления спиртного, то зачастую родители сами являются инициаторами, т.е. всё происходит с их согласия. В результате чего происходит формирование алкогольных установок, т.е. состояния готовности к употреблению спиртного начинается уже в детском возрасте.

Опрос, проведённый нами на базе гимназии ЛИК-успех г. Ставрополя в группе детей младшего школьного возраста, как раз и свидетельствует о том, что взрослые позволяют детям присутствовать за столом во время домашних празднеств, где дети могут попробовать спиртное или вдохнуть запах сигарет. В

результате, 60% детей хотели бы попробовать шампанское или другое спиртное и только 27% нет. Во время домашних застолий 47% опрошенных детей спокойно переносят запах табачного дыма и уже 13% хотели бы попробовать курить в будущем.

Следующий компонент здорового образа жизни – *двигательный режим*. Возраст движения включает в себя, прежде всего, когда идёт развитие двигательных центров. Мышцы у детей развиваются неравномерно. Так, например, у детей до 8 лет плохо развиты мышцы передней стенки живота, и поэтому они не могут принять стойку смирно, им трудно долго стоять неподвижно. Мышцы-сгибатели у детей до 10 лет сильнее, чем мышцы разгибатель. Это приводит к тому, что при длительном сидении ребёнку трудно держать спину выпрямленной [1]. Следовательно, дети сутулятся не потому, что они не хотят выполнять указания учителя, а потому, что им так удобно, но мы знаем, что этот комфорт ведёт к сколиозу.

Из вышесказанного следует, что дети до 10 лет должны гораздо больше двигаться, так как эта потребность ребёнка запрограммирована, прежде всего, природой. Нарушение этой программы приносит вред здоровью. В связи с этим, учителю нужно предусматривать не одну физкультурную паузу в середине занятия, а включать в работу различные группы мышц в течение всего урока. Эту необходимость подтверждают и результаты нашего исследования, так как лишь 33% детей делают утреннюю зарядку, а большинство (67%) совсем позабыли, что это такое. Причиной этому может служить то, что на сборы в школу у многих остаётся очень мало времени, поэтому задачей учителя как раз и является восполнение этого пробела физминутками.

Важнейший компонент здоровья, на который необходимо особенно обратить внимание в этом возрасте – это ***питание***. Нормальный рост и развитие ребёнка зависят в первую очередь от того, насколько его организм обеспечен необходимыми питательными веществами, так как правильное питание является основным фактором в предупреждении и лечении многих заболеваний. Знание законов питания приобретается с детства, поэтому правильное, полноценное и рациональное питание должно быть введено в ранг культа, т.к. именно от этого в дальнейшем и будет зависеть отношение взрослого человека к еде [1]. При проведении исследования было выявлено, что у опрашиваемой группы детей проблем с питанием не возникает, так 13% детей питаются 3 раза в день, более половины опрошенных (60%) - 4 раза в день и 27% питаются 5 раз в день.

В развитии здорового ребёнка важен и такой компонент как *закаливание*, которое является хорошим подспорьем в укреплении здоровья, повышении работоспособности и профилактике простудных заболеваний. В результате закаливания повышается устойчивость ребенка к таким погодным факторам, как холод, жара, сырость и др., которые при длительном влиянии могут привести к различным заболеваниям. Закаливание основывается на разумном использовании факторов природы – солнца, воды и воздуха [1]. Однако и физическая тренировка сама по себе является прекрасным средством,

закаливающим организм. Из ответов детей стало ясно, что не так уж и много времени они проводят на свежем воздухе – всего по 2-3 часа, и это более половины опрошенных (73%) и только 20% детей – около 4 часов. Тогда как у 7% учащихся на это не хватает времени из-за большой занятости в различных кружках и секциях, которые они посещают после школьных уроков.

Личная гигиена – ещё один компонент здорового образа жизни, так как сохранение и укрепление здоровья невозможны без соблюдения её правил. Уход за кожей тела (мытьё рук перед едой, после прогулок, при утреннем и вечернем туалете, ежедневный тёплый душ перед сном или тёплая ванна) должны стать естественной и неотъемлемой процедурой в младшем школьном возрасте. Хотелось бы отметить, что во время исследования на вопрос «Чистишь ли ты зубы?» был получен единогласный ответ «да»! Что свидетельствует о положительных результатах работы учителей по воспитанию здорового образа жизни, связанного с личной гигиеной.

Помимо воспитания у детей, перечисленных выше, компонентов здорового образа жизни, важным аспектом является также валеологическое просвещение родителей. Во время совместных мероприятий, проводимых в учебных заведениях, родители должны видеть результаты физкультурно-оздоровительной работы в школе, уровень сформированности двигательных навыков и умений, физической подготовленности своих детей. Это могут быть: дни здоровья, физкультурные праздники и развлечения, родительские собрания с показом детской деятельности, анкетирование родителей.

Таким образом, педагогика и психология детей в России опирается на общечеловеческие и национальные ценности, проверенные веками. Вместе с тем, утверждение приоритетности духовно-нравственного компонента здоровья человека, возведение его в статус своеобразного «индикатора нормальности» ценностных ориентаций общества и личности, поэтому здоровье необходимо рассматривать как неотъемлемую часть культурного развития ребенка и как показатель истинности культуры, в которой живет индивид.

Литература:

1. Кирюхина Е.В. (2005) Формирование валеологической культуры у детей 7-10 лет в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности – М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола.
2. Попов С.П. (2003) – Валеология в школе и дома. – С.-П..

Дидактическая игра как форма проведения занятий математического кружка в 5-6 классах

Круглик О.С., Мокроусова Е.В., Фисюра А.А.

Студенты

Новосибирский государственный педагогический университет,

математический факультет, Новосибирск, Россия

E-mail: natatropina@yandex.ru

Дополнительное образование – неотъемлемая часть школьного математического образования. К дополнительному математическому образованию относят факультативы, кружки, спецкурсы, математические соревнования и др. Такая деятельность организовывается в школах с целью выявления индивидуальных склонностей, способностей, познавательных потребностей учащихся. В рамках этой деятельности в гимназии №14, лицее №9, СОШ №4 г. Новосибирска нами проводится кружок по математике в 5-6 классах.

Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит от методики ее преподавания, поэтому при разработке и проведении занятия необходимо позаботиться о том, чтобы на занятиях каждый ученик работал активно и увлеченно. Поэтому на занятиях кружка особое внимание мы уделяем разработкам дидактических игр. Игры и игровые моменты делают процесс обучения интересным и занимательным, создают у детей бодрое рабочее настроение, развивают внимание, сообразительность, чувство соревнования, взаимопомощь.

В процессе подготовки занятий кружка в 2007-2008 годах нами были разработаны и проведены 4 игры: «Математические тяжеловесы», «Собери снеговика», «Путешествие во времени», «Математический лабиринт», «Математический бой». Изначально предполагалось проводить игры преимущественно с целью проверки и контроля понимания изученных тем. Практика и наблюдение за школьниками показали, что не менее значимыми оказались и другие функции игры.

- Обучающая. Ученики получают новые знания, в том числе из других школьных предметов. Например, игра «Путешествие во времени» связывает между собой различные школьные предметы: математику, историю, географию.
- Развивающая. Предлагаются задачи разного уровня сложности, в том числе творческие. Например, в игре «Математические тяжеловесы» ученикам предлагается 3 конверта с задачами разного уровня сложности, которым присвоен вес 1, 2, 5 кг. В список предлагаемых задач включены так же задачи на смекалку.
- Воспитывающая. От учеников требуются дисциплина, соблюдение правил игры. Например, в игре «Математический бой» строго определены действия каждого члена команды, а так же правила при объяснении решения.
- Коммуникативная. Составляются смешанные команды из учеников параллельных классов, при этом происходит продуктивное общение друг с другом, налаживается дружеский контакт.
- Диагностическая. В ходе игры можно выделить характер взаимодействия ребят друг с другом, индивидуальность каждого. Например, в игре «Математический лабиринт» ученикам в команде необходимо было выбрать не только маршрут передвижения, но и стратегию игры, так же самостоятельно распределить решаемые задачи между членами команды. В ходе данной игры можно охарактеризовать личностные качества учеников.

- Мотивационная. В ходе игры решают поставленные задачи на фоне эмоционально-праздничного настроя.

Методические разработки всех представленных выше игр составляют содержание курсовой работы, которая легла в основу сборника «Дидактические игры на занятиях математического кружка».

К вопросу о подготовке будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности учащихся в процессе интеграции[1]

Крутиков Максим Андреевич
аспирант, преподаватель

Липецкий государственный педагогический университет,
Липецк, Россия
E-mail: m_krut@mail.ru

В докладе, подготовленном к заседанию Госсовета России, «О развитии образования в Российской Федерации» отмечалось неудовлетворительное состояние здоровья школьников и неподготовленность учителей к сохранению здоровья школьников [2]. В связи с этим Концепцией Федеральной целевой программы развития образования к ключевым условиям развития образования относится модернизация подготовки учителей.

Сегодня становится все более очевидным, что проблемы сохранения здоровья учащихся может решать подготовленный учитель. Одним из средств подготовки будущего учителя к данному виду деятельности является интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий.

М.А. Архипенко, З.В. Видякова, В.А. Сластенин и др. рассматривают интеграцию в контексте подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Исследователи признают, что она позволяет решить основные задачи вузовского обучения, создает условия для самореализации, самоактуализации, самоутверждения будущего учителя как субъекта педагогической деятельности [1; 4]. По мнению В.А. Сластенина, использование интеграции в качестве метода обучения позволяет повысить эффективность и качество процесса подготовки будущего учителя, формирования его мотивов и потребностей к воспитательной работе с учащимися в школе.

Анализ работ М.А. Архипенко, В.А. Сластенина, Н.К. Чапаева, О.Л. Шабалиной, И.П. Яковлева показывает, что интеграция может выступать как принцип обучения в высшей школе, который интегрирует, с одной стороны, аудиторные и внеаудиторные занятия с целью повышения интереса у студентов к изучаемым предметам, а с другой, межпредметные знания психолого-педагогических, эколого-биологических и других наук в процесс изучения методики преподавания отдельных дисциплин.

Реализация данного принципа в процессе подготовки будущих учителей:

реализует основные функции процесса обучения (обучающую, развивающую, воспитывающую и т.д.);

обеспечивает процессы синтеза содержания изучаемого материала, теоретической и практической подготовки специалистов;

объединяет деятельность преподавателей разных дисциплин, что в свою очередь позволяет всесторонне представить проблемы обучения и воспитания.

Использование интеграции как принципа обучения в высшей школе требует с пересмотра и уточнения традиционных подходов к технологиям обучения [4]. Руководствуясь данным положением в ГОУ ВПО «Липецком государственном педагогическом университете» на факультете физико-математических и компьютерных наук и осуществляется подготовка будущих учителей. Её инновационным компонентом

стало проведение олимпиад по педагогическим дисциплинам. Различная тематика олимпиад отражает насущные проблемы подготовки будущего учителя к учебно-воспитательному процессу в общеобразовательном учреждении. Особенность данной формы работы заключается в том, что она позволяет интегрировать аудиторные и внеаудиторные занятия со студентами, решая при этом следующие задачи:

активизировать интерес к поисковой деятельности;

стимулировать к систематизации знаний, получаемых в процессе изучения психолого-педагогических и специальных дисциплин;

формировать мотивацию к воспитательной работе с учащимися;

обучать анализу педагогических ситуаций.

Проект олимпиады ориентирован на работу студентов в команде, на создание условий для выявления и развития возможностей каждого студента: проявления инициативы, творчества, находчивости, организованности, умения соотносить свои возможности с возможностями других членов группы.

Содержание олимпиады организовано таким образом, чтобы в процессе выполнения заданий студенты осуществляли коллективно-творческую деятельность, развивали познавательный интерес к своей будущей профессиональной деятельности, формировали и совершенствовали способности к адаптации в новых ситуациях. В ходе олимпиады студенты должны: охарактеризовать здорового человека; составить портрет личности учителя занимающегося здоровьесберегающей деятельностью в школе; разработать и творчески представить педагогическую ситуацию здоровьесбережения на уроке; выработать рекомендации для учителя информатики по сохранению здоровья школьников. Каждое из предложенных заданий направлено на формирование системы знаний о здоровье в целом и здоровьесберегающей деятельности учителя информатики в школе.

Завершающим этапом подготовки будущих учителей по вопросам здоровьесбережения является изучение ими спецкурса «Здоровьесберегающие основы преподавания естественнонаучных дисциплин», в ходе которого будущие учителя систематизируют знания полученные ранее, совершенствуют теоретическую и практическую подготовку, умения и навыки осуществления здоровьесберегающей деятельности на уроках, формируют собственный стиль профессионально-педагогической деятельности.

Программой курса предусмотрены следующие интегративные формы работы: проведение урока с использованием инновационных технологий обучения (мультимедийные, здоровьесберегающие, игровые и др.), а также его анализ с позиций здоровьесбережения; разработка проекта здоровьесберегающей деятельности учителя в школе и его публичная защита; посещение уроков творческих учителей города; изучение передового педагогического опыта.

Результаты проводимой опытно-экспериментальной работы показывают эффективность использования интеграции в различных учебно-организационных формах работы (табл. 1). Её использование в обучении позволяет студентам быть субъектами педагогического процесса, проявляя при этом активность, инициативу, самостоятельность, креативность, т.е. те качества личности, которыми должен владеть современный, способный к конкуренции учитель.

ТАБЛИЦА 1 «ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДО И ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА»

	Признают использование здо-ровьесберегающей деятельности		Степень заинтересованности здоровьесберегающей деятельностью	
	До	После	До	После
На уроках	40,0 %	63,1 %	23,3 %	55,2 %
На лекциях	40,0 %	52,6 %	13,3 %	31,5 %
На днях здоровья	76,3 %	83,3 %	64,6 %	65,7 %
На тематических вечерах	66,6 %	71,0 %	53,3 %	57,8 %

Литература:

Архипенко М.А. Педагогическая интеграция как фактор повышения конкурентоспособности будущего специалиста в условиях обучения в высшей школе (на примере дисциплины «Иностранный язык»): дис. … к. пед. н: 13.00.08 Елец, 2007

Российский союз ректоров. – http: // www.rsr-online.ru / 24_03_2006.php

Сластенин В.А. Комплексная программа «Учитель советской школы» / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1986. – №10. – С. 62-68.

Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: диссертация … д-ра пед. наук: 13.00.01 Екатеринбург, 1998

Исследование развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе.

Т. Н. Ксензова.

Важную роль в достижении целей образовательного процесса в высшей школе в современных условиях играет мотивация к предстоящей профессиональной деятельности студентов в вузе. Мотивация к педагогической деятельности у обучающихся является существенным условием успешной деятельности по формированию профессиональной компетентности современных специалистов. Особое значение это имеет для непедагогических вузов с учетом тенденций расширения психолого-педагогической составляющей в подготовке современных специалистов и их профессиональной деятельности,

например, социальных работников, психологов, культурологов, специалистов по безопасности жизнедеятельности.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что мотивацию к педагогической деятельности следует понимать, прежде всего, как совокупность мотивов педагогической деятельности в их взаимообусловленности и иерархической зависимости, как побуждений к постановке целей, действиям и поступкам по решению педагогических задач.

Исходя из понимания профессиональной подготовки специалистов как процесса профессионального и личностного развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, можно говорить, что компетентный специалист предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что его компетентность реализуется во взаимодействии с другими людьми, а данное взаимодействие объективно включает в себя элементы педагогической деятельности.

Исходя из вышеизложенного, была разработана модель развития мотивации к педагогической деятельности, которая состоит из десяти компонентов:

1.Цель развития мотивации.

2.Состояние мотивации.

3.Методы развития мотивации.

4.Объекты развития мотивации.

5.Субъекты развития мотивации.

6.Задачи развития мотивации.

7.Условия развития мотивации.

8.Функции развития мотивации.

9.Способы и приемы развития мотивации.

10.Оценка и анализ эффективности и коррекция воздействий и взаимодействий.

Первый компонент. В качестве цели следует определить формирование оптимального мотивационного комплекса профессионально-педагогической деятельности у студентов как фактора формирования их компетентности.

Второй компонент. Это информация о мотивах, детерминирующих направленность на предстоящую профессиональную деятельность студентов в вузе в данное время.

Третий компонент. В зависимости от решаемых задач данные методы следует разделить на следующие группы: методы сбора информации о развитии мотивации; методы анализа информации; методы психолого-педагогического воздействия; методы оценки эффективности воздействий.

Четвертый компонент. Объектами выступают студенты вуза. В качестве особого объекта развития мотивации следует выделить сами педагогические коллективы вуза.

Пятый компонент. Под субъектами системы понимаются люди, осуществляемые планирование, организацию и проведение мероприятий по развитию мотивации. В качестве субъектов в вузе выступают руководители вуза и его подразделений и преподаватели.

Шестой компонент. Задачи можно разделить на две группы: задачи изучения (диагностики) и задачи преобразования. К задачам изучения относятся: выявление доминирующей мотивации профессиональной деятельности; определение ведущей направленности личности; определение степени удовлетворенности профессиональной деятельностью; прогнозирование результативности педагогической деятельности и др.

