

The background of the cover is a black and white photograph of a park. In the foreground, there are many fallen leaves on the ground. Several tall, thin trees with bare branches stand in the middle ground. In the background, a light-colored building with windows is visible through the trees.

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 1

Москва

Издательство МГОУ

2008

Вестник
Московского государственного
областного университета

СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»

№ 1

Москва
Издательство МГОУ
2008

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе,
доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор химических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Яламов Ю.И. – проректор по научной работе и международному сотрудничеству,
доктор физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия раздела «Педагогика»:

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия раздела «Художественно-графическое образование»:

Ломов С.П. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Шорохов Е.В. – член-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор МПГУ
Корешков В.В. – доктор педагогических наук, профессор

Кузин В.С. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 1. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – 168 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК № 4 за 2005 г., С. 5).

В Вестнике могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

ISBN 978-5-7017-1201-8

© МГОУ, 2008
© Издательство МГОУ, 2008

РАЗДЕЛ ПЕДАГОГИКА

Александрова И.С.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация

Статья посвящена анализу педагогических условий формирования компетентности старшеклассников в условиях модернизации современного российского образования. Рассматриваются организационно-педагогические, психолого-педагогические и собственно педагогические факторы решения исследуемой проблемы с целью использования разработанной педагогической технологии в профильном обучении.

Alexandrova I.S.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SENIOR PUPILS'
COMPETENCE AT PROFILE TRAINING

Abstract

The article is devoted to the analysis of pedagogical conditions of formation of senior pupils' competence in conditions of modernization of modern Russian education. Organizational-pedagogical, psychological-pedagogical and actually pedagogical factors of the decision of the investigated problem are considered on purpose of use of the developed pedagogical technology in profile training.

Происходящие в современном обществе глобальные социально-экономические перемены неразрывно связаны с системой образования, где закладываются социальные, психологические, общекультурные и профессиональные предпосылки общественного развития.

Общество будущего – это общество с востребованным образованием, поэтому важнейшая задача сегодня – создать и реализовать систему непрерывного образования, формирующую необходимый уровень компетентности обучающихся на всех ее уровнях.

Стратегические задачи, сформулированные в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», ориентируют всю систему российского образования на развитие в соответствии с общенациональными интересами, а также с учетом общемировых тенденций.

Начиная со школьного образования, предполагается «формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции» [1]. Таким образом, происходит расширение знаниево-ориентированного подхода за счет применения компетентностного подхода к построению образовательных моделей.

Компетентность рассматривается нами как общая готовность обучаемого установить связь между знанием и учебной, жизненной, практической или профессиональной

ситуацией, а также сформировать процедуру ответственного решения рассматриваемой проблемы. Таким образом, формируется взаимосвязь между сформированными знаниями, умениями, навыками и способностью их практического применения [2].

Профильное обучение можно рассматривать как одно из направлений реализации компетентностного подхода в российском образовании, поскольку оно позволяет прагматизировать систему образования в соответствии с теми задачами, которые ставит изменяющееся российское общество. Именно профильное обучение позволяет создать основу для реализации способности использовать полученные знания обучающимися.

Важнейшим фактором достижения цели формирования компетентности старшеклассников при профильном обучении являются педагогические условия. Такая цель может быть достигнута только при выполнении комплекса организационно-педагогических, психолого-педагогических и собственно педагогических условий.

Организационно-педагогические условия связаны, прежде всего, с организационным аспектом формирования компетентности. Выделение этой группы условий является необходимым, поскольку от них зависит организация такой среды, которая позволит формировать компетентность успешно и эффективно. К ним мы относим:

- изучение и выявление оптимальных возможностей формирования компетентности старшеклассников в системе полного среднего образования;
- моделирование и систематизирование содержания формирования компетентности (в рамках конкретного учебного предмета);
- разработку соответствующей педагогической технологии формирования компетентности, а также средств, методов и форм ее реализации;
- определение критериев диагностического аппарата формирования компетентности и его инструментария;
- создание в школе материально-технической базы, необходимой для формирования компетентности старшеклассников (помещений, технических средств обучения, возможность прохождения практики на предприятиях, привлечение экспертов и т.д.);
- наличие педагогов, способных, готовых и подготовленных к проведению данной работы в условиях профильной школы.

Группа психолого-педагогических условий связана с психологическим аспектом формирования компетентности. Данный аспект должен быть обязательно учтен, поскольку он включает такие компоненты формирования компетентности, без которых данный процесс невозможен, прежде всего мотивацию, способности и интересы. К ним следует отнести:

- изучение и выявление интересов школьников, их индивидуально-личностных качеств, потребностей, склонностей и умений, которые могут быть востребованы в процессе формирования компетентности при профильном обучении;
- учет интеллектуальных и психофизиологических особенностей школьников старших классов в процессе формирования компетентности;
- обеспечение школьникам субъектной позиции в процессе формирования компетентности, что проистекает из субъект-субъектного характера взаимодействия участников педагогического процесса;
- реализация педагогами и школьниками своих личностных ресурсов в процессе усвоения содержания формирования компетентности;
- мотивационная поддержка формирования компетентности у школьников старших классов;
- сочетание в процессе формирования компетентности старшеклассников традиционных методов обучения и методов, использующих деятельностный подход;
- личность педагога, обеспечивающего процесс формирования компетентности.

Третья группа условий – собственно педагогические условия, связанные с реализацией педагогического процесса. К ним относятся:

- определение целей и задач формирования компетентности;
- четкое определение компетенций, составляющих ядро компетентности в конкретной предметной области;
- формулирование задач и нахождение стадий развития компетентности;
- разработка программы развития компетентности;
- обоснование методической концепции формирования компетентности, базирующейся на деятельностно-ориентированном подходе;
- выявление критериев и уровней сформированности компетентности старшеклассников.

Остановимся более подробно на рассмотрении некоторых условий, по нашему мнению, наиболее важных с позиции формирования компетентности старшеклассников.

1. Наличие педагогов, способных, готовых и подготовленных к реализации компетентностного подхода.

Нам представляется наиболее целесообразным подготовка с использованием современных информационных технологий, к которым относится Интернет.

Организация курсов переподготовки и повышения квалификации на основе Интернета – это ответ на требование постоянного повышения квалификации учителей и попытка организовать специальное базовое образование в рамках учебной среды, основанной на Интернете, что значительно эффективнее, чем это возможно при помощи обычных средств, например, при централизованном повышении квалификации учителей.

Идея пространственного разделения процессов обучения не является новой. Относительно новым является то, что в качестве средства преодоления этого разделения используется Интернет. Во-первых, через Интернет участникам курсов предоставляются в распоряжение специально разработанные учебные материалы. Во-вторых, Интернет используется в качестве средства коммуникации между участниками курсов и тьюторами. То есть обычная «семинарская комната» моделируется электронным способом.

Новое содержание учебного плана средней школы порождает необходимость переподготовки и повышения квалификации учителей. При помощи обычных средств очного обучения было бы невозможно или только ограниченно возможно провести переподготовку и повышение квалификации большого количества учителей. Организация курсов на основе Интернета имеет свои преимущества для изменения этой ситуации.

Педагогические преимущества:

- через квалифицированных преподавателей (тьюторов) предоставляется возможность более интенсивного личного сопровождения участников курсов по сравнению с обычными методами обучения и повышения квалификации;
- имеющиеся базы данных предоставляют обучающимся более широкий доступ к информации, чем обычные печатные материалы;
- цифровые средства информации предоставляются в распоряжение обучающихся для личного использования также и после окончания курсов повышения квалификации;
- связь основанной на Интернете базы данных конкретными вспомогательными материалами урока усиливает практическую ориентацию и способствует поддержке учащихся на протяжении всего времени прохождения курсов повышения квалификации.

Организационные преимущества:

- при помощи домашнего компьютера каждый работающий участник курсов может самостоятельно планировать большую часть процесса своего обучения при переподготовке или повышении квалификации;
- так как обучение не зависит от определенного, общего для всех, места обучения,

обучаемая группа в общей сложности может быть гораздо больше, чем при классическом очном обучении;

- значительно сокращаются затраты на дорогу по сравнению с очным обучением;
- научные и дидактические разработки могут сравнительно быстро и беспрепятственно передаваться всем участникам;
- цифровые данные можно легко изменять, так что за короткий промежуток времени может быть предоставлено большое количество информации (актуализировать информацию в печатной форме сложно и дорого);
- участники сами несут ответственность за процесс обучения, что способствует развитию способностей самоуправляемого обучения;
- могут принимать участие те, кому по профессиональным или семейным причинам или по причине инвалидности не подходит вариант традиционного обучения.

Считаем, что именно такая подготовка с помощью Интернета может стать наиболее эффективной и целесообразной в современных социально-экономических условиях.

2. Сочетание в процессе формирования компетентности старшеклассников традиционных методик и методов обучения, базирующихся на деятельностно-ориентированном подходе.

Это является необходимым, поскольку и в той, и в другой группе методов есть положительный потенциал, столь важный для формирования компетентности.

Так, традиционные методы обучения позволяют школьникам:

- воспринимать информацию, обнаруживать первичное понимание;
- осмысливать, углублять понимание учебного материала;
- обобщать усвоенный материал;
- закреплять изученное путем повторения;
- применять изученное в упражнениях, заданиях и пр.

Ориентированные на деятельность методы обучения позволяют:

- осознавать противоречия в изучаемом явлении;
- формулировать проблему;
- выдвигать гипотезы, объясняющие явления;
- проверять гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т. д.;
- анализировать результаты, делать выводы, применять полученные знания.

3. Обеспечение школьникам субъектной позиции в процессе формирования компетентности, что проистекает из субъект-субъектного характера взаимодействия участников педагогического процесса.

В «Российской педагогической энциклопедии» сформулировано определение субъектности: «Способность человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор в системе социальных отношений, отдавать себе отчет в своих действиях и жизни, способность быть стратегом собственной жизни и осмысливать связи своего «Я» с другими людьми» [3]. Принцип субъектности как общее руководящее положение предписывает педагогу в работе с обучаемыми учитывать их потенциальные возможности стать субъектами деятельности, поведения, отношения, воли, развивая при этом в себе субъектность.

Субъект-субъектный характер взаимодействия участников педагогического процесса строится на следующих способах инициирования субъектности:

- «Я-сообщение» – оглашение вслух своего самочувствия, состояния, впечатления, мысли;
- «положительное подкрепление» – публичное оглашение достоинств партнера, реально существующих;
- «безусловность нормы» – реализация перед обучаемым социально личностно

значимых доводов в пользу требования, выдвигаемого педагогом [4].

Таким образом, субъект-субъектный характер взаимодействия участников педагогического процесса осуществляется как раскрытие, демонстрация и передача личностного ценностного отношения педагога и выполняет следующие функции: активизации творчества школьников, оснащения их способами деятельности и стимуляции свободного выбора.

4. Личность педагога, обеспечивающего процесс формирования компетентности.

Личность педагога является педагогическим условием, причем ключевым, поскольку именно он во многом обуславливает уровень результативности в данной сфере деятельности, которая включает четыре взаимосвязанных компонента:

– конструктивный (отбор и композиция учебного материала, планирование учебного процесса);

– организаторский (выполнение действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, организацию индивидуальной и совместной деятельности);

– коммуникативный (установление педагогически целесообразных отношений с учащимися);

– контрольно-оценочный (получение обратной связи о соответствии полученных результатов планируемым целям).

На педагога ложится организация педагогического общения со школьниками, реализация перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторон общения.

С точки зрения перцептивной стороны общения, заключающейся в восприятии и понимании партнера по общению, педагог должен обеспечить:

– избегание схем восприятия школьников, основанных на ошибках неравенства, превосходства, «отношения к нам»;

– использование способов управления вниманием обучающихся (ораторское искусство, культура речи, систематизация излагаемого материала, лингвокультурологическая компетентность);

– применение механизмов социального восприятия: самоподача превосходства, привлекательности, отношения, актуального состояния и причин поведения.

С точки зрения коммуникативной стороны общения, заключающейся в обмене информацией, педагог должен обеспечить:

– избегание формирования барьеров общения;

– применение эффективных способов передачи информации (прямых и косвенных, опосредованных и непосредственных, рассеянных и направленных и т. д.).

С точки зрения интерактивной стороны общения, заключающейся в выработке стратегии взаимодействия партнеров по общению, педагог должен обеспечить:

– соотношение ситуации общения и действий;

– подобрать правильный стиль общения.

В целом у педагога должны быть сформированы следующие личностные параметры:

– тактичность, чувство эмпатии, толерантность в отношениях с обучаемыми;

– понимание своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;

– знания особенностей психического развития обучаемых;

– способность к собственному саморазвитию и самовоспитанию.

Совокупность названных выше педагогических условий позволила построить модель и разработать педагогическую технологию, обеспечивающую эффективность формирования компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения.

Цель построения модели состоит в разработке педагогических условий, способс-

твующих созданию благоприятной среды для овладения рядом компетенций, составляющих основу качественной продуктивной деятельности, что будет свидетельствовать о сформированности компетентности старшеклассников.

Задачами формирования компетентности старшеклассников, исходя из сформулированной цели, выступают:

- образовательные, формирующие систему знаний, умений, представлений и ценностей, составляющих основу компетенций;
- психологические, состоящие в формировании у обучающихся психологической готовности к самостоятельной работе над когнитивной, эмоционально-волевой, нравственной сферами собственной личности с целью достижения компетентности;
- дидактические, ориентированные на применение такой методической концепции, которая позволяла бы эффективно формировать компетентность старшеклассников и овладеть способами самостоятельного приобретения знаний, решения проблем и формирования собственной жизненной позиции;
- воспитательные, суть которых заключается в формировании у обучающихся способности справляться с настоящими и будущими жизненными трудностями и самим активно формировать свою жизнь.

Исходя из обозначенных цели и задач, в основу разработки технологии формирования компетентности старшеклассников положено деятельностно-ориентированное обучение, которое охватывает теоретическое обучение, обучение через действие, а также критическое и интерактивное отражение действий [5].

Предложенная технология формирования компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения прошла экспериментально апробацию и показала свою эффективность в муниципальных общеобразовательных учреждениях городского округа Балашиха Московской области «Средняя общеобразовательная школа № 15» и «Гимназия № 2».

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
2. Урванцева С.Е., Александрова И.С. Современное экономическое образование: новые подходы. // Вестник МГОУ. № 3. Серия «Экономика» № 3 (40/2). – М.: Изд-во МГОУ, 2006. С. 62–64.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
4. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», 1997.
5. Кайзер Ф.-Й. Методика преподавания экономических дисциплин: Основы концепции, направленной на активизацию процесса обучения: Книга для учителя / Ф.-Й. Кайзер, Х. Камински: Пер. с нем. – 2-е изд., дораб. – М.: Вита-Пресс, 2007.

Артамонов А.Л., Янова М.Г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО МОДУСА ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация

В статье определяется сущность и дается рабочее определение понятия «профессионально-культурный модус поведения». Также рассматривается возможность изучения творческого потенциала специалиста гуманитарного профиля в единстве с духовностью. Предлагается схема овладения профессионально-культурным модусом поведения в освоении его духовного, творческого и интерактивного компонентов.

Artamonov A.L., Yanova M.G.

THE PROFESSIONAL FORMING OF HUMANITARIAN SPECIALIST IN THE CONTEX OF VOCATIONAL-CULTURAL MODUS OF BEHAVIOR

Abstract

The essence and working definition of meaning «vocational-cultural modus of behavior» are given in the article. Also a possibility to study the creative potential of a specialist's humanitarian profile in complex with its spirit is depicted in the point. The scheme of mastery vocational-cultural modus of behavior in assimilation of its spiritual, creative and interactive components is offered in this abstract.