К задачам преобразования относятся: выбор целесообразных психолого-педагогических воздействий; развитие оптимальной мотивации; совершенствование педагогических умений; повышение эффективности деятельности и др.

Седьмой компонент. Условия функционирования модели можно разделить на два взаимосвязанных вида: материальные и социально-психологические. К материальным необходимо отнести условия проведения образовательного процесса (учебно-материальная база, финансирование и т.п.) К социально-психологическим условиям относятся: межличностные и групповые взаимоотношения; социально-психологический и педагогический статус субъектов.

Восьмым компонентом, в качестве функций необходимо выделить: интегрирующую, анализирующую, информационную, формирующую, функцию обратной связи, стремления к активной деятельности по профессиональному и личностному развитию.

Девятый компонент. Развитие мотивации у студентов в вузе – это совокупность компонентов, которые находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и направлены на мотивационное обеспечение психолого-педагогической подготовки обучающихся в вузе как важнейшего фактора повышения их профессиональной компетентности.

Развитие мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе – это совместная познавательно-преобразующая деятельность участников образовательного процесса в вузе, проводимая на всех его этапах, направленная на создание оптимальной мотивации к педагогической деятельности как фактора

повышения компетентности, качества подготовки, профессионального и личностного развития как студентов, так и самих преподавателей.

При разработке модели развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе, важным является то обстоятельство, что ее элементам присуща не только взаимосвязь, но и определенная последовательность. Развитие мотивации представляет собой познавательно-преобразующую деятельность. Это позволило выделить в модели пять основных модулей и три этапа, которые определяются, исходя из ведущих видов деятельности и задач.

1 модуль «Целеполагание» - определение цели, задач, критериев, выбор методов, планирование деятельности субъектов модели.

2 модуль «Изучение» - изучение объектов: выявление и сбор информации об актуальном состоянии мотивации, доминирующих в ней мотивах, ценностных ориентациях личности обучающихся, степени их удовлетворенности будущей профессией, самооценке, результативности деятельности.

3 модуль «Анализ» - интерпретация и анализ полученной информации, прогноз успешности педагогической деятельности.

4 модуль «Воздействие и взаимодействие» - психолого-педагогические воздействия и взаимодействия, мероприятия по развитию мотивации у студентов.

5 модуль «Оценка» - оценивается эффективность проведенных мероприятий, вносятся коррективы в деятельность субъектов.(Десятый компонент и пятый модуль имеют общую направленность.)

Развитие мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе происходит в процессе их образовательной деятельности на основе формирования ценностного отношения к ней как составной части их личностной позиции. В соответствии с теорией отношений В.П.Мясищева, выделены три аспекта отношений: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Программа эксперимента, в соответствии с моделью, включала в себя три основных этапа, которые определялись логикой развития мотивации к педагогической деятельности и представляли собой серии логически и организационно взаимодействующих ситуаций, создаваемых как в образовательной деятельности, так и во время прохождения практики.

Решение задач исследования включало также корректировку содержания гуманитарных дисциплин, что имеет приоритетное значение для развития мотивации к педагогической деятельности у студентов гуманитарного, «Физической культуры» и «Безопасности жизнедеятельности» факультетов. Именно в ходе изучения гуманитарных дисциплин в наибольшей степени формируются знания педагогического содержания, интерес к усвоению и осознание важности реализации педагогической составляющей профессиональной деятельности.

Модель развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе состоит из трех этапов:

1-й этап: подготовительный (начальный) – 1 курс.

2-й этап: локально-мотивационный (основной) – 2 -3 курсы.

3-й этап: системно-мотивационный (завершающий) – 4-5 курсы.

На подготовительном (начальном) этапе процесс развития мотивации строится по принципу восхождения от конкретного к абстрактному, т.е., опираясь на личный опыт студентов, их подводят к пониманию педагогической деятельности в целом. На последующих этапах мотивация к педагогической деятельности развивается в «обратном» направлении – от абстрактного к конкретному, т.е., от отвлеченных теоретических знаний

к овладению конкретными профессиональными умениями, посредством анализа реальных профессионально- педагогических ситуаций. Соответственно, каждый предшествующий этап служит подготовительным к последующему.

1-й этап: подготовительный (начальный). Продолжительность этапа составляет два семестра (первый курс). Развитие мотивации достигается путем реализации условий: расширение представлений студентов о педагогической деятельности, общей культуры, уточнение содержания педагогической подготовки в вузе и повышение роли гуманитарных дисциплин в общей подготовке; творческая направленность образовательного процесса с использованием активных форм организации (ролевые игры, тренинги, олимпиады и др.) Во время практических занятий по гуманитарным дисциплинам особый акцент делается на развитие склонности к педагогической деятельности, коммуникабельности, активной жизненной позиции, направленности на реализацию себя в обществе.

2-й этап: локально-мотивационный (основной). Продолжительность этапа составляет четыре семестра (второй, третий курсы).

Основные задачи второго этапа: раскрытие возможности влияния педагогических знаний, психолого-педагогической подготовки на развитие у студентов мотивации к педагогической деятельности; включение будущих специалистов в активные формы занятий по овладению педагогической деятельностью.

Особенности второго этапа: развитие мотивации в условиях моделирования профессиональной деятельности; выделение в содержании образования психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности и их актуализация путем непосредственного их применения в реальной практике.

3-й этап: системно-мотивационный (завершающий). Продолжительность – четыре семестра (четвертый, пятый курсы).

Особенности третьего этапа: упор делается на комплексное развитие мотивации к педагогической деятельности путем овладения педагогическими

знаниями и умениями, формирования компонентов профессионально-педагогической культуры.

Основная цель этапа – завершение профессиональной подготовки с ориентацией на модель специалиста высокой профессионально-педагогической компетентности, формирование у студентов педагогического мышления, гуманной личностной позиции.

В целом, разработанные этапы развития мотивации ориентированы на непрерывный рост профессиональной компетентности с последовательным выходом на предстоящую профессиональную деятельность выпускника вуза.

В разработанную модель развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе были включены следующие пути развития мотивации: психолого-педагогические воздействия и взаимодействия; стимулирование в целом образовательной и непосредственно педагогической деятельности у обучающихся в вузе; формирование положительного социально-психологического климата в коллективе; тренинговые технологии развития мотивации; совершенствование материально-технической базы.

Реализация выделенных этапов и путей приводит к значительным положительным изменениям в развитии мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе; росту их интереса к педагогической деятельности и потребности в самообразовании и профессиональном самовоспитании, развитии.

В целом в ходе эксперимента была подтверждена гипотеза исследования, достигнута цель- определена модель развития мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе, обоснованы этапы и направления реализации данных положений в вузовской практике.

Таким образом, развитие мотивации к педагогической деятельности у студентов в вузе – это важный элемент компетентности будущих специалистов.

Специфика и проблемы организации деловых игр в бухгалтерском учете

Кузьмина Анна Александровна

Студент

Чебоксарский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации

E–mail: anya_kuzmina@list.ru

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года ставит задачи формирования у подрастающего поколения самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В связи с этим значительно возрастает роль

интерактивных методов обучения.

По мнению Фопеля К., интерактивной игрой является вмешательство ведущего в групповую ситуацию "здесь и теперь", которая структурирует активность группы в соответствии с определенной целью. Наиболее распространенным видом интерактивных игр являются деловые игры.

Деловая игра - это метод имитации принятия решений в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам группой людей или человеком с ЭВМ в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределенности.

В настоящее время количество деловых игр измеряется тысячами. Они различаются по масштабности имитируемых объектов (цех или отрасль), функциональному профилю (управленческие, рыночные, производственные и др.), особенностям строения. Их можно классифицировать по различным признакам (по времени проведения, оценке деятельности и другим признакам).

Однако сегодня в открытой печати недостаточно освещены деловые игры по бухгалтерскому учету. В связи с этим представляется необходимым активизировать работу в этом направлении, учитывая психологические особенности бухгалтерской профессии. Деловые игры в бухгалтерском учете должны развивать у студентов умение анализировать ситуацию, готовиться к работе, решать задачи, добиваться результатов, уметь действовать в разных ситуациях и с их учетом принимать профессиональные решения и вырабатывать профессиональные суждения.

Бухгалтерский учет – весьма специфичная и сложная для восприятия студентами учебная дисциплина. Для облегчения решения задачи усвоения и закрепления знаний студентами, традиционно на занятиях по бухгалтерскому учету используются элементы деловой игры. В сборниках задач, как правило, моделируются определенные хозяйственные ситуации, в ходе решения которых формируются первичные документы, учетные регистры, производятся расчеты, составляются налоговые декларации и бухгалтерская отчетность условной организации. Решение этих задач происходит одновременно всеми студентами учебной группы под руководством преподавателя. Такая организация практических и лабораторных занятий по бухгалтерскому учету позволяет всем студентам закреплять теоретические знания и получать практические профессиональные навыки.

Положительно зарекомендовала себя такая разновидность деловой игры по дисциплине «Бухгалтерский финансовый учет», как «Сводная задача», решаемая студентами, обучающимися по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», на протяжении двух семестров. «Сводная задача» включает взаимосвязанные хозяйственные ситуации по различным участкам учетно-вычислительных работ условной организации. В ходе их решения оформляются первичные документы, ведутся учетные регистры и, в конечном итоге (по окончании изучения дисциплины, перед сдачей экзамена), составляется бухгалтерская

финансовая отчетность. Решение хозяйственных ситуаций студентами, при этом происходит под постоянным руководством преподавателя, но, в значительной степени, самостоятельно и индивидуально. Решение «Сводной задачи» завершается защитой папки по ней каждым студентом.

В настоящее время, по нашему мнению, назрела необходимость и возможность применения деловых игр при изучении бухгалтерского учета в иной интерпретации. Например, учебная группа может быть разделена на несколько групп, которые самостоятельно формируют учетную политику и в соответствии с выбранными методами учета ведут самостоятельно учет и формируют отчетность. Возможна, на наш взгляд, и организация деловых игр по бухгалтерскому учету и по темам дисциплины. В этом случае в деловые игры можно включить элементы ролевой игры и распределить учебные группы по ролям. Это, по нашему мнению, создаст хорошие возможности для обучения, так как вызовет живую заинтересованность у студентов.

Таким образом, деловая игра является важным элементом педагогического процесса. Она должна воссоздавать контекст будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Предметный контекст включает обстановку условий практической деятельности, а социальный - обстановку условий взаимодействия с представителями других ролевых позиций. В деловой игре по бухгалтерскому учету студенты должны заниматься квазипрофессиональной деятельностью, сочетающей в себе учебный и профессиональный элементы. С помощью знаковых средств (расчеты, таблицы, документы, учетные регистры и т.д.) в деловой игре должна воспроизводиться профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем не стоит упускать из виду, что в деловой игре по бухгалтерскому учету могут быть воспроизведены лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени.

В деловой игре по бухгалтерскому учету наряду с профессиональными знаниями студенты могут приобрести профессиональные качества бухгалтерской профессии – аккуратность, усидчивость, умение руководить, подчиняться и принимать профессиональные суждения. Таким образом, деловая игра будет воспитывать и личностные качества будущих бухгалтеров.

Литература:

1. Бухгалтерский учет. Тесты и задачи. 3-е изд./Н.А.Коморджанова, Л.В.Картамова, М.А.Помазанова.- СПб.: Питер, 2003.- 256с.: ил.- (Серия «Учебное пособие»)
2. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн, 303,[1] с. 17 см, Рига Авотс 1989
3. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Пер. с нем.- 2-е изд. – М.: Генезис, 2004.-267с. – (Все о психологической группе)

Экспериментальная работа с использованием ИКТ в интернате для детей-сирот

Черненок Тамара Дмитриевна

Директор, заслуженный учитель РФ
Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №1, Воронеж, Россия
E–mail: iljin2002@yandex.ru

Ильин Виктор Николаевич
Заместитель директора
Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №1, Воронеж, Россия
E–mail: iljin2002@yandex.ru

Латышев Олег Юрьевич
Научный руководитель, кандидат филологических наук
Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №1, Воронеж, Россия
E–mail: papa888@list.ru

Эксперимент по использованию информационных технологий в социальной адаптации детей-сирот входит в стадию научного осмысления. Благодаря ИКТ в школе-интернате появились надлежащие условия для успешной социализации выпускников, быстрого и уверенного роста педагогических кадров. Умение наших учащихся и воспитанников вводить новые технологии во все сферы жизни позволяет им в дальнейшем приобрести достойную рабочую квалификацию, поступить в вуз, который соответствует сфере их интересов и выбранной каждым из них образовательной траектории. Умение воспитанников снимать фильмы, строить сайты и презентации обусловливает повышенную вероятность их успешности в обществе, занятие лидерских позиций сначала в микросоциуме, а затем и в общественной жизни выбранного ими для проживания населённого пункта. Именно наши воспитанники в силу развитости у них навыков коммуникации способны создавать сетевые сообщества по интересам и активно работать в уже в существующих. В сочетании с педагогическими, информационные технологии позволяют нашим учащимся и учителям развивать свои профессиональными интересами, овладевать новыми средствами реализации своих образовательных, научных, творческих проектов. Чёткое выстраивание алгоритмов социализации в союзе с ИКТ позволяет распространить наш опыт по другим интернатным учреждениям России, что уже на протяжении пяти лет производится при поддержке Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Формирование толерантности молодежи в процессе добровольческой деятельности

Лобашова А.В.

Студентка

ГОУ ВПО «Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова»,

отделение социальной педагогики педагогического института, Якутск, Россия

E-mail: sp_pi_ysu@mail.ru

Проблема формирования толерантности у подрастающего поколения актуальна, т. к. у молодежи, в том числе и студенческой, в последние годы наряду с высоким интеллектом, глубокими знаниями, широким кругозором, активной нравственной позицией, духовными запросами порой развивается чувство своей исключительности, излишней самоуверенности, стремление к самоутверждению своей независимости. Это приводит их к раздражительности, нетерпимости, агрессии, межличностным конфликтам, неприятию окружающей действительности. Молодость – особый период решения проблемы развития толерантных характеристик человека, выступающий сензитивным периодом нравственного становления, во время которого происходит дальнейшее формирование самосознания и мировоззрения человека, самооценка и представление о себе самом, отмечается максимальная направленность на окружающий мир. Пути преодоления узкоэгоистичной ориентации и социальной индифферентности мы видим в развитии активной социальной и жизненной позиции, включении молодого человека в общественно-полезный труд, инициировании добровольческого движения, способствующего формированию толерантности как социально-полезного качества. Добровольчество в полной мере предоставляет возможность для обучения навыкам социального взаимодействия и подготовки к конструктивному, ненасильственному, терпимому общению; создает условия для развития толерантности во взаимоотношениях с разными представителями социума.

Мы выделили важные мысли о том, что участие молодежи в добровольном труде положительно влияет на процесс ее воспитания, в частности: 1) способствует получению информации о социальной жизни, проблемах и нуждах населения, развитию жизненного опыта и повышению ответственности молодежи за будущее; 2) пробуждает чувства сострадания, милосердия, заботы, воспитывает толерантность; 3) развивает гражданское самосознание и предоставляет возможность получения навыков самореализации и самоорганизации для решения социальных задач; 4) стимулирует профессиональную ориентацию и профессиональное развитие, тем самым способствует личностной устойчивости и социализации молодежи. Для нашего исследования важно понимание толерантности как активной нравственной позиции и психологической готовности к терпимости. В данном контексте мы

согласны с рассуждениями М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой о том, что целью формирования данных социально-психологических качеств является позитивное взаимодействие с людьми иных культур, взглядов, позиций, ориентаций.

Опытно-экспериментальная работа по определению эффективных путей и способов формирования толерантности молодежи в процессе добровольческой деятельности проведена в педагогическом институте ЯГУ. Системность и последовательность экспериментальной деятельности обеспечивались через моделирование. Нами разработана модель формирования толерантности личности в процессе добровольческой деятельности. Динамическая модель, предусматривающая осуществление деятельности в три этапа, содержит следующие компоненты: целеполагание, технологический, содержательный и результативные блоки и отражает организационно-педагогические условия, способствующие успешности эксперимента. На первом, мотивационно-побудительном этапе, который характеризуется формированием внутренней установки, положительным отношением к общественно-полезному труду, студенты приобщались к добровольческой деятельности. С этой целью была организована ситуация вовлечения молодых людей в деятельность. Студенты на первом курсе прошли этап адаптации к обучению в вузе, познакомились с традициями студенческой жизни в институте, среди которых следует назвать организацию благотворительных мероприятий для проблемных групп детей и взрослых. Серьезным шагом вовлечения в добровольчество стало посещение студенческого научно-практического кружка «Сердце на ладони». Была создана ситуация личной заинтересованности участников кружка. Этот этап стал встречей-стартом. Как результат, происходило личностное самоопределение, то есть осознание и упрочение своей позиции, подтверждение того, что каждый участник добровольчества востребован сообществом. При этом студенты оставались еще пассивными, на уровне исполнителей в соответствии с нормативно одобряемым способом действия, то есть они вникали в новый вид деятельности, анализировали опыт других, взвешивали свои интересы и возможности. При этом наблюдался пассивный уровень толерантного поведения, который выражался в познании и признание своего «Я» (позиций, взглядов, мировоззрения) и позиции другого.

На втором, деятельностном, этапе («могу с другими») целеполагание было направлено на организацию взаимодействия субъектов добровольческой деятельности, стимулирование инициативы новичков. Определяющим фактором в активизации студентов был деятельностный подход к освоению новых функций. Использовался метод коллективной подготовки благотворительных мероприятий. В ходе проведения благотворительной деятельности студенты осуществляли основные принципы оказания социальной помощи населению: придерживаться позиций гуманизма и милосердия, не осуждать, не упрекать клиента, уважать его достоинство; опираться на собственные сильные стороны человека, побуждать его к действию, инициативе, творчеству; проявлять деликатность, чувство такта, заинтересованность в судьбе человека; строить взаимоотношения на основе диалога и сотрудничества. В ходе добровольческой деятельности вырабатывался индивидуальный стиль и способ деятельности, характер толерантных отношений. Этому способствовала совместная работа в творческих группах, что стимулировало развитие групповой рефлексии, ответственности за результаты общего дела. Организация диалоговых форм взаимодействия через участие в дискуссиях по обсуждаемым проблемам, формирование собственной точки зрения, вопроса, сомнения, несогласия – все

это способствовало личностному саморазвитию. Как результат включения студента в добровольческую деятельность, у него возникало ценностное отношение к самостоятельным разработкам, успешному освоению технологических приемов, положительным результатам деятельности. Студент, достигший этого уровня развития, конгруэнтен, эмпатичен, толерантен. Он способен оказывать поддержку партнерам, оказывать влияние на ход работы. Формируется конструктивный уровень толерантного поведения через определение тактики поведения и диалога с другими участниками.

На завершающей стадии «Могу для других», была создана установка на непрерывное самосовершенствование добровольца. На данном этапе реализован созидательно-деятельностный подход к личностному развитию, согласно которому на первый план выходит личность, организующая собственную деятельность, исходя из своих определившихся возможностей и особенностей. Рефлексивная деятельность на основе накопленного опыта толерантного взаимодействия способствовала формированию автономизационного уровня толерантного поведения, при котором осуществлялось взаимодействие с другими при сохранении своего «Я».

В разработанной нами модели формирование толерантности личности в процессе добровольческой деятельности происходило в специально созданных организационно-педагогических условиях для развития мотивационной, деятельностной и рефлексивной основ для усиления саморазвивающихся возможностей личности.

Исторический аспект социализации детей

Магомедова А.Н.

Старший преподаватель

Дагестанский государственный педагогический университет,

факультет педагогики и психологии Махачкала, Россия

E-mail: aika-san@mail.ru

К одной из наиболее явных особенностей современной социализации относится ее длительность по сравнению с предшествующими периодами. Детство как первичный период социализации значительно увеличилось по сравнению с предшествующими эпохами. Вообще статус детства изменился. Если раньше оно рассматривалось лишь как подготовка к жизни, то в современном обществе к нему относятся как к особому периоду жизнедеятельности, который обладает не меньшей ценностью, чем жизнь взрослого человека. Такое отношение предполагает большее уважение и более высокий статус детства по сравнению с предшествующими временами. Появляются особые законы, охраняющие права детей и действующие на межгосударственном уровне. Общество становится более терпимо к детству, поскольку оно определяет его будущее.

История знает немало примеров достаточно жесткого обращения с детьми, когда родители спокойно бросали своих детей или отдавали их в

распоряжении чужим людям на подсобные работы, и все это происходило в масштабах всего общества. Были даже периоды массовых убийств детей в условиях дефицита питания на ранних стадиях развития общества.

Начиная, примерно с XV века отношение общества к детям, постепенно меняется. Сначала ребенок рассматривается как исходный пластичный материал, из которого воспитатель может создать все, что угодно. При этом всякое выражение детской самостоятельности, инициативы и независимости пресекалось. С XVIII века можно наблюдать развитие более мягкого отношения к детям, несмотря на полный контроль со стороны родителей.

Постепенно взрослые начинают понимать значение детства и его влияние на будущую взрослость. Общество начинает стремиться к развитию интеллекта и воли детей, формированию их социальных качеств средствами воспитания и обучения. Однако только с середины XX века начинается новый процесс целенаправленной массовой социализации, заключающийся в помощи детскому развитию со стороны взрослых.

Для нормального развития и социализации такие социальные организации, как школа или семья, не только должны, но и вынуждены заботиться об «…устранении того порабощения духа, которое так легко прививается к человеку с молоком матери» (Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья).

Если отмечать гуманизацию некоторых общественных процессов в развитых странах, то на одном из первых мест будет отношение к детям, характеризующееся большим вниманием, вложением средств в образовательные процессы, разработку и принятие законов, защищающих детские права. Ребенок – это не маленький взрослый. Это человек определенной стадии развития и определенной культуры. Таким образом, современная социализация характеризуется гуманизацией детства (по крайней мере, в большинстве развитых стран), когда ребенок выступает в качестве основной ценности семьи и общества.

В процессе социализации личность выступает как субъект и объект общественных отношений. А.В. Петровский выделяет три стадии развития личности в процессе социализации: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию. На стадии адаптации, которая обычно совпадает с периодом детства, человек выступает как объект общественный отношений, на которого направлено громадное количество усилий родителей, воспитателей, учителей и других людей, окружающих ребенка и находящихся в той или иной степени близости к нему. На этой стадии происходит вхождение в мир людей: овладение некоторыми знаковыми системами, созданными человечеством, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями; усвоение простых форм деятельности. Человек, собственно, обучается быть личностью. Это совсем не так просто, как кажется на первый взгляд. Примером тому являются феральные люди.

Феральные люди – это те, кто по каким-то причинам не прошел процесс социализации, т.е. не усваивал и не воспроизводил в своем развитии социального

опыта. Это те индивидуумы, которые выросли в изоляции от людей и воспитывались в сообществе животных (определение К. Линнея). Когда таких детей находили, то выяснялось, что никакие процессы воспитания и обучения уже не являются достаточно результативными. Дети так и не смогли адаптироваться в обществе людей. Они не могли, например, усвоить язык, простые социальные привычки и нормы поведения. Но вели себя так, как это принято среди животных. И только после многочисленных усилий исследователей, направленных на социальное обучение феральных детей, были получены некоторые результаты. Такие дети кое-как могли общаться со своими сверстниками в интернатах для умственно отсталых.

Очевидно, что ребенок, не прошедший стадию адаптации и не усвоивший основ социальной жизни, практически не может быть обучен этому впоследствии. В отличие от взрослого человека, который, даже проведя много времени в одиночестве (модель социальной жизни Робинзона Крузо), остается человеком как личностью, легко возвращается к людям и воссоздает свои социальные привычки, связанные с культурой того общества, где он вырос. Стадия адаптации в процессе социализации является очень важной, поскольку сензитивные периоды детства необратимы

На стадии индивидуализации происходит некоторое обособление индивида, вызванное потребностью персонализации. Здесь личность – субъект общественных отношений. Человек, уже усвоивший определенные культурные нормы общества, способен проявить себя как уникальная индивидуальность, создавая нечто новое, неповторимое, то, в чем собственно, и проявляется его личность. Если на первой стадии наиболее важным было усвоение, то на второй – воспроизводство, причем в индивидуальных и неповторимых формах. Индивидуализация во многом определяется противоречием, которое существует между достигнутым результатом адаптации и потребностью в максимальной реализации своих индивидуальных особенностей.

Литература

Андриенко Е.В. Социальная психология. // Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000.

Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья. – Спб., 1905.

Вопросы психологии, 1966, № 6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. //

Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.

Жестокое обращение с детьми. // Под ред. Т.Я. Сафоновой, Е.Н. Цымбал, Л.Я. Олиференко и др. – М., 1993.

Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.

Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М., 1991.

Решетникова О. Социальная защита детства. // Школьный психолог. 1999, № 15.

Салахбекова А.Н. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями развития. Диссертация.Махачкала: ДГПУ, 2005.

Шаньгина Т.А., Кравченко Т.А. Социализация дошкольника в условиях детского дома. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004, №5

Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития

Магомедова Надия Гаджикурбановна

аспирант

ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала, Россия

nadiya82@mail.ru

Изучение самооценки является традиционной психологической проблемой. Самооценка - это стержень процесса самосознания. С ней связаны оценочные функции самосознания, вбирающие в себя эмоционально ценностное отношение личности к себе и отражающие специфику понимания ею самой себя.

Существует два уровня самооценки: уровень частных самооценок и уровень обобщенной самооценки. Вместе с этим предполагается, что частные самооценки, взятые в их динамической совокупности, интегрируются в некоторую обобщенную самооценку. При этом в качестве основного принципа организации частных самооценок и обобщенной самооценки в единую систему рассматривается интеграция частных самооценок с учетом их субъективной значимости.

Согласно исследованиям Р. Шавелсона, частные самооценки личностных качеств не напрямую связаны с общей самооценкой, общим самоуважением, а организуются в промежуточный уровень, задаваемый сферами жизнедеятельности субъекта или его личностных проявлений. По мнению автора, обобщенная самооценка находится на вершине иерархии и может быть разделена на академическую и неакадемическую (связанную или несвязанную с успехами в учебе), последняя же подразделяется на физические, эмоциональные и социальные аспекты. Эти сферы являются наиболее важными для понимания обобщенной самооценки. При этом обобщенная самооценка или самопринятие у подростков с задержкой психического развития (далее ЗПР) имеет свои особенности. М. Е. Гуменюк указывает, что самоприятие у данной категории школьников развивается преимущественно по механизму интериоризации социальных реакций, а не по механизму успешности в деятельности, что свойственно нормально развивающимся подросткам. Обучение в школе у детей с ЗПР, как правило, сопровождается трудностями в усвоении

программного материала и ощущением неудач в учебе. Переживание неуспеха в учебной деятельности приводит к затушевыванию в сознании подростков этой темы, к «отключению» в порядке самозащиты механизма развития самопринятия по пути осмысления успешности в деятельности. При этом самооценочные высказывания характеризуются у подростков с ЗПР односложностью и нераспространенностью. Самооценочная тематика недостаточно представлена у подростков с ЗПР, она не носит эмоционально-личностной окрашенности и передается преимущественно темами, отражающими констатирующие, безрефлексивные, анкетно - штамповые сведения о себе, что свидетельствует о низкой актуальности самооценки и периферийности положения самопринятия в семантическом пространстве их «образа Я». Среди исследователей нет единодушного мнения по поводу того, в какой возрастной период можно считать самооценку сформированной. Одни ученые полагают, что уже к пяти годам заложены основы «Я – концепции» в целом и самооценки в частности, что к концу дошкольного возраста становится возможным появление собственной, достаточно устойчивой самооценки. При этом Р.Д. Тригер отмечает, что самооценка ребенка начинает складываться в дошкольные годы его жизни и у многих детей с ЗПР чувство неуверенности в себе формируется уже в раннем детстве.

Другие исследователи утверждают, что младший школьный возраст является узловым в становлении самооценки. Именно в этот период происходят кардинальные изменения в развитии структурных компонентов самооценки, ее формы, видов, показателей, уровневых репрезентаций, т.е. данный возраст является сенситивным периодом в становлении самооценки.

По мнению психологов, одной из существенных характеристик «переломного периода» подросткового возраста является сензитивность к формированию самооценки. Несмотря на то, что вопрос о времени созревания самооценки в онтогенезе остается спорным, большинство исследователей единодушны в том, что одним из отличительных признаков подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. В подростковом возрасте повышается значимость представлений о себе. Сложная система самооценок формируется на основе первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими, и с взрослыми, и со сверстниками. Это позволяет ему выработать собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд «изнутри».

В подростковый период происходит переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей «Я - концепции». Так, количество качеств, которые осознают старшие подростки, в два раза больше, чем младшие. Старшеклассники уже способны охватить в оценках самих себя почти все стороны собственной личности, их самооценка становится все более обобщенной, суждения о своих недостатках также совершенствуются. Подростки раскрывают себя в категориях, отражающих их учебную деятельность, любимые занятия, интересы, увлечения, они ориентированы на идеальную

самооценку и, хотя демонстрируют полное отсутствие ясного плана осуществления желаемой позиции, разрыв между их реальной и идеальной самооценкой не является травмирующим. Восьми - и девятиклассники в оценках самих себя охватывают почти все стороны собственной личности: самооценка становится все более утонченной, совершенной и обобщенной, суждения относительно своих недостатков также совершенствуются. Под влиянием оценки результатов учебной деятельности, отношений сверстников и взрослых, вследствие интеграции собственного познавательного и аффективного опыта самооценка подростка становится все более объективной. Она теснее соотносится с социальными ценностями, с требованиями общества и ближайшего коллектива, включает оценку прошлого опыта, связывается с устремлениями на будущее и идеалами, становится в целом более дифференцированной.

У детей с ЗПР развитие самооценки в онтогенетическом плане имеет свои особенности. Экспериментально подтверждено, что большинству детей младшего школьного возраста с ЗПР свойственна неадекватная самооценка, часто завышенная, что соответствует ее состоянию при нормальном ходе развития в младшем возрасте. При этом к подростковому возрасту высота самооценки становиться нормативной.

Уровень самооценки подростков существенно влияет как на качественные показатели эффективности интеллектуальной деятельности, так и на время выполнения заданий, если в структуре ее ситуации присутствуют эмоциональные факторы - стресс неуспеха, например, или повышенная ответственность за качество деятельности. Экспериментально выявлена статистически достоверная связь между особенностями самооценки и познавательной активностью учащихся. Высокий уровень сформированности познавательной активности соотносим с рефлексивностью, дифференцированностью, высокой мерой конкретизации, большей структурированностью и сформированностью самооценки.

Глубинная взаимосвязь между отношением к себе и отношением к другому явственно выступает как на уровне теоретико-методологического анализа, так и на уровне конкретных эмпирических исследований. В процессе межличностного взаимодействия ребенок не только познает другого человека, но и познает самого себя, создает свой собственный образ как отражение, преобразование образа другого человека.

Модель становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности в процессе освоения психологии

Майдокина Людмила Геннадьевна

аспирант

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева,

Саранск, Россия

E–mail: lyda_maydokina84@mail.ru

Стратегией современного высшего профессионального образования является ориентация на повышение качества подготовки специалиста, обеспечивающее его конкурентоспособность и востребованность, определяющее, в конечном счете, уровень социально-экономического развития государства. Важной составляющей обучения в педагогическом вузе является подготовка к психологическому оснащению образовательного процесса, способствующая повышению уровня образованности учащихся. В настоящее время в психолого-педагогических науках в значительной степени разработаны общие вопросы субъектного становления человека. Так, защищены (докторские диссертации - Г. И. Аксенова, Н. Х. Александрова, И. В. Вачков, Е. Н. Волкова, Е. Ю. Коржова, Ф. Г. Мухаметзянова, А. К. Осницкий и др.; кандидатские диссертации – Л. Г. Бикчинтаева, М. А. Галанова, С. В. Герасименко, Ю. С. Шелковой, З. Ш. Яхипа и др.). Однако продолжают оставаться недостаточно освещенными психологические основы, обеспечивающие становление в вузе профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности. В связи с этим возрастает необходимость разработки и обоснования указанного процесса, поскольку именно от профессионально-значимых субъектных свойств педагога будет зависеть результат его деятельности. Исходной теоретической платформой нашего исследования является субъектно-деятельностная теория, разработанная С. Л. Рубинштейном [3] и дополненная его учениками К. А. Абульхановой-Славской [1], А. В. Брушлинским [2] и др., согласно которой развитие человека – это приобретение способности становиться субъектом.

В поисках научно обоснованного подхода к изучению и развитию профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности проведено пилотажное исследование на завершающем этапе педагогической практики студентов с помощью теста на изучение способности самоуправления, опросника рефлексивности, методики изучения уровня субъективного контроля и теста на самоактуализацию. В исследовании приняли участие 160 студентов ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

Анализ полученных диагностических данных показал необходимость совершенствования профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности в ходе учебной и профессионально-практической деятельности,

поскольку недостаточная сформированность и развитость у студентов указанных свойств препятствует эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

Нами создана модель становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности в процессе освоения психологии, которая включает в себя несколько блоков: компоненты профессионально-значимой компетентности субъекта педагогической деятельности, субъектно-развивающие профессионально-направленные задания, условия и результаты становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности, образ «Я – субъект педагогической деятельности. Каждый вышеперечисленный блок, в свою очередь, включает ряд компонентов. Раскроем каждый из них.

Профессионально-значимая компетентность субъекта педагогической деятельности состоит из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивный (система знаний психологических основ педагогической деятельности и психологических характеристик субъекта педагогической деятельности), мотивационно-смысловой (мотивация и субъектная позиция в педагогической деятельности, мотивация самосовершенствования профессионально-значимых свойств педагога), праксиологический (реализация и самосовершенствование профессионально-значимых субъектных свойств в процессе педагогической деятельности).