Происходящие на рубеже XX–XXI веков социокультурные, экономические и геополитические изменения в Российской Федерации определили необходимость разработки инновационных педагогических стратегий и тактик профессиональной подготовки, направленных на становление профессионально и личностно значимых качеств будущего специалиста гуманитарного профиля, которые способствуют его продуктивному взаимодействию с коммуникантом в глобальном мультикультурном постиндустриальном пространстве. Речь идет о важности формирования в условиях быстро изменяющегося мирового сообщества у будущих специалистов таких качеств, как способность воспринимать мир во взаимосвязи всех его явлений, то есть – целостно; ориентированность на гуманистические ценности как порождающие культурные практики и умение прослеживать их последствия с точки зрения их влияния на коммуниканта; умение видеть альтернативные пути решения возникающих межличностных конфликтов в ситуациях профессионального взаимодействия; преодоление стереотипов; критичность мышления; рефлексивное осмысление собственного профессионального опыта в контексте общечеловеческих ценностей. В связи с этим актуальным является исследование становления **профессионально-культурного модуса поведения** специалиста гуманитарного профиля.

Для выявления содержания профессионально-культурного модуса поведения обратимся к анализу данного сложного понятия посредством смыслового выделения сущности общечеловеческой *культуры, культуры профессиональной и поведения* в контексте гуманитарной специфики профессиональной деятельности специалиста.

Культура есть понятие исключительной комплексности. Изначально понимаемая как *возделывание почвы*, с течением времени она расширила границы своего толкования,

и в настоящее время насчитывается от двухсот до пятисот ее определений, притом ни одно из них не описывает *культуру* в совокупности всех сущностных проявлений. Grosso modo под *культурой* следует понимать «все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также ее результаты» [3; 44]. Российская педагогическая энциклопедия трактует *культуру* как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил, способностей, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также создаваемых ими материальных или духовных ценностях» [7]. Однако, несмотря на разнообразие подходов к изучению культуры, ее рассмотрение всегда носит антропологический характер, так как всякая культура есть результат человеческого созидания, творения: «культура представляет собой меру человеческого в человеке» [3; 45]. Ввиду этого, многие ученые в русле антропологических теорий склонны говорить о *культуре человека*, как об определенном уровне «его развития, который отражает системность духовности и интеллекта, позволяет самому человеку создавать материальные и духовные ценности, как следствие, достаточно комфортно чувствовать себя в мировом сообществе» [2; 91]. Непрерывный процесс обретения человеком «на каждом этапе своего развития культурных смыслов во всех сферах жизнедеятельности посредством вхождения в мир культуры, обеспечивающий личности гармонию с миром природы, общества другого человека, себя самого, свободу проявления своей индивидуальности, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [6; 30] рассматривается как культурное становление личности.

В контексте нашего исследования целесообразнее вести речь о *профессионально-культурном становлении* личности специалиста, которое понимается как «субъективный процесс освоения профессии в качестве культурной деятельности, связанный с обретением профессионально-культурных качеств, ценностей и смыслов деятельности и последующем развертыванием их на основе соответствующего потенциала, что проявляется в осознанном, ответственном, гуманистическом, профессионально-нравственном отношении к познавательно-профессиональной деятельности» [6; 36].

Представленный выше аналитический материал отражает характерную особенность культурного и профессионально-культурного становления личности: приобщение личности к системе ценностей, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо группы (народа, коллектива и др.). Иными словами, профессиональная культура может рассматриваться в качестве *совокупности приобретенных общих моделей поведения*, присущих тому или иному профессиональному сообществу, что является *raison d'être* интерпретации профессионально-культурного становления специалиста как усвоения им профессионально-культурных норм и правил поведения, приобщение к культурным практикам, служащим индикаторами приемлемости поведения.

Толкование термина *поведение* в психолого-педагогической литературе столь же неоднозначно, как и рассмотрение понятия *культуры*. Оно, как и культура человека, многоуровнево и многоструктурно и поэтому не может быть достаточно полно раскрыто в какой-либо одной конкретно-научной теории. Его научное объяснение возможно лишь на основе комплексного подхода со стороны естественных и социально-гуманитарных дисциплин. В общих чертах *поведение* может быть определено как система взаимосвязанных действий, осуществляемых субъектом с целью реализации определенной функции и требующих его взаимодействия со средой. При этом поведение человека не является хаотическим, а представляет собой сложную ценностную систему действий, и, таким образом, выстраивая свое поведение индивид всегда придерживается некоторой «критерийной базы» поведения, то есть руководствуется набором принципов, свойственным определенной группе лиц (этносу, нации, коллективу сотрудников и так далее).

Накопление поведенческого опыта в процессе культурного становления приводит

к формированию универсальных *моделей поведения* – относительно постоянных поведенческих поступков, требующих соблюдения последовательности действий отдельного индивида или группы и являющихся реакцией на заданный тип ситуации. Этот факт приводит нас к мысли о том, что профессионально-культурное становление будущего специалиста не может складываться лишь из освоения теоретических профессиональных теорий и теорий сопутствующих наук. Важным также является освоение умений и навыков моделирования своего профессионального поведения, овладение **профессионально-культурным модусом поведения**.

Под *модусом поведения* (лат. *modus* – мера, образ, способ) мы будем понимать проявление, действенное выражение внутренних психических процессов индивида как реакцию на некую ситуацию общения с окружающей действительностью, реализуемого в виде речевого/неречевого поступка. В свою очередь, совокупность личностных и профессиональных ориентиров, а также способов порождения и проявления адекватных поступков, направленных на гармоничное взаимодействие с коммуникантом в различных ситуациях профессиональной деятельности следует определять как *профессионально-культурный модус поведения* [1; 11–12].

Для определения компонентного состава профессионально-культурного модуса поведения обратимся к выявлению специфики профессиональной деятельности специалиста гуманитарного профиля, которая, обуславливаясь совокупностью универсальных общечеловеческих и профессиональных ценностей, заключается в особенной системе установления контактов, связей между коммуникантами, что подтверждает анализ профессиограмм некоторых специальностей гуманитарного цикла (социальная работа, менеджмент организации, психология, лингвистика и межкультурная коммуникация).

Осуществляя свою профессиональную деятельность в сфере «человек–человек», специалист гуманитарного профиля должен руководствоваться принципом гуманизма как нормой отношений между людьми. Процесс осуществления профессиональных целей и задач должен расцениваться им как взаимодействие равных, одинаково активных субъектов, которые совместно принимают решения для удовлетворения интересов и потребностей сотрудничества. Для этого специалист должен уметь хорошо, тонко и точно, чувствовать других, довольно легко и быстро устанавливая с ними контакт, быстро настраиваться на соответствующий эмоциональный уровень.

Отрицание ценности человека как личности, непринятие принципа равенства и справедливости в качестве основополагающих профессионально-ценностных ориентиров может привести к дисгармоничному взаимодействию, которое может быть описано, как неспособность специалистом гуманитарного профиля «понять состояние другого человека, ориентированность на его негативные стороны, отчуждение от творчества, проявления неприязни, раздражительности, грубости, черствости, подозрительности, замкнутости, высокомерия, нетерпимости, агрессивности, жестокости и так далее» [5; 14]. Таким образом, осуществление специалистом гуманитарного профиля своей профессиональной деятельности предполагает владение интерактивными умениями и навыками, направленными на выстраивание поведения исключительно адекватно освоенным культурным практикам и профессиональной ситуации.

Поскольку успех профессиональной деятельности в сфере «человек–человек» во многом также определяется способностью гибко реагировать на постоянно изменяющиеся условия межличностного взаимодействия, то особую значимость в этих условиях приобретает преодоление технократического стиля мышления, развитие творческого потенциала, который, согласно исследованиям В.В. Игнатовой [4], в современной психолого-педагогической науке рассматривается как:

- синтетическое качество, характеризующее меру возможностей личности в осуществлении деятельности творческого характера;
- динамическое, интегративное личностное свойство, определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития; совокупность реальных возможностей, умений и навыков;
- социально-психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности;
- система личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, в итоге побуждающих личность к самореализации, саморазвитию.