Субъектно-развивающие профессионально-направленные задания, выполняемые студентами в процессе изучения психологических дисциплин, позволяют освоить знания о психологических основах педагогической деятельности, сформировать умения использовать эти знания в практической деятельности. Они обеспечивают приобретение профессионально-значимого смысла труда педагога, способствуют становлению значимых субъектных свойств. В процессе изучения курса «Психология» осваиваются знания о психологических закономерностях и механизмах осуществления педагогической деятельности, психологических особенностях субъекта указанной деятельности; формируются умения использовать знания для психологического оснащения профессионального труда учителя. Элективный курс «Психологические основы педагогической деятельности» позволяет актуализировать и расширить базовые психологические знания, дополнить их основами развития свойств субъекта педагогической деятельности; формировать умения отбирать и применять психотехнологии (изучение познавательной и личностных свойств субъекта образования, их коррекция и развитие средствами преподаваемого учебного предмета или осуществляемой внеучебной деятельности и др.) в образовательном процессе и самосовершенствовать профессионально-значимые субъектные свойства. В ходе педагогической практики актуализируются и совершенствуются умения проектировать психологический контекст реализации свойств субъекта педагогической

деятельности, осуществлять замысел, анализировать полученные результаты.

Для динамичного и поступательного становления профессионально-значимых свойств студента необходимо создать систему психолого-педагогических условий: *побуждающих, направляющих, регулирующих, поддерживающих, созидающих, контролирующих, оценочных* (способствующих активизации, мобилизации, стимулированию, регулированию внутренних ресурсов направленных на осуществление педагогической деятельности и самосовершенствование субъектных свойств). Среди указанных условий особое место занимают те, которые реализуются одновременно с каждым из вышеуказанных: *диагностические, корректирующие, развивающие* (обеспечивают мониторинг, исправление и развитие профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности).

Результатом взаимодействия всех блоков и компонентов представленной модели будет являться сформированный образ будущего педагога «Я – субъект педагогической деятельности».

Реализация модели становления профессионально-значимых свойств субъекта педагогической деятельности обеспечивает освоение субъектно-развивающего потенциала психологических заданий и создание выделенных условий. Это повышает эффективность изучения психологических дисциплин, превращая психологические знания и психотехнологии в источник развития субъектных свойств студента.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. (1973) О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М.: Изд-во «Наука», 1973.

2. Брушлинский А.В. (1996) Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии, 1996.

3. Рубинштейн С.Л. (2003) Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.

Вызовы «постжизни» и пути сохранения традиции в обществе «риска» и неопределенности (Семья глазами школьников и студентов)

Мануйлова Екатерина Андреевна

Аспирант, ассистент

Псковский государственный педагогический университет имени С.М. Кирова, кафедра педагогики, Псков, Россия

E–mail: panterkat@gmail.com

Современное общество – переходное общество, одной из главных особенностей которого является нестабильность. Это обстоятельство порождает растерянность, неуверенность в завтрашнем дне, ориентацию на сиюминутный

результат. Духовные и нравственные проблемы вытесняются материальными, тем самым ущербно трансформируя семью в ее ценностных ориентациях.

Современное состояние духа нации характеризуется глубокой нравственной деградацией. Деформируются национальные нравственные ценности: милосердие, сострадание к чужому горю, взаимовыручка, послушание.

Постигая смысл своего бытия, человек неизбежно сталкивается с «парадоксами времени» – парадоксом отношений конечного и бесконечного. Человек как явление – временен, а как сущность – вечен. Виртуальная реальность выводит человека из реального физического мира природы и уводит его в мир хаоса и непредвиденных условий. Человек отчуждается от природы и утверждается в своей самости, закрыв от всего свою душу, находит себя в чужом и враждебном мире, который уже не говорит с ним на понятном языке и сам не понимает и не слушает его слова. Мы наблюдаем разрушение культуры, созданной человеком прометеевского типа и исчерпавшего возможности своего развития. Прометеевский человек воюет с миром вместо того, чтобы доверять и сотрудничать с ним. Он героичен, но рационален и бездуховен, увлечен техникой и прогрессом. Фактически это частичный человек, разделенный в самой своей природе и потому порождающий силы и тенденции разъединения, он оказывается заложником порожденных химер. На этом этапе человек окончательно утрачивает живую связь с окружающей средой и со своей внутренней природой. Это состояние человека В.И. Самохвалова называет «постжизнью».

В настоящее время назрело противоречие между внутренним и внешним человеком. Общество провозгласило ценности либерализма, демократии и прав человека. Либерализм порождает неустойчивость равновесия бытия. (В.В. Розанов). В первую очередь, «неустойчивость» проявляется в современной семье, где наблюдается активный процесс эгалитаризации, демократизации внутрисемейных отношений. Однако отношения между поколениями демократизировались гораздо в меньшей степени, чем между супругами. Еще многие родители придерживаются авторитарных методов воспитания, используя приказания, категорические требования, запрещения без особых разъяснений, физические наказания, что подтверждается в результате анализа данных проведенного исследования.

В ходе исследования мы предприняли попытку выявить отношение учащихся и студентов к семье: применялись различные диагностические методики, творческие мастерские, анализ продуктов деятельности учащихся 11 классов и студентов 1-3 курсов ПГПУ им. С.М. Кирова. В результате нами был получен богатый эмпирический материал. Интерпретация данных и аналитический взгляд на них позволяет сделать следующие выводы: в образах и ассоциациях респондентов отражается представление о семье как архетипе, семья олицетворяется с греющим солнцем, лодкой, колыбелью, деревом и др. При этом 87% респондентов отмечают: «Основное предназначение семьи – выполнять репродуктивную функцию, она обеспечивает общество новыми членами». Однако, анализируя эссе–размышления учащихся 11 класса на тему: «Семья –

кристалл общества?» мы видим, что молодые люди сетуют: «Семейная жизнь ограничивает свободу действий, противостоит разгульному образу жизни», при этом отмечают ее позитивное воздействие: «…семья помогает встать на истинный путь, воспитывает в человеке отцовские качества, является фундаментом общества». Молодежь ориентирована на карьеру – быть успешными в обществе. Снизить уровень притязаний к успеху в социальной жизни согласны 30 % девушек. Карьерному росту готовы предпочесть уют домашнего очага, став сердцем семьи и хозяйкой. Взаимопонимание в семье состоит из слагаемых – любви, веры, взаимовыручки, доверия, верности, понимания, отсутствия принуждения, равноправных отношений. Из эссе: «В современном обществе семья перестает носить патриархальный характер. Конечно, ведь в постиндустриальном обществе это крайне сложно. Но я могу смело сказать (на опыте собственной семьи), что есть семьи, в которых чтят ум, религию, традиции. Денежный эквивалент стоит далеко не на первом месте, хотя жить богато куда приятнее. Я считаю, что самое главное в семье – чтобы мужской ум руководил, а женское сердце не утрачивало способность любви, тогда семья останется и будет кристаллом общества». «Обострились противоречия между детьми и родителями. К сожалению, сегодня никого уже не удивляет, что родители и дети имеют разные запросы, порой несовместимые ценности. Семья нужна для того, чтобы делать попытки возвратить в дом те традиции и ценности, без которых семья не может существовать. Так как наше время более сложное и люди не хотят создавать семьи, они страдают духовной незрелостью и нуждаются в помощи педагогов, деятелей культуры, Православной церкви». Примерно 10 % респондентов признают, что в условиях вызовов постжизни, традиции оказывают позитивное влияние на пути сохранения семьи.

Мы увлеклись решением насущных проблем с одной стороны, и сложными теоретическими построениями – с другой. Теория и практика воспитания в известной мере упустили не только живого человека, живую жизнь, но и ориентированную на них педагогику жизни, педагогику Бытия. Чтобы преуспеть в жизни ребенок должен обучиться традициям конкретного человеческого общества и культуры, в которой он родился.

Проведенный аналитический обзор показал – особенность постжизни заключается в том, что человек ищет спасения и утешения не в Боге и в вере, а в бегстве в виртуальные миры как своего рода «землю обетованную». Виртуальный мир сегодня – сотериологическая реальность спасения и утешения. В нашем нестабильном обществе, семья как источник человечности и нравственности может сыграть огромную роль в духовно-культурном возрождении, так как она является социальной средой, где духовность и культура либо живут и питаются, либо разрушаются и гибнут.

Таким образом, в ситуации социально-исторического перехода, возникает потребность в обращении к опыту отечественного, традиционного воспитания: методов и средств, способствующих преодолению кризиса в педагогике. Воспитателю необходимо: 1.осознать, что образование есть особый способ бытия

ребенка; 2.осмыслить и применять на практике современные методологические подходы в отношении природы человека и модусов его бытия.

Литература

1. Лузина Л.М. (2008) Образование как особый способ бытия ребенка // Школьные технологии, №2.
2. Ремезова И.И. (2005) Современная философская антропология / РАН. ИНИОН. Отд.философии / Отв. ред. Панченко А.И. – М.: 2005.
3. Розанов В.В. Сочинения (1990) / Сост., подгот. текста и коммент. А.Л. Налепина и Т.В. Померанской. – М.: Сов.Россия, 1990.
4. Самохвалова В.И. (2000) Человек и судьба мира. – М.: 2000.
5. Scapp, R. (2003) Teaching values: Critical Perspectives on Education, Politics, and Culture. RoutledgeFalmer. New York and London.

Логический анализ и эстетическое восприятие как составляющие творческого процесса

Межевова Юлия Александровна[i]

Аспирант

Смоленский гуманитарный университет,

Кафедра педагогики и социальной работы; кафедра дизайна, Смоленск, Россия

E-mail: yum07@rambler.ru

В общем и целом любой творческий процесс можно разделить на две большие составляющие: субъективную (или художественную) и объективную (или аналитическую). Основными свойствами, характеризующими первую категорию, можно назвать образность, оригинальность, эмоциональность и эстетичность, то есть чувственное восприятие и представление автором действительности. Основные свойства объективной составляющей: рациональность, конкретность, безотносительность, системность и апеллирование к предшествующим знаниям. Возникает естественный вопрос: развитие какой из составляющих творческого процесса является приоритетным с точки зрения обучения изобразительным дисциплинам, ведь если бы творческий процесс можно было полностью перевести на язык логики, не существовало бы искусства вообще, но в то же время если бы он был совершенно лишен логической обоснованности, то не существовало бы художественной теории. Для уяснения ролевых функций субъективного (художественного) и объективного (аналитического и осмысленного) в изобразительном процессе, рассмотрим вопрос их соотношения и взаимосвязи с различных точек зрения.

Далее нами осуществляется рассмотрение данного вопроса с философской, педагогической, психологической и физиологической точек зрения, а также анализ мнения теоретиков и практиков изобразительного искусства на данную проблему.

Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод о том, что необходимо с самых первых занятий по изобразительным дисциплинам ориентировать учащихся весь творческий процесс выстраивать на основании симбиоза чувственного восприятия и логического осмысления. Рассматривая знание как способность человека понимать, разбираться, ориентироваться, разъяснять, истолковывать, трудно усмотреть в них противоречие с творчеством вообще, ведь вряд ли история искусств знает много художников, не понимающих того, что они создали, будь то произведения академической школы или авангардных течений.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – Изд-во «Прогресс».

2. Бореев Ю. Б. (2002) Эстетика: Учебник для ВУЗов / Юрий Бореев. – М.: Высш. шк., 2002.

3. Жуковский В.И., Пивоваров, Д.В. (1991) Зримая сущность (визуальное мышление в изобразительном искусстве) / В.И. Жуковский, Д.В. Пивоваров. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991.

4. Зись А.Я. (1979) К вопросу о природе искусства и некоторых аспектах его исследования / А.Я. Зись // В сборнике «Искусство и точные науки» Академии наук СССР. – М.: Изд-во «Наука», 1979.

5. Нестеренко О.И. (1994) Краткая энциклопедия дизайна / О.И. Нестеренко. – М.: Молодая гвардия, 1994.

6. Heidegger M. (1957) Holzwege. Frankfurt a/M., 1957, S. 57.

Методические рекомендации по разработке компьютерных моделей в школьном курсе информатики

Минина Виктория Юрьевна

Студентка

Калужский Государственный Педагогический Университет им. К.Э.Циолковского, физико-математический факультет, Калуга, Россия

E-mail: victoria-minina@mail.ru

Моделирование в научных исследованиях стало применяться еще в глубокой древности и постепенно захватывало все новые области научных знаний: техническое конструирование, строительство и архитектуру, астрономию, физику, химию, биологию и, наконец, общественные науки.

В обязательном минимуме содержания образования по информатике присутствует линия «Моделирование и формализация». Линия моделирования, наряду с линией информации и информационных процессов, является теоретической основой базового курса информатики. Современная концепция базового курса информатики ориентирует на широкий подход к теме моделирования. Математическое моделирование является важным разделом этой линии. Многие разделы базового курса имеют прямое отношение к моделированию, в том числе и темы, относящиеся к технологической линии. Текстовые и графические редакторы, программное обеспечение телекоммуникаций можно отнести к средствам, предназначенным для рутинной работы с информацией: позволяющим набрать текст, построить чертеж, передать или принять информацию по сети. В то же время такие программные средства информационных технологии, как СУБД, табличные процессоры, следует рассматривать как инструменты для работы с информационными моделями. Алгоритмизация и программирование также имеют прямое отношение к моделированию. Следовательно, линия моделирования является сквозной для целого ряда разделов базового курса.

Содержательная линия формализации и моделирования в курсе информатики способствует развитию мышления учащихся, формированию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование, обобщение, аналогия. Поэтому данная линия важна не только для достижения образовательных целей, но и для реализации целей развивающего обучения.

Базовый курс информатики даёт лишь начальные понятия о моделировании, поэтому практически в каждом учебнике информатики присутствуют дополнительные разделы по данной теме, предназначенные для углубленного изучения.

В рамках школьного курса информатики компьютерное моделирование может быть предметом профильного курса, смежного с другими дисциплинами: физикой, химией, экономикой, экологией и др.

В статье приведены методические рекомендации по построению следующих компьютерных моделей: «Распознавание волокон», «Хищник – жертва», «Движение тела под углом к горизонту». Для каждой из них указаны необходимые материалы, математическая модель, один из возможных вариантов интерфейса компьютерной программы. Даются указания, касающиеся возможности использования той или иной модели в школьном курсе информатики, поскольку вопрос о построении этих моделей на уроке, в рамках лабораторной работы, зависит от уровня подготовленности учащихся.

Данные модели взяты из различных областей – химии, экологии, физики, что еще раз подчеркивает универсальность компьютерных моделей, широкую сферу их применения.

Методические рекомендации по разработке компьютерных моделей в школьном курсе информатики можно использовать при разработке программы факультативных занятий по информатике или составлении тематического планирования и проведения уроков в профильных классах.

Литература

1. Самарский А.А., Михайлов А.П. «Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры» - Москва «Физматлит», 2001, 320 стр.
2. Гулд Х., Тобочник Я. «Компьютерное моделирование в физике»
3. Самин Д.К. «100 великих научных открытий» - Москва «Вече 2000», 2002.
4. Научный журнал «Science Time» - www.science-time.com
5. «Моделирование 2.0» - LDL2004
6. Угринович Н.Д. «Информатика. Базовый курс 9» - Москва «Бином. Лаборатория знаний», 2007, стр.113-163, стр. 274-280
7. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. «Методика преподавания информатики» - Москва «Академия», 2003, стр.231-267
8. Угринович Н.Д. «Информатика 10-11» - Москва «Бином. Лаборатория знаний», 2007

Информационно-методическая поддержка преподавателей в новых условиях учебной деятельности инновационных вузов[i]

Михайлов С.Н.

Старший преподаватель, кандидат педагогических наук

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, филологический факультет, Санкт-Петербург, Россия

E–mail: msn-4@yandex.ru

Эффективность преподавания тесно связана с продолжительностью и способами повышения профессионального уровня преподавателя. Преподаватель, который хочет соответствовать современным требованиям образовательного процесса, предпочитает непрерывное обучение в течение всей профессиональной деятельности. Непрерывное образование предполагает многообразие и гибкость применяемых видов обучения, его гуманизацию, демократизацию и индивидуализацию. Важная особенность непрерывного образования – его устремленность в будущее, на решение проблем развития общества на основе использования полученных профессиональных знаний до получения высшей квалификации; переподготовку и переход к более сложной и престижной профессии. Не случайно профессиональное самосовершенствование рассматривается сегодня как специфический вид профессиональной деятельности, как неотъемлемый компонент их подготовки и переподготовки.