Применительно к специалисту гуманитарного профиля творческие умения заключаются в креативной экстраполяции приобретенного опыта профессионального взаимодействия на новые ситуации. Учитывая, что достижение высоких результатов возможно на основе сотрудничества, диалога, взаимодействия, то, очевидно, что организовать такое взаимодействие может лишь творчески создающий специалист.

В последнее время появляется целый ряд исследований, посвященных рассмотрению творческого аспекта личности в единстве с ее духовностью. Так, например, С.Г. Якобсон связывает духовные и творческие проявления личности с просоциальным их результатом и отражает это в психологических чертах зрелой личности; А.Г. Асмолов отмечает, что человек становится личностью, включаясь в поток деятельности с помощью социальных групп, чтобы приобрести свою собственную духовность; А.В. Брушлинский, останавливаясь на гуманистической трактовке человека, указывает на его активность во всех видах взаимодействия с миром, в том числе духовного; И.С. Кон связывает личность как воплощение субъектности с творчеством, духовным совершенствованием [4; 125]. Таким образом, возникает необходимость рассмотрения понятия *духовности*, особо значимого в аспекте профессионально-культурного становления лингвиста, переводчика, социального педагога и работника социальной сферы, психолога и других специалистов гуманитарного профиля, где духовность определяет характер его отношения к Другому как человеку самоценному.

Выстраивая свое профессиональное поведение, специалист гуманитарного профиля руководствуется задачей гармонизировать процесс общения с коммуникантом, что подразумевает согласование своих действий на основе принятия человека как высшей ценности, а значит и оценивание партнера по взаимодействию как личности, признание его права на свободу самовыражения и самореализации. Неотъемлемым признаком достижения специалистом гуманитарного профиля профессиональных целей должны являться равноправные отношения, взаимопонимание и сотрудничество с партнером по взаимодействию. Решение поставленных задач осуществляется им лишь на основе сопереживания, соучастия, принятия Другого. Для этого специалист должен стремиться к более полному выявлению, развитию и выражению своих личностных духовных возможностей. Таким образом, чтобы взаимодействие с коммуникантом было действительно высокоэффективным, специалист гуманитарного профиля должен выстраивать свое поведение, ориентируясь исключительно на гуманистическую сущность своей профессиональной деятельности, что предполагает реализацию им своего духовного потенциала.

Анализ основных идей, представленных выше, приводит нас к мысли о том, что суть овладения профессионально-культурным модусом поведения – в освоении его *духовного, творческого и интерактивного компонентов*. Ориентированность специалиста гуманитарного профиля на ценности гармоничного взаимодействия (взаимопонимание, сопереживание, соучастие) и владение им интерактивными умениями и навыками на высоком уровне позволит ему:

- активно и самостоятельно обогащать знания о гармоничном взаимодействии;
- осваивать коммуникативные стратегии и тактики бесконфликтного общения (кооперацию, сотрудничество);
- критически оценивать и сравнивать собственные коммуникативные стратегии и тактики с культурными образцами;
- сознательно и самостоятельно вырабатывать тактические действия по отношению к другим участникам образовательно-профессионального процесса;
- сотрудничать на основе согласия и соучастия;
- рефлексировать по поводу собственной стратегии взаимодействия, взаимодействия других участников образовательного процесса и совместной деятельности.

При условии, что специалист гуманитарного профиля осознает важность актуализации собственного творческого потенциала в процессе осуществления профессиональной деятельности, он сможет:

- активно и самостоятельно познавать способы культуросозидания и культуросозидания, отрабатывать их в процессе профессиональной деятельности;
- ориентироваться на творческое осмысление нового профессионального опыта;
- стремиться к пониманию культурного смысла поступков;
- ориентироваться на ценности созидания и творчества, на отказ от штампов и стереотипов в поведении и профессиональной деятельности;
- принимать культурные ориентиры в профессиональном творчестве как руководство к действию;
- критически оценивать собственные возможности освоения и преобразования культурных практик;
- креативно экстраполировать полученный профессиональный опыт на новые ситуации.

Направленность специалиста гуманитарного профиля на общечеловеческие высоко нравственные ценности и актуализация им своего духовного потенциала даст ему возможность:

- активно и самостоятельно осваивать духовные знания и информацию нравственного характера в контексте ее профессиональной значимости;
- ориентироваться в своей профессиональной деятельности на общечеловеческие ценности и руководствоваться нравственными принципами как основополагающими нормами профессиональной деятельности в процессе разрешения критических ситуаций;
- критически оценивать свои профессиональные действия и поступки сквозь призму высоких духовных качеств, гуманистических идеалов, ценностей и культурных норм;
- осваивать культурные нормы и правила профессиональной деятельности и проявлять подлинную человечность, доброту и другие духовные качества в процессе данной деятельности и признавать собственную ответственность за ее результаты.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы проводимой на базе гуманитарного факультета ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» нами было проведено исследование, направленное на выявление распределения специалистов гуманитарного профиля по уровню творческого, интерактивного, духовного компонентов профессионально-культурного модуса поведения. В исследуемые группы вошли студенты второго курса, обучающиеся по направлению 1) 620100 – «лингвистика и межкультурная коммуникация» специальности 022900 – «перевод и переводоведение» (23 чел.); 2) 350500 – «социальная работа» специальности 040101 – «социальная работа» (17 чел.); 3) 061100 – «менеджмент организации» (39 чел.). Всего в опросе было задействовано 79 будущих специалистов гуманитарного профиля.

Основой изучения стали «базовая» и «экспресс-диагностики». Данные диагностики разработаны нами таким образом, что «базовая диагностика» дает студенту возможность контролировать, к какому уровню он относит каждый компонент, при этом она выявляет уровень сформированности профессионально-культурного модуса поведения в совокупности всех проявлений, а «экспресс-диагностика» лишает его этой возможности, так как, основываясь на предыдущей, она латентно отображает те же показатели, дробя их на 20 проявлений. Иными словами, две качественно сходные диагностики позволяют определить уровень сформированности профессионально-культурного модуса поведения в целостности его компонентов, но при этом вскрывают различие между реальным и желаемым уровнем каждого. Результаты изучения отражены в представленной сводной таблице.

Распределение специалистов гуманитарного профиля по уровню сформированности творческого, интерактивного, духовного компонентов ПКМП

ЭКСПРЕСС- ДИАГНОСТИКА		УРОВЕНЬ	КОМПОНЕНТ	УРОВЕНЬ	БАЗОВАЯ ДИАГНОСТИКА	
79 чел.	%				79 чел.	%
21	26,6	С	ТВОРЧЕСКИЙ	С	22	27,8
54	68,4	Ф		Ф	46	58,2
4	5,1	П		П	11	13,9
31	39,2	С	ИНТЕР- АКТИВНЫЙ	С	20	25,3
47	59,5	Ф		Ф	45	57,0
1	1,3	П		П	14	17,7
16	20,3	С	ДУХОВНЫЙ	С	16	20,3
63	79,7	Ф		Ф	54	68,4
0	0,0	П		П	9	11,4
Тп = 5,1% ; Ип =39,2% ; Дп = 0,0%			Итоговое соотношение	Тп = 13,9% ; Ип = 17,7% ; Дп = 11,4%		
Тс = 26,6% ; Ис = 39,2% ; Дс = 20,3%				Тс = 27,8% ; Ис = 25,3% ; Дс = 20,3%		
С – созидательно-альтруистический; Ф – функционально-нормативный; П – потребностно-прагматический.						

Анализ результатов таблицы и сопутствующих диагностик показал, что на начало данного этапа работы у студентов а) преобладает нормативно-функциональный уровень; б) они способны верно соотнести модус поведения с его сущностным содержанием лишь в 68% случаев; в) умеют правильно идентифицировать стиль поведения лишь в половине случаев (51%). Это говорит о наличии скрытого потенциала профессионально-культурного модуса поведения, с одной стороны, и об отсутствии у будущих специалистов гуманитарного профиля целостной картины об исследуемом явлении – с другой. Их творческие, духовные и интерактивные способности представляют собой разрозненную мозаику, набор несвязанных между собой элементов, что *ipso facto* приводит к их дисгармоничному развитию, тормозит процесс становления профессионально-культурного модуса поведения.