Информационные технологии предоставляют преподавателям широкие возможности для освоения новейших достижений в педагогической практике. Разработка *информационно-методической среды* современного образовательного учреждения ориентирована на достижение конкретных результатов по совершенствованию профессиональных компетенций. Одной из главных целей является поддержка

конкурентоспособности и профессиональной успешности преподавателя высшей школы. С этой точки зрения система методической поддержки должна быть нацелена на формирование такого уровня профессиональных компетенций преподавателя, который бы соответствовал не только сегодняшним требованиям общества, но и перспективным направлениям, определяющим его профессиональную деятельность. Это, в свою очередь, обусловливает формирование потребности и способности к дальнейшему обучению и самообучению, повышению квалификации, профессиональному росту, самосовершенствованию. Самообразовательная деятельность преподавателя включает в себя мотивационный, концептуальный, деятельностно-рефлексивный, организационно-деятельностный и оценочный компоненты.

Важнейшим условием эффективности профессиональной деятельности педагога в условиях информатизации обучения становится его информационная культура. В современных условиях формирующегося информационного общества, основной ценностью которого является информация, объединение информационно-образовательных ресурсов, накопленных научно-исследовательскими институтами, становится первостепенной необходимостью. В то же время активное внедрение в образование современных компьютерных технологий изменяет сам образовательный процесс, его содержательную, организационную и методическую основы. От преподавателей требуется набор новых сформированных компетенций, направленных на внедрение инновационных образовательных программ.

Как показал наш опыт, инновационная образовательная среда требует проектирования *инновационных образовательных программ*. Такие программы должны быть, в первую очередь, *адаптивными*, то есть динамично реагировать на изменения образовательной среды, запросы, способности и особенности обучаемого. В то же время они должны быть *креативными*, то есть оставлять простор для активных самостоятельных действий и студента, и преподавателя по формированию образовательной среды и принципов его организации.

Экспериментальный опыт филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена (с 2004 г.) по внедрению индивидуально-ориентированного обучения в системе кредитных и балльно-рейтинговых единиц свидетельствует, что чрезвычайно важно создать благоприятные условия для творческой работы преподавателя.

Нами апробированы разные способы повышения качественного уровня преподавания в высшей школе: проведение обучающих семинаров, разработка системы модульного обучения преподавателей, внедрение новых принципов и критериев аттестации качества деятельности преподавателей, формирование единых ресурсных баз.

Формирование информационно-методической среды предполагает использование новых технологий и приемов работы с информацией. В структурном плане информационно-методическая среда представляет собой комплекс компонентов, который обеспечивает системную интеграцию инфокоммуникационных технологий в процессе поддержки преподавателей: *блок взаимодействия, организационный блок, информационно-образовательный блок*.

Информационно-методическая среда сопровождения включает в себя веб-кейсы, консультации, методические разработки, ресурсную базу. При этом информационное наполнение среды должно иметь модульную структуру, обеспечивающую открытость, масштабируемость, преемственность, устойчивость среды, предусматривающую возможность интеграции имеющихся ресурсов и адаптации материала к уровню и требованиям преподавателя. Подобная структура позволит преподавателям максимально использовать различные ресурсы для выстраивания своей образовательной программы.

При этом мы исходим из понимания того, что создание и развитие современной гуманитарной образовательной среды на основе использования инфокоммуникационных технологий должно основываться на соблюдении общедидактических принципов, а также

учитывать психолого-педагогические особенности данных технологий и педагогический потенциал средств информатизации.

Традиционные дидактические принципы образования являются основой для формирования информационно-методической среды инновационного университета. Основные принципы могут быть трансформированы и дополнены условиями и критериями новой среды: *принцип целостности, принцип вариативности, принцип адаптивности, принцип креативности, принцип дополнительности, принцип новизны, принцип виртуализации*.

Практическая реализация потенциала информационно-методической среды способствует повышению качества профессиональной деятельности преподавателей и выполнению требований профессиональной направленности внедрения информационных технологий в образование, а также подготовке преподавателей высшей школы к работе в условиях динамичного информационного потока инновационного университета.

Литература

1. Заславская О.Ю. (2004) Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя в условиях внедрения информационных технологий /Серия Информатизация образования. – М.: Вестник Российского университета дружбы народов, №1, 2004.

2. Информационные технологии в управлении образованием. (2006) Часть II: Пособие для системы доп. проф. образования. — М.: НФПК, 2006.

3. Козырев В.А., Шубина Н.Л. (2005) Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие: 2-е изд., доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005.

4. Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие / Под ред. проф. В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.

Становление и развитие медиаобразования в Великобритании

Михалева Галина Викторовна.

Аспирант

ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт»,

факультет социальной педагогики, Таганрог, Россия

E-mail: gmikhaleva@list.ru

Этап зарождения медиаобразования в Великобритании (20-е – 40-е гг. XX в.) хронологически совпадает с периодом создания *Британского киноинститута* – 30-е гг. XX в. Медиаобразование в Великобритании началось с кинообразования. В крупных городах Великобритании по инициативе педагогов-энтузиастов создавались киноклубы, в которых демонстрировались лучшие произведения мирового кинематографа.

Под влиянием культурно-просветительской традиции в английской литературной критике, заложенной Ф.Р. Ливисом и Д. Томпсоном, первоначально медиаобразование в Великобритании развивалось в рамках так называемой «иньекционной» парадигмы, основанной на предвзятом отношении к продукции масс-медиа. Главная цель медиаобразования в рамках данной теории заключалась в защите детской и молодёжной аудитории от вредного воздействия масс-медиа. Отсюда британскую медиаобразовательную политику на данном этапе во многом можно определить как «моральный протекционизм».

В послевоенный период сформировалась концепция «экранного образования» (термин появился в 60-е гг.). Под воздействием теории «авторского кинематографа», а также благодаря широкому признанию кино как новой формы искусства, британская политика в области медиаобразования в 60-х гг. XX в. развивалась в рамках «эстетической» парадигмы и основывалась на изучении «медиа как популярной культуры». Главная цель медиаобразования в рамках данной теории заключалась в личностном развитии детской и молодёжной аудитории, развитии эстетических вкусов школьников посредством знакомства их с лучшими образцами экранного искусства. Педагогическая стратегия заключалась в избирательном изучении отдельной продукции массовой культуры, достойной внимания с эстетической и моральной точек зрения. Отсюда британскую медиаобразовательную политику на данном этапе можно определить как «культурный протекционизм».

На рубеже 60-х – 70-х гг. медиаобразование в Великобритании развивалось в контексте культурологических исследований идеологической роли масс-медиа в обществе. Под влиянием культурологических исследований качественно изменилась британская медиаобразовательная политика. Концептуально-методологические основы современной модели медиаобразования в Великобритании во многом были заложены на данном этапе британским медиапедагогом Л. Мастерманом, который выдвинул свою теорию, основанную на развитии у школьников «критического мышления» или «критической автономии» по отношению к любым медиатекстам. Главная цель медиаобразования в рамках «критической» теории заключалась в защите школьников от идеологического манипулирования сознанием со стороны масс-медиа. Педагогическая стратегия заключалась в развитии у школьников способности к критическому осмыслению любой медиапродукции на основе анализа медиатекстов. Для этого он разработал сложную систему «ключевых понятий». В целом, британскую медиаобразовательную политику на данном этапе можно определить как «идеологический / политический протекционизм».

На рубеже 80-х – 90-х гг. активная деятельность Британского киноинститута в области медиаобразования способствовала тому, что правительство Великобритании включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса в рамках образовательной реформы 1988 года. Наиболее эффективным путём медиаобразования был признан интеграционный подход, а изучение медиакультуры предусматривалось в рамках обязательного предмета

средней школы – «родной язык и литература». Цель медиаобразования состояла в воспитании активных и критически мыслящих медиапотребителей.

В данный период получила распространение «культурологическая» теория медиаобразования, которую предложили Д. Букингэм, К. Бэзэлгэт и Э. Харт. Теоретической базой данного подхода стала «культурологическая» теория медиа, разработанная представителями «Бирмингемской школы» (С. Холл и др.). Согласно данной парадигме, масс-медиа предоставляют возможность для интерактивного взаимодействия медиа и зрительской аудитории, т.к. зрители *активно* воспринимают масс-медиа, самостоятельно анализируют и оценивают медиасообщения. Отсюда цель медиаобразования – помочь учащимся понять, как масс-медиа могут обогатить восприятие и опыт медийной аудитории. На практике это выражалось в критическом анализе медиатекстов на основе шести «*ключевых понятий*» медиаобразования.

В 90-е годы ситуация в области школьного медиаобразования складывалась неоднозначно. Несмотря на серьёзные препятствия на пути развития британского медиаобразовательного движения, в стране функционировали три крупных центра по подготовке специалистов в области медиаобразования на базе университетов: в Лондоне, Ноттингеме и Саутэмптоне.

Современные британские медиапедагоги эффективно используют свой более чем полувековой опыт медиаобразования. Они стремятся развивать личность учащихся с помощью и на материале медиа, развивать их творческие и коммуникативные способности, их критическое мышление, умения интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучают их разным формам самовыражения при помощи медиа.

Историко-педагогический анализ развития медиаобразования в Великобритании показывает, что британское медиаобразование прошло сложную качественную эволюцию, в основе которой лежала последовательная смена различных медиаобразовательных теорий и подходов. При этом если сравнить цели и содержание этих доминирующих теорий (таблица), то можно проследить очевидную тенденцию постепенного перехода медиаобразовательной политики от различных форм *защиты* подрастающего поколения от влияния масс-медиа («моральный / культурный протекционизм» → «идеологический / политический протекционизм») к форме *подготовки* школьников к жизни в глобальном информационном обществе.

Образовательная среда Школы продуктивного мышления

Михалева А.В.[i]

Ассистент кафедры информатики
Северо-Восточный государственный университет,

Магадан, Россия

E-mail: MikhalevaAV@gmail.com

В связи с катастрофическим падением уровня школьной математической подготовки абитуриентов на факультете естественных наук и математики Северо-Восточного государственного университета в 2002 году были организованы коррекционные занятия для первокурсников. занятия вели студенты-старшекурсники, апробируя свои курсовые и дипломные работы по методике преподавания обучения математике. Выяснилось, что обучение первокурсников необходимо начинать с самых азов – с арифметики. Постепенно выстраивалась программа, охватывающая все проблемные темы школьного курса математики. Но стало ясно, что основная причина безграмотности первокурсников не пробелы в знаниях, а механически усвоенные способы действий по образцу без понимания их уместности и смысла. И виной тому репродуктивный стиль обучения, преобладающий в средней школе.

В 2005 году было принято решение провести силами студентов старших курсов двухнедельный адаптационный курс погружением до начала основных занятий на факультете. Поскольку основной целью такого погружения было создание предпосылок для развития продуктивной составляющей мышления, появилось название курса: «Школа продуктивного мышления». Необходимо было не просто заполнить пробелы, а организовать деятельность самих первокурсников в построении системы знаний по школьному курсу математики. Освоив принципы такой работы, продолжить ее они могли самостоятельно.

В поисках оптимальных форм обучения были апробированы различные педагогические технологии. Достичь цели обучения позволяло применение теории поэтапного формирования умственных действий (Талызина Н.Ф., 2006). В средней школе ученикам, в лучшем случае, предлагают ориентировки по второму типу. В Школе продуктивного мышления осуществляются попытки строить обучение по третьему типу ориентировки. Такие построения представляют теоретическую ценность. Составление ориентировочных карт, реализация всех этапов процесса усвоения становилась возможной при индивидуальном обучении в малых группах. Столь необходимый для усвоения этап громкоговорения проходили все, а старшекурсники – по нескольку раз. Студенты-преподаватели строили для каждого учащегося индивидуальный образовательный маршрут, подбирали оптимальный уровень сложности материала и задачи в зоне ближайшего развития.

Преподавание в Школе продуктивного мышления оказалось эффективным методом усвоения математики и для старшекурсников. У них выстраивалась четкая система знаний, приходило понимание внутренних взаимосвязей тем. Повысилась их успеваемость, и не только по предметам математического цикла.

В первый год работы Школы продуктивного мышления результаты обучения были наиболее впечатляющими и неожиданными. Первокурсники, погружаясь в среду лучших студентов факультета, «заражались» их интересом к математике и стремились продлить общение с ними после занятий. У студентов старших курсов появился интерес профессиональный. В последующие годы, несмотря на

накопленный опыт и большую базу заданий по всем разделам школьного курса математики, атмосфера

Оптимизация адаптивно-коррекционного процесса при нарушении психомоторных и речевых функций у дошкольников

Мошану Е.В.

Преподаватель

Тульский государственный университет,

Факультет физической культуры, спорта и туризма

E-mail: moshanu@bk.ru

В последние десятилетия произошли глубокие социально-экономические, экологические и другие изменения в нашей действительности, приведшие к резкому увеличению патологий у детей и взрослых, в том числе и речевых. З 50-е годы отмечалось 17 % нарушений звукопроизношения, а в 90-е и в настоящее время - 53 % (М. Е. Хватцев, 1959; Л. С. Волкова, 2006).

В отношении состояния звукопроизношения тревожным фактом является и то, что даже в младших группах детского сада теперь не отмечается только возрастное косноязычие, поскольку почти у каждого третьего ребенка имеют место и патологические формы нарушений звукопроизношения. Наряду с этим было выявлено, что у 22 % детей подготовительных групп отставал от нормы словарный запас, у 25 % отмечалась несформированность функции словоизменения (норма 4 года) и 62 % функция словообразования. Кроме того, даже простейшие формы фонематического анализа слов оказались недоступными 25 % обследованных. Приведенные данные свидетельствуют о недостаточном уровне готовности детей к началу школьного обучения, об их недостаточной психофизиологической зрелости.

В связи с изложенным возникает необходимость совершенствования содержания и методики проведения занятий по физической культуре. На Совете педагогов МДОУ № 71 г. Тулы было принято решение о введении в режим дня дошкольников дополнительных занятий по корригирующей гимнастике, программа которой преследовала цель реализации путей повышения и эффективности процесса физического развития и оздоровления старших дошкольников.

В частные задачи программы входило:

1) Формирование доступных знаний об основах здорового образа жизни и приобщение детей к физической культуре.

2) Обучение дошкольников качественному выполнению основных видов движений.

3) Формирование нравственно-волевых качеств личности.

4) Воспитание самостоятельности, ответственности, инициативности и творческой активности.

5) Сохранение и укрепление здоровья детей, удовлетворение их биологической потребности в движении, совершенствование адаптационных и функциональных возможностей организма, повышение умственной и физической работоспособности.

Нормирование физических нагрузок было направлено на достижение оптимального состояния организма ребёнка в данный момент и в то же время имело тренирующее, «развивающие» воздействие. При этом важно учитывать не только достигнутый уровень развития ребёнка, но и «зону» ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Реализация намеченной программы уже в первый год занятий дала заметный положительный результат. В 2006-2007 учебном году увеличилось количество детей с I группой здоровья за счет уменьшения со II и III группами здоровья. Отмечена положительная динамика при тестировании речевой функции детей. Вместе с тем, несмотря на положительные результаты, полученные с помощью использования комплекса адаптационно-коррекционных средств физической культуры, наблюдалась незначительная тенденция к увеличению простудных и инфекционных заболеваний детей. После проведения коррекции нашей экспериментальной программы ожидается получение положительного результата и по данному показателю.

Школы была не настолько эмоционально насыщенной и результаты не такими впечатляющими, как в первый год.

Непредсказуемость успехов и неудач работы Школы продуктивного мышления побудило нас обратиться к теоретическим наработкам в области педагогики и психологии.

Оказалось, что высокие результаты работы в первый год обучения можно объяснить тем, что в Школе стихийно образовалась творческая образовательная среда (Ясвин В.А, 2001), поскольку студенты-преподаватели самостоятельно искали пути решения психологических и методических проблем. В последующие годы, именно в силу накопленного опыта и готовой базы заданий, преподавательская работа старшекурсников стала более технологичной. Поэтому необходимо целенаправленно поддерживать творческую не только учебную, но и методическую среду в Школе. Так появилась идея создания круглогодичной «Педагогической мастерской».

Спирамиде познания по Дж. Мартину, наиболее эффективный метод усвоения – обучение других (Селевко Г.К., 2006). Этим и объясняется резкое улучшение успеваемости студентов старших курсов.

Идеи разновозрастного сотрудничества в обучении, используемые в Школе, не новы: В.К. Дьяченко предлагает методы для организации коллективного способа обучения в средней школе, и считает, что переход к разновозрастному сотрудничеству должен, прежде всего, идти в педагогических вузах (Дьяченко В.К. 1991).

В первый год работы Школы был найден следующий прием: прежде, чем приступить к изучению темы, учащийся сам оценивал свой уровень знаний. После этого ему предлагалась проверочная работа. Результаты самооценки и проверочной работы сравнивались. Далее учащийся выбирал уровень сложности. Это было первым шагом к самоуправлению учебной деятельностью. В следующем учебном году планируется участие самих первокурсников в построении своего «образовательного маршрута». Одна из наших ближайших задач: найти оптимальный баланс между управлением и самоуправлением (Рябов А.А., 2008). Это соответствует и предлагаемой С.Д. Смирновым концепции воспитания студентов: создание благоприятных условий для самовоспитания путем раскрытия поля возможных выборов. В свою очередь, свобода выбора – необходимое условие мотивации учебной деятельности (Гордеева Т.О., 2005).