В этой связи возникает необходимость разработки и реализации педагогического обеспечения, способствующего становлению профессионально-культурного модуса поведения будущего специалиста гуманитарного профиля. Разработка такой стратегии должна быть направлена на освоение будущим специалистом совокупности норм, правил и моделей инновационного профессионально-культурного взаимодействия, поскольку такая направленность специалиста гуманитарного профиля на продуктивное взаимодействие с коммуникантом приводит к тому, что его поведение приобретает позитивные, конструктивные, социально-полезные проявления, которые выражаются в поступках, затрагивающих интересы других людей, групп, коллективов, всего общества. Его поведенческая культура приобретает социальный смысл, соответственно модусы профессионального поведения, как специалиста гуманитарного профиля, отражаются в осваиваемых культурных практиках.

Овладение специалистом гуманитарного профиля профессионально-культурным модусом поведения, в целостности его интерактивного, духовного и творческого компонентов, направлено на принятие профессионально-культурных ценностей и руководство ими в процессе преобразования освоенных культурных практик (образцов и способов) поведения в новых профессиональных ситуациях, что способствует его продуктивному взаимодействию с коммуникантом в глобальном мультикультурном постиндустриальном пространстве.

Литература

1. Артамонов А.Л., Игнатова В.В. Содержание интерактивного компонента профессионально-культурного модуса поведения [Текст] / А.Л. Артамонов, В.В. Игнатова // Мир человека: науч.-информ. изд. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – Вып. 1 (24). – С. 10–14.
2. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем. [Текст] / О.С. Богданова – Красноярск: РИО КГПУ, 2005. – 104 с.
3. Жильцова Е.И. Политическое и духовное развитие современного общества. Материалы к курсу «Человек и общество: Основы совр. цивилизации» [Текст] / Е.И. Жильцова, Э.Н. Егорова, И.Н. Сухоlet. / Под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой. – М.: Просвещение, 1993. – 95 с.
4. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография [Текст] / В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.
5. Мухамедзянова Н.Р. Подготовка будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.Р. Мухамедзянова. – Красноярск, 2006. – 25 с.
6. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе [Текст] / Отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 264 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / Под ред. В.Г. Панова. – М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т. I. – 608 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСВОЕНИЮ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИКЕ

Аннотация

Предложена педагогическая модель процесса адаптации первокурсников к усвоению программы по физике, обеспечивающая восполнение школьных пробелов по избранным разделам математики и поэтапный переход от школьного описания физических величин и законов к векторно-дифференциально-интегральному описанию их на вузовском уровне. Представлены содержание и форма педагогического обеспечения по формированию процесса адаптации.

Asekritova T.G.

PEDAGOGICAL MODEL OF ADAPTATION PROCESS OF FIRST-YEAR STUDENTS TO MASTERING OF THE PROGRAM ON PHYSICS

Abstract

A pedagogical model of adaptation process of the first-year students to mastering of the program on the physics, providing completion of school blanks in the selected sections of mathematics and stage-by-stage transition from school description of physical values and laws to vector-differential-integral description of those once at high school level is offered. The form and content of the pedagogical support in formation of the process of adaptation are presented.

В работах ведущих специалистов системы школьного образования отмечается, что реформирование общеобразовательной школы в направлении дифференцированного обучения привело в последние годы к снижению качества среднего образования, примерно половина школьников не осваивают необходимого содержания программы по естественно-научным предметам (Г.М. Щевелева, Н.Н. Безрядин, А.Ф. Брехов и др.).

В результате среди абитуриентов, поступивших в технические вузы, немало таких, которые в процессе учебы обнаруживают явно недостаточный уровень знаний по физике и математике и не готовы к усвоению вузовской образовательной программы.

Существующее противоречие между назревшей необходимостью специально организованной помощи первокурсникам в их адаптации к усвоению вузовской программы по физике и недостаточностью выполненных исследований по данному вопросу привело к изучению проблемы моделирования процесса адаптации первокурсников технического вуза к усвоению образовательной программы по физике.

Анализ научных публикаций за последние пять лет показывал, что проблема адаптации первокурсников рассматривается в них в основном как проблема социально-психологической адаптации к учебе в вузе. Адаптация же первокурсников к усвоению образовательной вузовской программы в технических вузах представлена не в должной степени.

Некоторые аспекты проблемы адаптации первокурсников при изучении физики в техническом вузе отражены в работе Г.М. Щевелевой, Н.Н. Безрядина, А.Ф. Брехова [1]. Однако их исследования и разработки относятся к инженерным специальностям. Про-

грамма же курса физики для физических специальностей отличается большим объемом и глубиной, и проблемы адаптации первокурсников к усвоению вузовской программы по физике имеют другую направленность.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что вопрос адаптации первокурсников технического вуза к усвоению образовательной программы по физике не нашел своего отражения в аспекте физических специальностей, что обуславливает актуальность наших исследований.

Нами была поставлена цель – теоретически обосновать и разработать модель процесса адаптации первокурсников к усвоению образовательной программы по физике на основе личностно ориентированного подхода, определить педагогические условия ее реализации в образовательной деятельности технического вуза и экспериментально проверить эффективность разработанной модели.

Для реализации процесса адаптации первокурсников к усвоению образовательной программы по физике в техническом вузе необходимо было:

- проанализировать причины слабого усвоения первокурсниками вузовской программы по физике и на этой основе разработать модель адаптации, раскрывающую основные характеристики и компоненты сформированности у студентов-первокурсников практических и теоретических знаний по физике, умения решать задачи, умения работать с книгой;

- выявить совокупность компонентов педагогической помощи, опирающуюся на межличностное общение педагога со студентами, проявляющееся в их взаимосвязи и взаимозависимости;

- обеспечить учебно-методическую помощь, включающую преемственные образовательные программы (школьную и вузовскую) для свободного выбора студентами собственной образовательной программы, реализующей личностный смысл образования.

В практическом плане нами определены концептуальные основы моделирования процесса адаптации первокурсников к усвоению образовательной программы по физике; разработана модель адаптации первокурсников к усвоению вузовской образовательной программы по физике на основе преемственной связи со школьной программой и компонентов образовательной компетентности; экспериментально проверена эффективность модели и определены рациональные педагогические условия ее реализации в физико-техническом институте.

Концептуально-методологической основой нашего исследования являются: системный подход к педагогической системе и педагогической деятельности (Э.Г. Юдин, Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.М. Монахов и др.); концепция личностного подхода к развитию личности и обучению (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий); концепция личностно ориентированного образования (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

При разработке модели процесса адаптации за основу взят принцип системного подхода к педагогическому процессу. Системный подход является общенаучным методологическим принципом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности.

Согласно Э.Г. Юдину [2], выделяющему в структуре методологического знания четыре уровня, это второй уровень, представляющий собой теоретическую концепцию, применяемую ко всем научным дисциплинам. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолиро-

ванно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов [3].

Системный подход предполагает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, что позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации процесса. При системном подходе педагогическая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса (педагог и учащиеся), цель образования, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура), методы и формы педагогического процесса, материальная база (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему.

В качестве конкретно-методологических принципов педагогики (третий уровень методологического знания) и стратегии исследования взяты деятельностный и личностно ориентированный подходы.

Деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности. Поскольку деятельность является творческим преобразованием окружающей действительности, занимаясь ею, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Деятельностный подход требует специальной работы по выбору и организации деятельности обучаемого, по активизации его.

Любая деятельность человека имеет свою психологическую структуру: мотив, действия, условия и средства, результат. Ученик освоит содержание образования только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и активно-положительная мотивация для этого. Поэтому необходимо специально организовывать деятельность учащегося. Это требует обучения его целеполаганию и планированию своей деятельности, ее организации, регулированию, контролю и оценке результатов деятельности.