В заключение сделаем еще один вывод: развитие продуктивной составляющей мышления нужно продолжать в курсах высшей математики.

Литература

1. Гордеева, Т.О. (2005) Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности или Мотивация обучения: 5 условий успеха. // Психология в вузе. – М.: 2005. № 4. С. 3- 27.
2. Дьяченко, В.К. (1991) Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. Рябов, А.А. (2008) Соотношение управления и самоуправления деятельностью учащегося в учебном процессе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.08)/ А.А. Рябов. – М.: 2008. – 26 с.
4. Селевко, Г.К. (2006) Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
5. Смирнов, С.Д. (2007) Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2007. – 400 с.
6. Талызина, Н.Ф. (2006) Педагогическая психология. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
7. Ясвин, В.А. (2001) Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Оптимизация адаптивно-коррекционного процесса при нарушении психомоторных и речевых функций у дошкольников

Мошану Е.В.

Преподаватель

Тульский государственный университет,

факультета физической культуры, спорта и туризма

E-mail: moshanu@bk.ru

В последние десятилетия произошли глубокие социально-экономические, экологические и другие изменения в нашей действительности, приведшие к резкому увеличению патологий у детей и взрослых, в том числе и речевых. З 50-е годы отмечалось 17 % нарушений звукопроизношения, а в 90-е и в настоящее время - 53 % (М. Е. Хватцев, 1959; Л. С. Волкова, 2006).

В отношении состояния звукопроизношения тревожным фактом является и то, что даже в младших группах детского сада теперь не отмечается только возрастное косноязычие, поскольку почти у каждого третьего ребенка имеют место и патологические формы нарушений звукопроизношения. Наряду с этим было выявлено, что у 22 % детей подготовительных групп отставал от нормы словарный запас, у 25 % отмечалась несформированность функции словоизменения (норма 4 года) и 62 % функция словообразования. Кроме того, даже простейшие формы фонематического анализа слов оказались недоступными 25 % обследованных. Приведенные данные свидетельствуют о недостаточном уровне готовности детей к началу школьного обучения, об их недостаточной психофизиологической зрелости.

В связи с изложенным возникает необходимость совершенствования содержания и методики проведения занятий по физической культуре. На Совете педагогов МДОУ № 71 г. Тулы было принято решение о введении в режим дня дошкольников дополнительных занятий по корригирующей гимнастике, программа которой преследовала цель реализации путей повышения и эффективности процесса физического развития и оздоровления старших дошкольников.

В частные задачи программы входило:

1) Формирование доступных знаний об основах здорового образа жизни и приобщение детей к физической культуре.

2) Обучение дошкольников качественному выполнению основных видов движений.

3) Формирование нравственно-волевых качеств личности.

4) Воспитание самостоятельности, ответственности, инициативности и творческой активности.

5) Сохранение и укрепление здоровья детей, удовлетворение их биологической потребности в движении, совершенствование адаптационных и функциональных возможностей организма, повышение умственной и физической работоспособности.

Нормирование физических нагрузок было направлено на достижение оптимального состояния организма ребёнка в данный момент и в то же время имело тренирующее, «развивающие» воздействие. При этом важно учитывать не

только достигнутый уровень развития ребёнка, но и «зону» ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Реализация намеченной программы уже в первый год занятий дала заметный положительный результат. В 2006-2007 учебном году увеличилось количество детей с I группой здоровья за счет уменьшения со II и III группами здоровья. Отмечена положительная динамика при тестировании речевой функции детей. Вместе с тем, несмотря на положительные результаты, полученные с помощью использования комплекса адаптационно-коррекционных средств физической культуры, наблюдалась незначительная тенденция к увеличению простудных и инфекционных заболеваний детей. После проведения коррекции нашей экспериментальной программы ожидается получение положительного результата и по данному показателю.

Юмор как средство эффективной мотивации к инновационной деятельности будущих специалистов сервиса[i]

Мусийчук В.В.

Студент

Магнитогорский государственный университет,

факультета экономики и управления, Магнитогорск, Россия

E-mail: grizzly74@mail.ru

В современных исследованиях по психологии управления весьма отчетливо выступает проблемы сервисной реальности. Сервис рассматривается в качестве становящегося вида социальной реальности, его атрибуты претерпевают динамику роста и таких трансформаций, которые усиливают самостоятельное значение сервиса. Как показывает наше исследование, в современной литературе по проблемам управления отсутствует единое понимание содержания мотивационного процесса и механизмов его осуществления в инновационной деятельности. Под категорией "мотивация" наряду с планированием, организацией и контролем часть исследователей понимает самостоятельную функцию управления (М. Х. Мес-кон, М. Г. Рогов, С. В. Смирнов, П. И. Третьяков). Другие ученые считают её составной частью руководства (М. М. Поташник), методом руководства (С. Д. Резник), процессом создания стимулов к профессиональной деятельности (Б. М. Генкин). Несмотря на многообразие представлений о мотивационном процессе, практически все исследователи отмечают, что в его основе лежит стремление личности к удовлетворению потребностей В настоящее время существуют многочисленные классификации потребностей по их содержанию (И. В. Бестужев-Лада, Е. А. Климов, Д. МакКлелланд, А. Маслоу, В. Г. Подмарков, Д. Роттер, В. И. Тарасенко и др.), базирующиеся на различных основаниях.

Процесс мотивации к инновационной деятельности предполагает использование перспективных направлений основанных на эффективных ресурсах. В этой ситуации очень важна стратегия управления, допускающая реестр различного рода предпочтений и возможностей самовыражения личности, создание творческой обстановки, вовлечение

всех участников в процесс выработки решения. Вышеизложенное определяет постановку научной проблемы, связанной с выявлением не материальных мотивирующих факторов к инновационной деятельности на основе системной креативности, через воздействие коммуникативного и креативного механизмов юмора, так как эти факторы являются основными для успешной профессиональной деятельности в сервисной реальности. Строение сервисной реальности неизменно включает такие компоненты как: услуга; клиентурность; направленность на удовлетворение потребности в полном объеме и с ожидаемым качеством; сервисономичность и спрос; конкурентная сервисная среда; толерантность отношений сервисантов и клиентов.

В нашем экспериментальном исследовании рассматривались представления о сервисной реальности в обыденном сознании на основе понятия «ресторан». Применялась методика «Неоконченные предложения». Испытуемым было предложено пять раз завершить предложение «Ресторан это…». Эксперимент проведен в Магнитогорском государственном университете на трех факультетах: экономики и управления; психологическом и педагогики начального образования. Всего опрошено 189 студентов 4-го курса, из них 120 женщин и 69 мужчин. Для обработки результатов применен метод кластерного анализа. Выделены следующие кластеры: атмосфера (общение, музыка, интерьер, концепция), кухня (меню), сервис (шеф-повар, официант, посуда), цены, бизнес. Сумма выделенных показателей не равна ста процентам, поскольку в ряде случаев испытуемые в одном ответе выделяли несколько факторов. Например, сервис и бизнес. Процентное соотношение выделенных кластеров представлено следующим образом: атмосфера – 52.1 % самый высокий показатель. Этот показатель нашел отражение в следующих высказываниях испытуемых: где можно вспомнить все хорошее (для души), публичное заведение с культурными ценностями, место – куда можно пойти в вечернем платье, сочетание вкуса и образа жизни, мир, в котором есть какие-то свои тайны, место – где можно почувствовать себя настоящей женщиной красивая сервировка, приятная обстановка, живая музыка, всегда красиво, там можно отметить сдачу сессии (если сдал). Кластер «кухня» – 21.7 %, второй по величине показатель. И то, что он в два раза меньше предыдущего показателя лишь подчеркивает значимость атмосферы как состояния общего комфорта. Этот показатель описан так: разнообразное меню, изысканная кухня, необычные блюда, кухни других стран, пищевые шедевры. Кластер «сервис» - 17.1 %. Представлен следующим образом: бегает много официантов с подносами и в белых фартуках (высказывание сопровождается «смайликом»), новизна и возможность выбора, место для работы персона знающего этикет, не надо мыть посуду и готовить, лучшие шеф-повара. Кластер «цены» - 6.3 %. Анализируемый кластер представлен следующими высказываниями: престижное заведение для состоятельных людей, платное и качественное обслуживание, можно хорошо потратится и поправится, сильно худеет кошелек, дорогая столовая, место – куда без денег не приедешь, требует высоких материальных затрат. Кластер «бизнес» - 5.1 %. Отметим, что данный кластер выделен преимущественно студентами факультета экономики и управления. Указанное понятие отражено в следующих высказываниях: владелец получает хороший доход, прибыльный бизнес, дополнительная работа для студентов, вид деятельности который нужно вести с творческим подходом.

Новизна поставленной задачи заключается в: 1) комплексе критериев: последовательном осмыслением креативного, коммуникативного механизмов юмора, обладающих свойством самоподкрепления; 2) рассмотрении креативности как процесса, продукта и личностной характеристики на основе фиксации когнтивно-аффективной природы юмора, детерминирующей процесс принятия управленческой задачи в процессе инновационной деятельности; 3) осмыслении юмора как формы нематериального стимулирования к иннвационной деятельности на основе ряда основополагающих факторов: юмор – форма отражения объективного мира, порождение и восприятие юмора

является интеллектуальной деятельностью, опосредующей динамическое восприятие действительности; процесс познания на основе юмора протекает через разрешения противоречий и опосредуется интеллектуальной активностью, остроумие неотъемлемое качество процесса творчества и особенностей мышления творческих личностей; юмор проявляется посредством отождествления двух и более элементов, которые одновременно исключают друг друга, что вызывает активное самостоятельное развитие процесса мышления; юмор как род интеллектуальной игры способствует приобретению нового опыта и научению, тем самым, являясь важнейшей составляющей инновационной деятельности.

Интенции юмора, реализуемые в коммуникативной функции языка, способствуют совершенствованию коммуникативного взаимодействия, в следствии того, что одним из основных механизмов юмора является механизм смещения оценок (обесценивания и повышенной оценки). Посредством оптимизации процесса коммуникативного включения, коммуникативной адаптации, коммуникативного усиления, коммуникативной мобилизации, прямого воздействия «значимых других», исключения альтернативных воздействий, психологической поддержки и др. происходят разного рода ментальные изменения. Это проявляется в углублении понимания, сменой в характере идентификации наблюдаемого явления (поведения), ценностных ориентацией, интересов, подъеме эмоций, что в целом способствует повышению мотивации к инновационной деятельности.

Проблемы использования визуальной наглядности в учебниках и учебных пособиях по английскому языку

Нарышкина Е.А.

Аспирант

Московский государственный областной университет,

кафедра лингводидактики, Москва, Россия

E-mail: nakat88@mail.ru

Качество проведенной лекции, семинара или школьного урока оценивается объемом знаний усвоенных слушателями. В свою очередь усвоенные знания зависят от многих факторов, одним из которых, несомненно, является использование наглядности на занятиях. В этой связи нам бы хотелось более подробно остановиться на визуальной наглядности, используемой в учебниках и учебных пособиях по иностранному языку.

По признанию большинства ученых и методистов роль средств визуальной наглядности несомненно велика и ее использование в учебной литературе оказывает положительное влияние на познавательную активность учащихся, мотивирует их к взаимодействию и взаимообмену устными и письменными высказываниями. Однако несмотря на превалирующее количество позитивных моментов, многие современные УМК, к сожалению, не совсем верно используют

дидактический потенциал иллюстративного материала в целом. Насколько нам известно о том, какие существуют способы подачи наглядного материала и как именно их можно оценить практически не исследуется. Так, например, в учебниках при всем многообразии визуального наглядного материала существует разброс изобразительного решения. Никто не ставил вопрос о том, какая именно избирается манера рисования.

В свою очередь автор проанализировала учебники и наглядные пособия, созданные в последние годы (например, зарубежные: Headway Elementary, 2002; Opportunities Elementary, 2000; Wonderland, 2004 и др. и отечественные: учебник английского языка для 3 –его класса…(Верещагина И.Н., Притыкина Т.А.2002), «Happy English» (Клементьева Т.Б., Монк Б., 2004), «Enjoy English» (Биболетова М.З., Трубанева Н.Н, 2006) и др.). Иллюстративный материал, представленный в вышеуказанных учебных пособиях условно можно разделить на несколько видов: классический реализм; мультипликация в стиле Warner Brothers (Дисней); российская (советская) мультипликация; фотоиллюстрации; рисунки в 3D графике; аниме; сказка, фентези; шаржи; черно-белые изображения; силуэты, очертания; комикс, фабула.

Поскольку обычно учебник выдержан в одной манере, можно исследовать эффективность той или иной манеры, исходя из эффективности использования учебника в целом. Применение наглядного материала, безусловно, мобилизует активность психики ученика, прививает интерес к получаемой информации, расширяет круг воспринимаемой информации, уменьшает утомляемость и в целом облегчает весь процесс обучения.

Литература

1. Л.В. Занков, Избранные педагогические труды. – М.: «Педагогика», 1990.

2. В.А. Гуружапов, Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М., 2000

3. И.П. Седых, Педагогика: технологии и техники обучения. Учебник для вузов. Изд. 2-ое, испр., доп. – Саратов, 2008.

4. Я. А. Коменский, Антология гуманной педагогики. – М., 1996.

5.Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева, "История педагогики" "Просвещение", Москва, 1982 г. http://www.detskiysad.ru/ped/ped125.html

Модель дифференцированного обучения географии Якутии

Николаев Петр Николаевич

Старший преподаватель, кандидат педагогических наук

Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова,

биолого-географического факультет, Якутск, Россия

E-mail: hapah@mail.ru

На наш взгляд, современный подход к дифференциации образования, особенно профилизация обучения, дает новые возможности для определения места региональных курсов географии в учебных планах школ. Во-первых, наряду с базовыми и профильными предметами, в учебные планы различных профилей должны входить элективные курсы, роль одного из которых может играть региональный курс географии. Во-вторых, в содержание предпрофильной подготовки учащихся (9 классы) также входят элективные курсы, выполняющие несколько функций, одна из которых – профориентационная. Такую функцию может с успехом выполнять курс географии своего края, обогащенный знаниями о наиболее востребованных в регионе профессиях. Кроме профориентационной направленности, программы элективного курса «География Якутии» должны отражать особенности основных профилей, которые реализуются в республике: естественно-математического, гуманитарного и социально-экономического.

В связи с этим в РС (Я) возникает необходимость разработки дифференцированных программ по географии Якутии. В нашем случае - элективного курса для предпрофильной подготовки.

При отборе содержания программы курса «География Якутии» мы опирались и рассматривали: 1. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации (РФ) и проект временного государственного стандарта по географии; 2. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений РС (Я) и национально-региональный компонент образовательной области «Земля. География. Геоэкология»; 3. Структуру базового географического образования РФ; 4. Базовый минимум содержания федерального и национально-регионального компонента географического образования; 5. Концепцию географического образования в РС (Я) «География для будущих поколений»; 6. Опыт разработки региональных учебных программ.

По результатам проведенного исследования, анализа региональных учебных программ по географии своего края, соответствующих программ для вузовского обучения нами разработан проект содержания программы элективного курса «География Якутии» для предпрофильных классов. Одной из особенностей нашей программы является включение в ее содержание знаний о наиболее распространенных профессиях республики и раздела «Традиции и обычаи коренных народов Якутии».

В ходе исследования была создана модель дифференцированного обучения географии Якутии в предпрофильных классах, отражающая требования современных концептуальных и нормативных документов, таких как «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», «Концепция географического образования в РС (Я) «География для будущих поколений» и др. (рис. 1). Процесс обучения региональной географии определяется 4-мя основными методологическими подходами: системным, личностно-ориентированным, деятельностным, компетентностным, влияние которых отражается на всех структурных компонентах модели – от целевого до результативного.

Целевой компонент модели дифференцированного обучения региональной географии в предпрофильных классах отражает планируемые результаты - удовлетворение познавательных потребностей и интересов учащихся, развитие их

творческих способностей и самостоятельности в процессе усвоения географии Якутии. Основная цель реализуется через решение следующих задач: 1) развитие у учащихся познавательного интереса к изучению географии своей местности и к творческой деятельности через усиление личностной направленности обучения путем применения новых педагогических технологий; 2) развитие умений применять краеведческие знания для решения практических жизненных вопросов.

Ценностно-ориентированный компонент призван, на наш взгляд, обеспечить ценностно-смысловую компетентность и мотивационную готовность выпускников основной школы к построению индивидуальной образовательной траектории, профильному и профессиональному самоопределению.

Содержательный компонент разработан на основе общедидактических положений и с учетом тенденций развития дифференцированного обучения как современного научного направления. Обоснованы принципы отбора содержания региональной географии в структуре географического образования, модули основного содержания и их модульные компоненты, зависящие от будущего направления (естественно-математического, гуманитарного и социально-экономического).

Процессуальный компонент дифференцированного обучения содержит основные элементы: 1) принципы обучения; 2) методы обучения; 3) методические приемы; 4) формы организации обучения; 5) средства обучения.