В нашем исследовании цель применения деятельностного подхода состоит в переводе обучаемого в позицию субъекта познания, труда и общения, в изучении процесса адаптации как вида деятельности, что позволяет раскрыть его сущность, содержание, структуру. Деятельностный подход дает теоретико-методологическое основание для построения технологии процесса адаптации и подготовки к его реализации. Со сменой «знаниевой» парадигмы образования гуманистической основным смыслом образования становится развитие личности. Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект и главный критерий его эффективности, он требует признания интеллектуальной и нравственной свободы личности, предполагая естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Главная цель подхода – помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, создать условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Критериями эффективности образовательного процесса выступают параметры личностного и профессионального развития. Такая переориентация влечет за собой пересмотр целей, содержания и технологии образования.

В своем исследовании мы опирались на следующие закономерности гуманизации образования.

1. Оптимальное развитие личности обуславливает единство реализации деятельностного и личностного подходов.
2. Гуманизация требует изменения отношений в системе «учитель–ученик», прин-

ципа диалогического подхода к участникам педагогического процесса, преобразования позиций педагога и учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей. Педагог последовательно переходит от максимальной помощи учащимся на начальной стадии обучения через постепенную активизацию учащихся к полной саморегуляции обучения [3].

3. Поскольку целью образования является перспективное развитие учащегося, то, согласно Л.С. Выготскому [4], оно должно быть ориентировано не на «зону актуального развития», характеризующую уже достигнутый уровень развития, а на «зону ближайшего развития», т.е. на психические функции, находящиеся в стадии становления. Второй уровень выше первого и обнаруживается не в самостоятельном, а в совместном с педагогом решении задач, продвигающем учащегося в его развитии. Обучение должно создавать зону ближайшего развития, которая затем переходит в зону актуального развития.

При разработке дидактических условий адаптации последовательность обучения и усвоения необходимого понятийного аппарата, как математического, так и физического, наработка навыков операций с ними была построена согласно методике поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В 1997 г. было написано методическое пособие по решению задач механики в помощь первокурсникам [5], поэтапно формирующее необходимые математические понятия и через задачи профессиональной направленности обучающее применению их в физике.

В результате диагностического эксперимента было выявлено, что основной причиной слабого усвоения первокурсниками образовательной программы по физике является непонимание математического аппарата, на котором преподносится университетский материал по физике. Были выяснены конкретные причины этого: слабая сформированность математических понятий производной и интеграла, непонимание их физического смысла, отсутствие навыков дифференцирования, интегрирования и проецирования векторных величин и векторных уравнений и, вследствие этого, невозможность перейти от школьного представления физических величин и законов к дифференциально-интегрально-векторному представлению их. Кроме того, слабо развитое логическое мышление, отсутствие навыков логических операций затрудняют анализ характера движения и не позволяют решать творческие задачи университетской программы.

В 2004–2006 гг. был проведен обучающий педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие первокурсники специальностей «Радиофизика» и «Физика». Целью формирующего (обучающего) эксперимента была проверка выявленных и обоснованных нами педагогических условий адаптации и разработанной на их основе модели адаптации первокурсников к усвоению образовательной программы по физике.

Для оценки динамики формирования адаптации в процессе адаптирующего обучения были выбраны 8 критериев адаптации, отраженные в соответствующих показателях адаптации, и методика оценивания уровня адаптации.

В качестве критериев успешности адаптации были приняты следующие умения, отраженные в соответствующих показателях адаптации: ПВВ – проецирование векторных величин; ПВУ – проецирование векторных уравнений; Д – дифференцирование; И – интегрирование; ПЗК – решение прямой задачи кинематики; ОЗК – решение обратной задачи кинематики; ЛО – владение логическими операциями сравнения, анализа, синтеза, классификации; ЭЗ – решение эвристических задач (университетского уровня).

Показатели адаптации рассчитывались как количество студентов в группе (в %), усвоивших данный материал на уровне коэффициента усвоения не менее 0,7, т.е. по принципу завершенности процесса обучения. Коэффициент усвоения (K) равен отношению числа выполненных заданий к общему количеству заданий. В этом случае учащийся способен самостоятельно находить и исправлять свои ошибки, т.е. способен совершенство-

вать свои знания, способен к самообучению. Это важнейший общедидактический принцип педагогики – принцип завершенности обучения [6].

Весь процесс адаптации состоит из трех последовательных этапов: восполнение школьных пробелов по определенным разделам математики, выявленным как проблемные на диагностическом этапе эксперимента; постепенный переход на базе освоенного математического аппарата к дифференциально-интегрально-векторному описанию физических величин и законов, соответствующему университетской программе; самостоятельное решение задач университетского уровня сложности.

В связи с этим показатели адаптации можно разграничить следующим образом: показатели ПВВ, ПВУ, Д, И характеризуют восполнение школьных пробелов; показатели ПЗК и ОЗК характеризуют переход к университетскому уровню описания физических законов; показатели ЛО и ЭЗ вкуче характеризуют качественное усвоение университетской программы, позволяющее самостоятельно решать творческие задачи.

Студенты, освоившие не более четырех первых критериев (ПВВ, ПВУ, Д, И), только лишь пытались восполнить школьные пробелы по необходимым темам, но так и не успели перейти к векторно-дифференциально-интегральному представлению физических величин и законов. Это не адаптировавшиеся первокурсники.

Студенты, освоившие с первого по шестой критерии адаптации, но не освоившие седьмой и восьмой критерии, представляют собой удовлетворительно адаптировавшуюся часть первокурсников. Они восполнили школьные пробелы и освоили векторно-дифференциально-интегральное представление физических величин и законов, но пока находятся на уровне алгоритмического мышления.

Студенты, освоившие все восемь критериев адаптации, имеют качественный уровень адаптации, они способны самостоятельно творчески решать задачи вузовской программы.

В контрольной группе число не адаптировавшихся первокурсников к концу семестра составляет около 30%, а в экспериментальных группах, где проводилось адаптационное обучение, оно составляет 4-8%. Кроме того, качественного уровня адаптации в экспериментальных группах достигли 60-64% первокурсников, в то время как в контрольной группе – всего 25%.

Таким образом, к первой экзаменационной сессии экспериментальные и контрольные группы подошли с разной степенью подготовленности и показали существенно различные результаты.

В целом результаты обучающего эксперимента показали:

- низкий входной уровень, в среднем одинаковый во всех группах;
- количество неудовлетворительных оценок в первую экзаменационную сессию в экспериментальных группах составило 4-8%, в то время как в контрольной группе – 32%;
- качество успеваемости в экспериментальных группах составило 60-68%, в контрольной группе – 24%.

Качественный анализ и статистическая обработка результатов педагогического эксперимента показали эффективность разработанной модели адаптации первокурсников технического вуза (физических специальностей) к усвоению образовательной программы по физике и позволяют рекомендовать ее для практического использования.

Литература

1. Щевелева Г.М., Безрядин Н.Н., Брехов А.Ф. Адаптация первокурсников при изучении физики в техническом вузе//Физическое образование в вузах. – 1999. Т. 5, № 4.

2. Юдин Н.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М., 1978. – С. 31.
3. Сластенин В.А. Педагогика. – М., 2006. – С. 83.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
5. Асекритова Т.Г. Адаптация первокурсников-физиков по решению задач механики: Учеб. пособие. – Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2005. – 73 с.
6. Педагогика / Под ред. Смирнова С.А. – М., 2001. – С. 262.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье сделана попытка изложения технологических основ формирования познавательной самостоятельности у будущих учителей иностранного языка. Рассматриваемая технология является педагогическим инструментарием, позволяющим поэтапно обеспечить становление коммуникативной компетенции как основы личностного и профессионального саморазвития студента.

Belonog D.S.

TECHNOLOGICAL PROVISION OF THE PROCESS OF FORMING COGNITIVE INDEPENDENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract

In this article the author has made an attempt to describe the technological basis of forming cognitive independence of future foreign language teachers. The technology in question is a pedagogical tool allowing to provide gradual formation of communicative competence as a basis of personal and professional self-development of a teacher training college student.