Для реализации методики дифференцированного обучения географии Якутии в учебный процесс были внедрены следующие нововведения: 1) увеличение доли методов обучения – проблемного изложения, частично-поисковое, исследовательское; 2) увеличение доли самостоятельной и внеклассной работы; 3) сочетание индивидуальной и совместной (групповой) учебной деятельности во время аудиторных занятий; 4) ориентация на обязательный уровень усвоения с последующим переходом на более высокие уровни усвоения; 5) учебно-методический комплекс с современными средствами обучения и поддержкой учебного процесса; 6) консультации; 7) открытая модульно-рейтинговая система контроля; 8) учет типологических и психологических особенностей обучающихся на всех этапах процесса обучения.

Построенная на вышеизложенных приемах и особенностях методика дифференцированного обучения будет способствовать повышению качества географической подготовки школьников предпрофильных классов с учетом регионального компонента при использовании следующих условий: 1) учитывая высокий потенциал учащихся предпрофильного класса, следует увеличить долю творческих заданий, в частности, написание рефератов, географических сочинений, выполнение научных проектов и экспертиз; 2) учитывая предметные сформированные умения учащихся необходимо предлагать решение задач географического и геоэкологического содержания; 3) необходимо увеличить степень самостоятельности учебной и исследовательской деятельности учащихся.

Экспериментальное обучение показало достаточную эффективность предлагаемой методики, выраженную в том, что значительная часть (45%) учащихся экспериментального класса достигла третьего (творческого) уровня познавательной деятельности.

Наличие реальных проблем в обучении способствует лучшему усвоению теоретического материала, формированию эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру.

Изучение географии Якутии станет более эффективным, если учитель будет предлагать учащимся творческие работы, связанные с реальной жизнью учащихся.

Исследование выявило некоторые аспекты, нуждающиеся в дальнейших изысканиях: 1) возникает потребность в разработке нескольких вариантов региональных программ в виде элективных курсов; 2) необходимо выявить требуемую степень интегрированности курса «География Якутии» с естественнонаучными и общественными дисциплинами; 3) следует определить количество изучаемых внутри республики районов, обратив особое внимание на их типичность.

Дифференцированный подход в обучении младших школьников решению текстовых задач.

Д.М. Нурмагомедова

студентка

Осуществление принципа дифференцированного подхода в обучении означает внимание не только к тем, кто затрудняется в учебной работе, но и к тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к каким-либо видам деятельности.

Задача обучения в школе – создание условий, которые обеспечивали бы всестороннее развитие способностей всех детей. Наряду с этим стоит задача выявления школьников, обнаруживающих глубокие интересы, склонности и способности в определенных областях. Им надо создавать условия для дальнейшего развития. Нужен не уравнивающий всех школьников подход к их способностям, а такой, который всесторонне развивал бы способности каждого к чему он проявляет особенно большой интерес и склонность. Здесь большую роль могут играть факультативные курсы познавательные и художественные кружки и т.д. Осуществление принципа дифференцированного подхода в обучении означает внимание не только к тем, кто затрудняется в учебной работе, но и к тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к каким-либо видам деятельности.

В качестве основного пути осуществления дифференциации в обучении мы выбираем формирование мобильных групп. Деление на группы осуществляется на основе достижения уровня обязательной подготовки. Учитель планирует работу с группами выравнивания и с группами повышенного уровня. Уровневая дифференциация дает учителю чёткие ориентиры для отбора содержания, позволяет сделать её целенаправленной.

В организации коллективной и индивидуальной самостоятельной работы учащихся, учителю помогают различные наборы карточек. Это могут быть подборы

карточек учебных заданий различной степени трудности, которые учитель предлагает учащимся, учитывая достигнутый ими уровень усвоения новых знаний.

Особенность использования данной формы дифференциации состоит в том, что для самостоятельной работы учащемуся предлагают три варианта заданий различной степени сложности:

1 вариант – самый трудный 2 вариант – менее сложный 3 вариант – самый легкий.

Каждый ученик имеет возможность выбрать для себя наиболее оптимальный вариант при составлении учебных заданий

Сегодня часто поднимается вопрос о необходимости совершенствования обучения младших школьников решению текстовых математических задач.

Одни учащиеся способны видеть разные способы решения, другим необходима значительная помощь для того, чтобы просто задачу решить. Да и потребность в мере помощи различна у разных учеников. Для этого потребуется изучить анализ работ психологов, который позволит выделить уровни умения решать задачи младшими школьниками.

Низкий уровень. Восприятие задачи осуществляется учеником поверхностно, неполно. При этом он вычленяет разрозненные данные, внешние, зачастую несущественные элементы задачи. Ученик не может и не пытается предвидеть ход её решения. Характерна ситуация, когда не поняв как следует задачу, ученик уже приступает к её решению, которое чаще всего оказывается беспорядочным манипулированием числовыми данными.

Средний уровень. Восприятие задачи сопровождается её анализом. Ученик стремится понять задачу, выделяет данные и искомое, но способен при этом установить между ними лишь отдельные связи. Из-за отсутствия единой системы связей между величинами, затруднено предвидение последующего хода решения задачи. Чем более развита эта сеть, тем больше вероятность ошибочного решения.

Высокий уровень. На основе полного всестороннего анализа задачи ученик выделяет целостную систему (комплекс) взаимосвязей между данными и искомым. Это позволяет ему осуществлять целостное планирование решения задачи. Ученик способен самостоятельно увидеть разные способы решения и выделить наиболее рациональный из возможных.

Отмеченные выше особенности умственной деятельности учащихся при решении текстовых задач позволяет определить сущность дальнейшей работы с ними на разных уровнях.

1. Дифференцированное обучение решению математических задач// Начальная школа. - 1999. -№2. - С. 41-44.

2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. - Казань,1980. -123с Клименченко И.К. Решение задач методом отбора. Н.Ш., 1999г., №2.

Роль телевидения в формировании личности младшего школьника

Заянкаускас Ольга Ионасовна

студентка

Ставропольский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова,

педагогический факультет, Ставрополь, Россия

E-mail: zayan-olga@yandex.ru

На современном этапе развития общества, когда на первый план выходит активизация человеческого фактора, как одного из условий дальнейшего человеческого прогресса, гуманизации общества придается большое значение. В результате этого основной задачей школы ставится формирование личности ребенка способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности.

Однако, необходимо обратить внимание на то, что изменения, происходящие в XXI веке, потребовали выявления роли телевидения на данный процесс. Так, в настоящее время, телевидение играет важную роль в развитии ребенка. Хотя эта точка зрения далеко не бесспорна [1]. Появление каждого кардинально нового вида коммуникации вызывало и вызывает споры о том, во благо оно или во вред человеку. Это действительно имело и имеет место не только у детей, но и у многих взрослых, но при этом полезно иметь в виду, что слушают радио, смотрят кинофильмы и телепередачи огромные массы людей.

Некоторые исследования показывают, что влияние телевидения на развитие ребенка, хотя и не однозначно, но в целом позитивно. Так, американские ученые Шрам, Лайл и Паркер в 1961 г. пришли к выводу о том, что телесмотрение ускоряет развитие ребенка почти на целый год, особенно к тому времени, когда он идет в школу, ибо учит его рассуждать, дает знания, расширяет кругозор. Исследования, проводимые во Франции, показали, что телесмотрение значительно влияет на представления и кругозор малообразованных слоев населения. Отечественные педагоги придерживаются мнения о том, что получаемая по телевизионным и другим каналам информация многими не усваивается и тем более не «присваивается», ибо не пропущена через фильтр интеллекта взрослых членов семьи или групповое общение со сверстниками [2].

Сегодня, зависимость людей от телевидения стала всеобщей. У некоторых категорий (особенно у детей и подростков) эта зависимость развивается настолько, что наносит существенный ущерб даже физическому здоровью. Сначала врачи и педагоги, а теперь уже и политики рекомендуют родителям за дверями своих домов забывать о демократии и действовать авторитарно, заботясь прежде всего о благе детей. Можем считать, что наличие создаваемых ТВ цепей, пусть невидимых, является установленным фактом, и тезис о свободе ТВ от общественного контроля вытекает не из требований демократии, а из интереса некоторых социальных групп и является сугубо антидемократическим. Тем более, что этот интерес тщательно скрывается, следовательно, он противоречит интересам

большинства. Проблема как раз в том, что вредоносны эти цепи сами по себе. Возникает заколдованный круг: наркотизирует и приковывает человека [1]. Следствие этого стала коммерциализация телевидения, которая, с одной стороны, приводит к преобладанию насилия, секса, рекламы. С другой стороны, появляется множество образовательных программ, видеоматериалов, развивающих игр и программ, оказывающих помощь как в образовании, воспитании, так и в расширении кругозора, открывая совершенно новые горизонты знания.

Для диагностики и выявления предпочтения в телесмотрении нами было проведено исследование на базе гимназии ЛИК-успех г. Ставрополя в группе детей младшего школьного возраста, где основным методом было выбрано анкетирование. Первый вопрос звучал так: *что ты любишь смотреть по телевизору*. Этот вопрос выявил естественное предпочтение детей – мультфильмы и детские программы. Негативной тенденцией можно считать количество детей, которые мультфильмам и программам предпочитают боевики, анкеты этих детей, кстати, не богаты языком и фантазией, в своем вымышленном телевизионном друге они главным считают умение драться и побеждать в схватках. Насилие на экране они не считают противоестественным, а способ выяснения отношения путем примитивной драки – вполне оправданным методом.

В противовес предыдущему вопросу данный вопрос: *что смотреть не нравится*. Выявил желание детей наоборот оградиться от насилия на экране. Большинству все же не нравятся драки, и они предпочитают более мирные программы и позитивные передачи. Реклама, которая раньше вызывала негативные эмоции у большинства респондентов в прошлом, теперь воспринимается как естественное явление и с ним почти уже смирились. Некоторые дети даже просили вернуть старые привычные рекламные ролики. Это говорит с одной стороны о привыкании к «двигателю прогресса», а с другой – о повышении качества рекламы и ее нацеленность и на подрастающее поколение.

Ответы на вопрос: *сколько часов в день ты смотрите телевизор*, нельзя считать стопроцентно правдивыми – дети не засекают время просмотров, но даже примерная прикидка показывает, что более половины детей смотрят телевизор больше двух часов в день, то есть к часам сидения в школе на уроках прибавляется время «медитирования» перед «голубыми экранами». Такое положение устраивает многих родителей. На родительских собраниях они признавались, что видеть своего ребенка перед телевизором или компьютером дома для них спокойнее и проще, чем водить на секции и кружки. О пользе такого отдыха для здоровья детей говорить не приходится.

Детям нужен идеал для подражания, поэтому зачастую кумиров они выбирают неосознанно, в зависимости от понравившихся качеств, поэтому среди таковых оказались популярные телевизионные герои: Шрек, Человек Паук, Халк и многих других. То есть, в друзья себе они выбирают людей со сверхъестественными способностями, которые умеют драться, ползать по стенам и летать по воздуху. Кроме этого прослеживаются некоторые корыстные цели – научиться так же драться, защищаться от врагов, получать материальные блага. При выборе звезд кино и эстрады дети руководствуются гламурными, внешними показателями, т.е. они восхищаются и любуются этими людьми.

На вопрос о том, *чтобы ты попросил у телевизионщиков*, были получены самые разнообразные ответы. Самая популярная просьба – делать и показывать больше мультиков и открыть побольше детских каналов. Кроме этого дети хотят больше добра на экране и «Чтобы не показывали про ужасы», были указаны также частные просьбы – типа «Золотой граммофон», «Фабрика звезд». Один ребенок пожелал всем здоровья, другой попросил футбол, а третий хочет, чтоб и его тоже сделали телевизионщиком.

Следовательно, не нужно проводить специальных исследований, чтоб выявить роль телевидения в современном обществе и в жизни детей, так как в каждой семье есть телевизор, и не один. Просто необходимо следить за тем, что смотрит ребенок, а также пытаться развивать его не только при помощи голубого экрана, но и посредством секций,

кружков и других мероприятий воспитательного значения.

Литература:

1. Артюхова И.С. (1999) Ценности и воспитание. – М.: Педагогика.
2. Новикова А.А. (2004) Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. - Таганрог.

Совершенствование в педагогическом вузе процесса освоения коммуникативной компетентности

Оськина С.А.

Аспирант

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева,

кафедры психологии, Саранск, Россия

E-mail: svetlana_oskina@mail.ru

Успешность процесса коммуникации в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативной компетентности. Понятие «коммуникативная компетентность» широко разрабатывается в психолого-педагогической литературе и понимается как: ключевая характеристика, обеспечивающая все стороны социальной жизни и деятельности человека, необходимая для успешной самореализации личности (А. Г. Асмолов, Л. Н. Боголюбов, В. М. Соколов и др.), цель подготовки специалиста, личностно значимое качество и необходимая составляющая общей профессиональной компетентности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), условие, повышающее эффективность образования (Б. Г. Ананьев, А. А. Брудный, Н. Ф. Талызина и др.). Механизмы процесса становления, развития и формирования коммуникативной компетентности рассмотрены в работах Г. М Андреевой, А. А. Бодалева, А. А. Леонтьева и др., понимающих процесс общения как единство трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Тем не менее, на сегодняшний момент однозначной трактовки коммуникативной компетентности не существует. Многообразие подходов к ее характеристике в целом и к выделению особенностей ее проявления в деятельности педагога - в частности, приводит к необходимости уточнения определения. Коммуникативная компетентность педагога – это профессионально-значимое свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта педагогической деятельности оснащать ее средствами передачи и приема информации с целью повышения уровня образованности обучающихся.

Как показывает анализ, многие учителя испытывают значительные трудности в процессе коммуникации, что подтверждает необходимость развития коммуникативной компетентности выпускника педагогического вуза и повышает

актуальность исследования этой проблемы. В современной высшей школе можно выделить ряд дисциплин, в процессе изучения которых осуществляется коммуникативная подготовка будущего педагога. Так, согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, в содержании курса «Психология» частично рассматривается процесс коммуникации, коммуникативная компетентность педагога, методы и приемы ее развития. Тем не менее, эта подготовка продолжает оставаться фрагментарной, что препятствует эффективному использованию студентами психотехнологий для успешного разрешения возникающих коммуникативных трудностей.

Для изучения уровня сформированности коммуникативной компетентности было проведено обследование 125 студентов Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск). Анализ полученных данных показал, что примерно 15 % студентов имеют высокий уровень ее сформированности, 46 % - средний и 39 % - низкий. Это подтверждает необходимость целенаправленного развития коммуникативной компетентности студента, выявления наиболее оптимальных путей, условий и средств ее совершенствования в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза.

В ходе исследования выделена возможность использования развивающего потенциала учебной и внеучебной деятельности студента. Для повышения эффективности учебной деятельности необходимо решить следующие задачи:

- оснастить и наполнить психолого-педагогические дисциплины коммуникативным содержанием;

- использовать в учебном процессе формы, методы и приемы, активизирующие развитие коммуникативных способностей и умений студентов;

- разработать и внедрить курсы по выбору (к примеру, разработанный и апробированный курс по выбору «Психологические основы коммуникативной компетентности»);

- реализовать систему коммуникативно-развивающих профессионально-значимых заданий в процессе учебной и педагогической практики;

- организовать учебно-исследовательскую работу студентов по психологическому аспекту коммуникативной компетентности.

Во внеучебной деятельности продолжается процесс освоения студентами коммуникативной компетентности в «Школе молодого лектора», научно-исследовательских кружках, конференциях, олимпиадах, конкурсах и акциях, досуговых мероприятиях.

Одной из интересных и эффективных форм внеучебной работы, располагающей возможностями развития исследуемого свойства, является кружок. В рамках опытно-экспериментальной работы на базе Мордовского государственного педагогического института был организован кружок по

психологии «Основы коммуникативной компетентности». В процессе занятий психологического кружка использовались следующие методы и приемы работы: диагностика, имитационные упражнения, игры, тренинговые упражнения, дискуссии, брейнсторминг, самопрезентация, творческие задания (на самостоятельный поиск, на разрешение конкретных проблемных ситуаций, психологических проблем, на построение жизненной перспективы и др.).

Как показало исследование, взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности является основополагающей предпосылкой успешного совершенствования процесса освоения студентом коммуникативной компетентности.

Основными результатами проведенного исследования являются:

- определено понятие «коммуникативная компетентность педагога»;

- проведено пилотажное исследование, подтверждающее необходимость целенаправленного развития коммуникативной компетентности студента;

- выявлена возможность использования развивающего потенциала психолого-педагогических дисциплин и внеучебных форм работы для освоения коммуникативной компетентности;

- создана и апробирована система коммуникативно-развивающих профессионально-значимых заданий, выполнение которых в процессе учебной и внеучебной деятельности способствует эффективному становлению коммуникативной компетентности студента педагогического вуза.

Литература

1. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд-во МПСИ, 2003. – 480 с.

3. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 301 с.

4. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

5. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 394 с.

Тьюторское сопровождение как эффективный механизм адаптации будущего педагога к профессиональной деятельности.

Павлова О.В.

магистрант

ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»,

кафедра общей и теоретической педагогики, Махачкала, Россия

В высшей школе сегодня активно ведется разработка методов индивидуального сопровождения студентов. В этой связи большой интерес представляет изучение истории зарождения успешно функционирующей ныне в европейских и американских университетах системы тьюторства (наставничества), насчитывающей уже более четырехсот лет практического применения и базирующейся на принципе педагогического сопровождения студентов. Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что она органично сочетает в себе научную и педагогическую работу, которая осуществляется в общении со студентами, причём его суть не исчерпывается информационным обменом. Личностное взаимодействие студента и наставника приобретает вид сотрудничества.

Сегодня Россия не будет считаться полноправным членом и частью мирового сообщества, если не примет ценности европейской и мировой культуры, не привнесёт свои ценности в мировое сообщество. Так и тьюторство обретает у нас новые черты. По мнению Т.М. Ковалёвой, чтобы сегодня реализовался принцип открытости образования, необходимо каждому образующемуся владеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в его собственную образовательную программу. Задача использования всего ресурса открытого образования для построения своей образовательной программы требует в современной ситуации работы педагога, обладающего специальными средствами (тьютора), и организации им тьюторского сопровождения.

Особенности деятельности тьютора в вузе исследовали М.С. Бернштейн, Н.К. Гончаров, Т.А. Ильина, Т.М. Ковалёва и др. Необходимость введения тьюторского сопровождения в отечественных университетах отмечалась ещё в 1975 г. на научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов МГУ (в качестве примера приводился опыт применения тьюторского сопровождения в Англии). С 1993 года проводится исследовательская работа по внедрению тьюторской технологии в Новосибирском, Ростовском и Красноярском государственных университетах. В нашей стране накоплен и практический опыт применения тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение в современной школе уже перестаёт быть делом отдельных педагогов-энтузиастов. Существуют школы, в которых действует тьюторское сопровождение: школа «Эврика-развитие» в Томске, общеобразовательная школа № 34 в Брянске, «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, ряд частных школ, общеобразовательные школы No 147 и № 2002 Москвы, общеобразовательная школа № 1 в Кубинке Одинцовского района Московской области и др.

Эффективность и результативность процесса передачи педагогического опыта в значительной степени определяется личностью учителя-наставника,

способного на установление доверительных, индивидуальных и в то же время требовательных отношений сотрудничества. Вряд ли можно при выборе соответствующих кандидатур руководствоваться критериями «возрастного, жизненного багажа », представлениями о бытующих учительских типах - учитель-предметник, учитель-методист, учитель-мастер. Здесь важны чисто человеческие качества.

Мы выделяем следующие критерии, которым должен отвечать учитель-наставник как субъект развивающего взаимодействия со студентом: (1) высокий уровень профессионального мастерства; (2) субъективная значимость для студента; (3) профессиональная индивидуальность, наличие персонального стиля педагогической деятельности, позитивного педагогического опыта; (4) способность вызвать доверие у студента, установить духовный контакт, организовать развивающее взаимодействие; (5) желание передавать свой опыт.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет очертить идеальную модель личности учителя-практика, взаимодействующего со студентом. Ее содержание составляют: направленность на передачу педагогического опыта; личностные качества (любовь к профессии, саморефлексия, эмпатичность, коммуникативность, гибкость, эмоциональная привлекательность); профессиональные умения и способности (коммуникативные, организаторские, конструктивно-проектировочные, гностические, аналитические, умение обобщать и передавать свой педагогический опыт, умение организовать совместную со студентом педагогическую деятельность, способность к сотрудничеству); знания о способах передачи педагогического опыта; творческий потенциал; специфический педагогический потенциал. При этом не следует возводить фигуру наставника в эталон со строго фиксированными, измеряемыми свойствами, под который подгоняются все остальные.

Деятельностная структура развивающего взаимодействия наставника и студента включает три аспекта: профессионально-образовательный, в центре которого - реализация студентом теоретических знаний по предметам, конкретных умений и навыков педагогической деятельности, ценностных отношений; организационно-деятельностный аспект - организация педагогической деятельности студента, формирование его профессионально-личностной позиции путем овладения педагогическими технологиями; формально-организационный аспект, в основу которого заложены формы организации педагогической деятельности студента, организационные моменты прохождения практики.

Можно определить следующие функции развивающего взаимодействия в процессе профессионального становления будущего учителя и профессионального роста учителя-наставника:

1. Развивающая. Взаимодействие с учителем-наставником способствует развитию у студента педагогических умений, задатков, профессионально значимых личностных качеств, а также навыков анализа, обобщения, творческого осмысления педагогического опыта. Кроме того, развивающее взаимодействие

способствует также профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию и самого учителя-наставника.

2. Мотивационная. Развивающее взаимодействие как специфическая форма профессиональной подготовки будущего учителя помогает студенту увидеть цели профессионального роста (есть на кого равняться) и создает условия для их достижения.

3. Функция профессиональной и личностной самореализации учителя и студента предоставляет учителю-наставнику и студенту возможность самовыражения и самореализации не только как профессионала, но и как личности, где личностно-деловые качества сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность. Понимание учителем-наставником цели, смысла своего опыта и его самоценности в системе развивающего взаимодействия оказывает влияние не только на собственное профессиональное становление, но и на культуру, ценностные ориентации, нравственные нормы, потребности личности будущего учителя, с которым он взаимодействует.

4. Трансформирующая. Взаимодействие учителя-наставника со студентом обеспечивает успешную трансформацию теоретических знаний, полученных студентом на аудиторных занятиях, в практическую педагогическую деятельность, а также перевод субъективного личностного опыта в профессионально-личностный опыт.

Динамическая плоскость системы развивающего взаимодействия учителя-наставника со студентом включает этапы развивающего взаимодействия и его детерминанты: «коммуникативное вхождение в профессию», «совместную педагогическую деятельность», «ценностное самоопределение».

Институт наставничества в наши дни можно возродить, на наш взгляд, укрепляя интеграцию школы и педагогического вуза. Именно вуз должен предпринимать определенные активные шаги в этом направлении, налаживая формы общения студентов с педагогическими коллективами, практиками. Здесь открывается широкий простор для инициатив: совместные семинары и конференции, мастер-классы вплоть до организации педагогических клубов.

Проблема подготовки будущих преподавателей химии к работе с одаренными учениками

Пажитнева Е.В.

Аспирант

Ставропольский государственный университет,

кафедра педагогики и психологии высшей школы, Ставрополь, Россия

E-mail: pazhkate@yandex.ru

Современные требования определяют педагога как высококвалифицированного специалиста, хорошо знающего не только свой предмет, но и способного к разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности, творческому саморазвитию. Помимо этого, преподаватель нового поколения должен уметь решать задачу государственного уровня – пополнять наше общество талантливой молодежью. На наш взгляд, для реализации этой задачи необходима целенаправленная подготовка будущих преподавателей к работе с одаренными учениками.

Так, рассматривая эту проблему в отношении подготовки студентов-химиков, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель», нами были разработаны компоненты и уровни готовности к работе с одаренными учениками; методики и методы диагностики готовности студентов к данному виду деятельности; педагогические условия подготовки будущих преподавателей химии к сотрудничеству с одаренными школьниками. Структура профессиональной деятельности преподавателей химии, способного эффективно работать с одарёнными школьниками включает следующие компоненты:

1) ***Мотивационно-ценностный компонент*** предполагает наличие положительной установки, интересов и потребностей, в совокупности обеспечивающих устойчивую мотивацию будущих преподавателей химии к работе с одаренными учениками.

Для определения уровня готовности по данному компоненту (максимальный; оптимальный; ситуационный; сниженный; низкий уровни) применялись авторские анкеты.

2) ***Когнитивный компонент*** готовности преподавателей к работе с химически одарёнными учениками подразумевает приобретение студентами знаний о том, что такое одаренность, каких учеников можно определить как химически одарённых, каковы способы их диагностирования, в чем состоят особенности технологий обучения и развития такой категорией школьников.

Для определения уровня когнитивного компонента готовности будущих преподавателей химии к работе с одарёнными учащимися профильных классов мы использовали модифицированную анкету (по Арсеновой М.А.).

3) ***Организационно-деятельностный компонент*** предполагает наличие у будущих преподавателей умений использовать новые педагогические технологии, средства, методы, приемы, обеспечивающие развитие и реализацию одаренности учеников. Опираясь на классификацию педагогических умений (по В.А. Сластенину), мы определили систему умений организационно-деятельностного компонента готовности преподавателя химии к работе с одарёнными учащимися профильной школы, в которую входят аналитические, прогностические, проективные, коммуникативные, организаторские, рефлексивные умения.

Для определения уровня готовности по данному компоненту применялись методы самооценок и экспертных оценок, основанные на разработках Арсеновой М.А.

4) ***Личностный компонент*** предполагает наличие важных личностных качеств, которыми должен обладать преподаватель химии, работающий с одарёнными учениками, среди которых творческий потенциал, эмпатия, эмоциональная стабильность, экстраверсия.

Для определения уровня готовности по данному компоненту нами использовались

опросник по Е.Г. Рогову, опросник по И.М. Юсупову, пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста («Большая пятёрка»).

Определив компоненты, уровни, методы и методики диагностики готовности студентов к работе с одаренными учениками нами было проведено исследование, которое организовывалось в период с 2006г. по 2008 г. на базе ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет». В нем приняло участие 104 студента 2-го, 3-го и 4-го курсов медико-биолого-химического факультета специальности «Химия», из них в контрольную группу исследования входило 50 студентов; в экспериментальную группу - 54 студента. После проведения констатирующего этапа нами был сделан вывод о том, что студенты классического университета не в достаточной мере готовы к работе с одаренными и способными учениками. Поэтому следовало определить и апробировать условия, оптимизирующие этот вид деятельности.

Первое условие - введение в образовательный процесс спецкурса «Психолого-педагогические основы преподавания химии одарённым учащимся профильных классов», относящегося к региональному компоненту. Второе - обогащение курсов психолого-педагогических дисциплин - «Психология и педагогика», «Технология профессионально педагогической деятельности», относящиеся к федеральному и региональному компоненту, соответственно, вопросами о проблеме одаренности, её диагностике и развитии. Третье условие – использование инновационных образовательных технологии - коммуникативно-диалоговых, проблемно-поисковых, имитационно-игровых (например, дискуссии, «круглый стол», «симпозиум», кейс-технологий и т.д.); тренингов (развития эмпатийных свойств, позитивного «Я», мастер-классы и т.д.); организовывать внеучебные формы досуговой деятельности («Учитель химии глазами одарённого ребёнка, интервью-диалог «Великие химики – в чём секрет таланта?», «Одарённые учащиеся на уроках химии»). Четвертое условие - насыщение научно-исследовательской деятельности будущих учителей химии (рефераты, курсовые работы, разработка проектов, участие в научных кружках в рамках научного направления кафедры, выпускные квалификационные работы по проблеме химической одарённости учащихся, её развитии и диагностики).

Представим результаты диагностики на констатирующем и формирующем этапах (Таблица 1).

Таблица 1

Характеристика сформированности готовности будущих преподавателей химии к работе с одаренными учениками

Компоненты готовности	Срезы до и после эксперимента	Уровни сформированности в %									
		Низкий		С ниж.		Сит.		Опт.		Макс.	
		Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г
Мотивационно-ценностный	до	,85		,85	,0	,7	,0	7,4	8,0	5,2	6,0
	после					,85	,0	5,5	0,0	2,6	8,0
Когнитивный	до	7,8	2,0	7,0	0,0	8,8	6,0	.7	.0	,85	
	после	3,0	8,0	2,0	4,0	5,2	8,0	,25	,0		
Организационно-деятельностный	до	7,8	8,0	4,4	6.0	4,1	4,0	,7	,0	.7	
	после	4,8	6,0	5,2	6,0	5,2	4,0	1,1	,0		
Личностный	до			,8	,0	,3	0,0	1,0	7,4	1,5	0,0
	после				,0	,85	4,0	1,0	4,0	7,0	0,0

Условные обозначения: ЭГ - экспериментальные группы; КГ - контрольные группы.

Таким образом, по представленным данным видно, что создание перечисленных педагогических мер обеспечили более высокую готовность студентов-химиков экспериментальной группы, по сравнению со студентами контрольной группы, с которой проводилось обучение по традиционной схеме.

Формирование конфессиональной толерантности у студентов в условиях поликультурной образовательной среды

Роткина Инна Маратовна

аспирант

Ставропольский государственный педагогический институт,

психолого-педагогический факультет, Ставрополь, Россия

Shim.85@mail.ru

Современная Россия характеризуется как евроазиатское многонациональное государство, в котором проживает более количество религиозных концессий. Происходящие изменения в области политики, экономики, социальных отношений вызвали определенную тенденцию межрелигиозного расслоения, которое нередко переходит в религиозную нетерпимость и непримиримость. Одним из эффективных средств позитивной и целенаправленной организации религиозных процессов в обществе является система образования и воспитания.

Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межрелигиозных контактов. Именно в учебных заведениях встречаются представители самых разнообразных религиозных групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. Студенческий возраст является решающим периодом развития религиозного самосознания, его упрочнения и закрепления. В период обучения религиозное самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и укрепляет его место в нем.

В целом в повседневной жизни религия подавляющего большинства студентов не актуализирована и религиозная самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным религиозным вопросам. Всё это повышает ответственность высшего образования за будущее молодежи, за то, по какому пути она пойдёт, как будут развиваться процессы религиозного взаимодействия. Но, к сожалению, сегодня в этом направлении не ведется активной работы. И современная система образования не гарантирует формирования позитивных религиозных установок.

Поэтому одной из основных задач, стоящих перед современным образованием и педагогом, является воспитание личности, чувствительной к религиозным различиям, уважающей уникальность религии каждого народа, с развитыми навыками общения представителями других культур и религий.

Целью исследования является поиск форм оптимального взаимодействия светского и религиозного образования и воспитания, определение «допустимых границ» влияния религиозного содержания на образовательный процесс, осуществляемый в светских учебных заведениях.

Существование религиозных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования. Анализ состояния проблемы в практике образования показывает, что межрелигиозное образование сегодня - не данность, а необходимость как на уровне подготовки учителя (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию конфессиональной толерантности, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений), так и на уровне образовательного учреждения. Педагогическая общественность должна осознать необходимость проникновения межрелигиозного образования в жизнь светской школы.

Актуальность теоретического исследования доказывает и тот факт, что Ставропольский край граничит с территориями Дагестана, Северной Осетии, Чечни, Ингушетии, Кабардино-Балкарии, что практически всегда обуславливает приток студентов разных религий в профессиональные образовательные учреждения. Не учет этого ведет к возникновению напряжения и конфликтных ситуаций между педагогами и учениками, внутри студенческого коллектива.

Экспериментальное обоснование включает ряд этапов. Первый этап исследования посвящен изучению религиозных ориентаций студентов и их отношению к людям, исповедующим различные религии. Проведенный социологический опрос был направлен на выявление особенностей межконфессиональных отношений в подростковой субкультуре. В результате большинство респондентов придерживаются внешне толерантной позиции, но в то же время, проявляют негативную установку к некоторым религиозным конфессиям.

Вышеизложенные результаты натолкнули на поиск тех путей, которые способствовали формированию ценностного отношения молодежи к религиозным традициям в условиях поликультурной среды.

Для этого был осуществлен анализ содержания учебных планов и программ высшего педагогического образования который показал, что в них недостаточно отражена ориентация на обучение с учетом поликультурной образовательной среды. Вариативная часть учебных планов и программ (национально-региональный компонент) разрабатывается без учёта конкретного социально-культурного пространства, этнического и религиозного состава региона.

Эти положения обозначили необходимость разработки дисциплины «Технологии воспитания конфессиональной толерантности» в рамках

регионального компонента профессиональной подготовки. Именно «Технологии воспитания конфессиональной толерантности» способны ярко продемонстрировать и объяснить специфику отличий, лежащих в области религиозных различий. Показ неповторимой сущности самых разнообразных религий и демонстрация того, что их носители не могут думать и чувствовать абсолютно одинаково, могут во многом способствовать повышению межрелигиозной терпимости (толерантности). При этом особое внимание необходимо уделять не только теоретической подготовке, но и практическим контактам между представителями различных вероисповеданий. В связи с этим целесообразными представляются разработка и внедрение в содержание дисциплины современных технологий образования, отражающих групповые дискуссии, семинары-практикумы и другие формы, способствующие формированию специалиста инновационного типа.

Апробирование содержания учебного предмета планируется в 2009-2010 учебном году на основе профессиональной подготовки по одной из специальностей.

Результаты выполненной работы открывают возможность дальнейших педагогических исследований в области религиозного воспитания в условиях поликультурной образовательной среды.

Литература

1. Бордовская Н.К. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России: СПб., 2001.-С.23-60.
2. Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви //Журнал московской патриархии. – 2008. № 9.-С.24
3. Образование и православная культура. Феофан, архиепископ Ставропольский и Владикавказский. //Миссионерский вестник Ставропольской и Владикавказской епархии. – 2008. № 28.-С.2