Интеграция России в мировое образовательное пространство, реализация основных принципов Болонской декларации выдвигают новые требования к процессу обучения в высшей школе, его организационным формам и технологиям, к качеству профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов. Специалист в области преподавания иностранного языка должен обладать не только неким объемом знаний, умений и навыков, но и особыми компетенциями, личными качествами, дающими возможность осуществлять собственные стратегии профессионального поведения, определять содержание своей творческой, инновационной деятельности. Особую актуальность приобретает компетентностный подход к определению и оценке качества профессионального педагогического образования.

Наиболее важной для профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка является коммуникативная компетенция – совокупность личностных свойств и возможностей, а также языковых знаний и умений, позволяющих осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях взаимодействия с представителями иных социумов и культур.

Однако процесс подготовки специалиста в области преподавания иностранного языка нельзя ограничить рамками профессиональных знаний и умений. Для того чтобы эффективно решать профессиональные задачи и обеспечить достаточный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у своих учеников, учитель должен обладать способностью совершенствовать уровень своей профессиональной компетентности. В данном контексте становление компетентного специалиста связано, прежде всего, с самоопределением субъекта, с актуализацией познавательной самостоятельности, которая выступает доминантой процесса профессиональной подготовки, обеспечивающей выстраивание дальнейших перспектив для личностного и профессионального развития.

Рассматривая познавательную самостоятельность как интегративное профессионально значимое личностно-деятельностное качество, проявляющееся в готовности и способности к овладению иностранным языком на основе продуктивного использования собственных ресурсов и ресурсов процесса обучения, мы пришли к выводу о возможности и необходимости формирования данного качества у будущих учителей иностранного языка.

Повышение эффективности данного процесса возможно при учете специфики профессиональной подготовки студентов языковых факультетов педагогического вуза. Познавательная самостоятельность будущих учителей иностранного языка формируется в ходе и на основе различных видов самостоятельной иноязычной речевой деятельности.

Познавательная самостоятельность не может возникнуть в сформированном виде, требуется целенаправленная работа по ее формированию и развитию.

В нашей статье предпринята попытка рассмотреть технологию формирования познавательной самостоятельности как проект и реализацию последовательного воспроизводимого процесса применения системы методов, приемов, форм и средств обучения иностранному языку, результатом которого является изменение индивидуального уровня сформированности познавательной самостоятельности обучающихся.

Концептуальную основу технологии составили основные положения личностно ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов.

При разработке технологии были учтены особенности процесса формирования познавательной самостоятельности будущих учителей иностранного языка, которые определяются тем, что изучение иностранного языка в вузе происходит в искусственно созданной условной языковой среде.

Результативность технологии формирования познавательной самостоятельности будущих учителей иностранного языка предполагает:

- развитие способности студента к инициированию, управлению, оценке собственной деятельности, опору на саморегуляцию этой деятельности;
- реализацию личностного, творческого потенциала обучающегося, наращивание им эффективного индивидуального опыта освоения и использования иностранного языка;
- взаимодействие со всеми субъектами деятельности (преподавателем и другими обучающимися) в решении задач, перенос/передача опыта деятельности.

Рассматриваемая технология реализуется как система взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, процессуального и диагностико-корректировочного) через логическую последовательность взаимозависимых этапов (диагностического, организационно-исполнительского, контрольно-оценочного).

Целевой компонент технологии формирования познавательной самостоятельности будущих учителей иностранного языка представляет собой иерархию диагностично заданных целей, отражающих в комплексе результат процесса обучения.

Содержание стратегической цели представляет общую целевую направленность технологии – формирование познавательной самостоятельности студентов. Тактические цели отражают содержание и специфику компонентов познавательной самостоятельности, а также особенностей процесса изучения иностранного языка как специальности. В свою очередь, тактические цели конкретизируются в виде операционных целей конкретного занятия (отдельного его этапа).

Определяя комплекс целей технологии, мы принимали во внимание следующие факторы:

- взаимосвязь и взаимозависимость процесса формирования познавательной само-

стоятельности и коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка;

– реализация технологии в условиях естественного образовательного процесса предполагает учет требований программы для данного этапа обучения, целей изучения конкретного материала; индивидуальных особенностей студентов, уровня их коммуникативной компетенции.

Содержательный компонент технологии представляет совокупность элементов, служащих предметами изучения, усвоения и развития в процессе формирования познавательной самостоятельности:

- знания (общеобразовательные, предметные, профессиональноориентированные);
- умения (познавательные, общеучебные, специальные, умения самоуправления, саморегуляции);
- навыки (фонетические, лексические, грамматические).

Помимо предметных и процессуальных аспектов, «готовых» знаний, приемов и способов действия по образцу в содержательный компонент входят имеющийся и приобретаемый эмоционально-оценочный опыт, а также опыт самостоятельной, творческой деятельности обучающихся.

Данные элементы взаимодействуют в рамках определенной сферы коммуникативной деятельности. Информационная специфика каждой сферы конкретизируется в виде темы или совокупности тем, идей, проблем.

Основой содержательного компонента технологии формирования познавательной самостоятельности выступает специально разработанное учебное пособие, состоящее из двух разделов – основного и вспомогательного (справочного). Задачей вспомогательного раздела является создание ориентировочной основы действий при выполнении студентами заданий и упражнений основного (практического) раздела пособия. Основным раздел пособия включает тексты разнообразной тематики, жанров, уровня сложности. Все тексты заимствованы из аутентичных источников и в некоторых случаях сокращены с учетом условий учебного процесса. В учебном пособии представлен также комплекс упражнений полифункционального характера, разработанный с учетом сущности и компонентного состава познавательной самостоятельности, направленный на создание личностнозначимых проблемных ситуаций, требующих высокой познавательной активности обучающихся и воссоздающих условия реального общения.

Процессуальный компонент технологии представлен совокупностью методов, средств и организационных форм обучения.

Основу данного компонента составили следующие методы обучения:

- игровые (ролевые и сюжетные игры-путешествия);
- коммуникативные (обучение в сотрудничестве, учебный диалог, дискуссия);
- исследовательские (метод проблемного обучения, метод проектов).

Интеграция преимуществ этих методов, гибкость в их отборе и применении явились педагогическим инструментарием технологии, обеспечивающим актуализацию субъектной позиции обучающихся, реализацию творческого потенциала, развитие способности студентов к самоуправлению познавательной деятельностью, умений самоконтроля и самооценки, и, как следствие, формирования коммуникативной компетенции.

Особый акцент был сделан на реализации субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, передачи управления самостоятельной деятельностью студентов от преподавателя (жесткое управление) к самому обучающемуся (эвристическое управление и самоуправление познавательной деятельностью).

Ведущей дидактической составляющей в разработанной нами технологии является

самостоятельная иноязычная речевая деятельность чтения, средством организации которой выступает самостоятельная работа студентов.

Вне зависимости от вида чтения (изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового), организация самостоятельной речевой деятельности чтения строится по трем этапам: дотекстовому, текстовому и послетекстовому. Каждый из них включает в себя различные виды самостоятельных работ (творческих, продуктивных, репродуктивных), наполненных определенным содержанием – заданиями и упражнениями, направленными на решение разнообразных задач.

В процессе выполнения репродуктивных самостоятельных работ уровень познавательной активности студента невысок. Обучающийся наблюдает и осознает способы действия, которые подлежат усвоению, их назначение, логическую последовательность. Он усваивает готовые знания и действует по предложенному преподавателем образцу в простых, однотипных ситуациях.

Студентам предлагаются задания, связанные с воспроизведением материала текста с опорой на его ключевые слова, опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант, а также с делением текста на смысловые части, составление плана к каждой из них и выписывание опорных предложений к пунктам плана, сокращение или упрощение текста для лучшего его воспроизведения и т.д.

Продуктивные самостоятельные работы связаны с систематизацией, обобщением, преобразованием и переносом приобретенных знаний, усвоенных ранее приемов и способов действия в новые ситуации, за пределами известного образца. Самостоятельные работы этого типа способствуют развитию внутренних познавательных мотивов обучающихся, готовят студентов к управлению своей познавательной деятельностью.

Задания, предлагаемые студентам при выполнении продуктивных самостоятельных работ, направлены на развитие умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в рамках затронутых в нем проблем, высказывать свое к ним отношение, давать оценку информации, содержащейся в тексте с точки зрения ее личной значимости.

Выполнение таких самостоятельных работ является необходимым, но недостаточным условием формирования познавательной самостоятельности обучающихся. Поэтому основу послетекстового этапа самостоятельной речевой деятельности чтения составили творческие самостоятельные работы.

Творческие самостоятельные работы предполагают высокую степень познавательной самостоятельности и активности обучающихся, привлечение приобретенного опыта познавательной, поисковой, коммуникативной деятельности. Студенты самостоятельно определяют проблемы, пути и способы их решения, осуществляют проверку выдвинутых гипотез, формулируют выводы. Содержание творческих самостоятельных работ составляют задания, цель которых – развить умения, позволяющие обучающимся использовать полученную из текста информацию в ситуациях, моделирующих аутентичное, естественное общение в процессе ролевой игры, круглого стола, дискуссии по проблеме, затронутой в тексте. Результатом творческих самостоятельных работ является создание студентом «качественно новых, не имевшихся ранее в его личном опыте, знаний и психологических (личностных) образований» [1].

Задача получения объективной информации о ходе опытно-экспериментальной работы, об уровне динамики познавательной самостоятельности обучающихся была решена за счет разработанного нами диагностического комплекса, который позволил также контролировать и корректировать отдельные этапы процесса обучения, осуществлять мониторинг его результатов.

Для каждого компонента познавательной самостоятельности были отобраны критерии и показатели, позволяющие судить об уровне его сформированности.

При выборе критериев мы опирались на проведенный анализ психолого-педагогической литературы, а также учитывали качественную характеристику уровней развития познавательной самостоятельности, описание сущности и особенностей ее компонентов.

В качестве критериев определения уровня познавательной самостоятельности обучающихся были выделены:

- психологическая готовность к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, отношение обучающегося к этой деятельности (активность, инициативность);
- характеристика мотивационной сферы обучающегося (преобладание внутренних познавательных мотивов и интересов);
- степень развития рефлексивной саморегуляции студентов (самоконтроля, самооценки);
- степень сформированности профессиональноориентированных, общеобразовательных, предметных знаний (их глубина, целостность, гибкость), а также различных групп умений (познавательных, специальных, общеучебных).

Кроме диагностического комплекса, в состав диагностико-корректировочного компонента технологии вошли также специально составленные опросники. В них предлагалось ответить в свободной форме на ряд вопросов, также студенты имели возможность дополнить свои ответы необходимой, с их точки зрения, информацией – пожеланиями к организации и проведению занятий, подбору текстов, использованию тех или иных заданий и т.д.

Предлагаемые опросники, реализуя «обратную связь», позволяли, с одной стороны, своевременно корректировать ход опытно-экспериментальной работы, с другой – способствовали развитию способности студентов к «самомониторингу», критической рефлексии процесса познавательной деятельности.

Апробация технологии формирования познавательной самостоятельности проходила в естественных условиях образовательного процесса в ходе изучения студентами практического курса иностранного (французского) языка.

Сравнительный качественный и количественный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы подтвердил совершенствование уровня сформированности как компонентов, так и познавательной самостоятельности в целом у студентов экспериментальных групп.

Так, на констатирующем этапе эксперимента у большинства обучающихся были отмечены преобладание мотивации избегания неудач, низкая активность и настойчивость в достижении целей. У значительной части респондентов был выявлен репродуктивный уровень усвоения знаний, невысокий уровень владения познавательными умениями, а также умениями прогнозирования, целеполагания, самоконтроля и самооценки.

Изучение результатов контрольного этапа эксперимента показало, что около 89% обучающихся экспериментальных групп продемонстрировали положительную динамику в развитии индивидуального уровня познавательной самостоятельности. В этих группах было выявлено значительное увеличение доли студентов, способных к самоуправлению (самоконтролю, самооценке) своей иноязычной речевой деятельностью, проявляющих познавательную активность, творческий подход к решению учебных задач. Устойчивые познавательные интересы у таких студентов сочетаются с мотивацией самосовершенствования, связанной с профессиональными намерениями. Высокого уровня познавательной самостоятельности достигли 44,5, 57 и 50% обучающихся трех экспериментальных групп соответственно. В контрольных группах значимых изменений не наблюдалось. Следовательно, проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила эффектив-

ность разработанной технологии формирования познавательной самостоятельности будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, формирование познавательной самостоятельности будет протекать успешно, если процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка функционирует как личностно ориентированный в рамках адекватной технологии, которая: 1) учитывает специфику иностранного языка как учебной дисциплины и реализует межкультурную направленность обучения; 2) отличается гибкостью, адаптивностью к индивидуальным особенностям обучающихся; 3) обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса; 4) формирует готовность и способность студента к самоуправлению своей познавательной и иноязычной речевой деятельностью; 5) обеспечивает развитие умений саморегуляции обучающихся.

Проведенное исследование и результаты опытно-экспериментальной работы позволили сделать вывод о том, что разработанная технология формирования познавательной самостоятельности является эффективной и способствует становлению профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, в том числе его самообразовательной и коммуникативной компетенции.

Литература

1. Анцибор М.М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов (при изучении дисциплин педагогического цикла) / М.М. Анцибор. – М.: Из-во Прометей; МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – 240 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. пед. универ., 2000. – 351 с.
3. Годник С.М. Становление профессиональной компетентности учителя: Учебное пособие / С.М. Годник, Г.А. Козберг. – Воронеж: ВГУ, 2004. – С. 346.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 2004. – С. 384.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

На основании теоретического рассмотрения феномена готовности к определенному виду деятельности, изучения результатов научных работ в области данной проблемы выделены и исследованы объективные и субъективные факторы готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды.

Berishvili O.N.

READINESS FACTORS OF AGROINDUSTRIAL COMPLEX FUTURE
ENGINEERS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract

Objective and subjective future readiness factors in professional activity under the circumstances of modern informational area are found out and investigated on the basis of theoretical readiness phenomenon consideration for a definite kind of activity and the study of scientific works results in the field of this problem.

Прогрессивность направлений совершенствования подготовки кадров для сельскохозяйственного производства характеризуется тем, что институт образования должен отражать происходящие в агропромышленном комплексе (АПК) изменения путем разработки новых принципов и перспективных технологий обучения, формирования готовности специалиста к будущей профессиональной деятельности, становления информационной компетентности студента, обеспечивающей мобильность и конкурентоспособность выпускника вуза в сфере его профессиональной деятельности. Под информационной компетентностью в исследовании понимается совокупность личностных свойств, интегрирующих профессионально значимые знания и умения, обеспечивающие необходимый в конкретной профессии уровень получения, переработки, передачи, хранения и представления профессионально детерминированной информации.

Феномен готовности к определенному виду деятельности достаточно полно изучен и представлен в работах А.Г. Абрамяна, М.И. Дьяченко, Б.Ф. Ломова, Е.И. Машбица, В.Д. Шадрикова и других. Следует отметить, что понятие «готовность» не является общепризнанным в педагогике и имеет различную трактовку. Одни авторы определяют состояние готовности как определенное функциональное состояние (Н.Д. Денисов – «предстартовое состояние», В.Н. Пушкин – «бдительность», Д.Н. Узнадзе – «психологическая установка»). Другие определяют готовность как подготовленность. Готовность – это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. По своей сути, готовность представляет собой степень мобилизации способностей к данной деятельности. При этом психическая подготовленность рассматривается как устойчивая характеристика личности и деятельности, как целостный комплекс, включая в себя мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный компоненты, соответствующие определенному содержанию и условиям деятельности. Так, например, М.И. Дьяченко,

рассматривая психологическую готовность как существенную предпосылку целенаправленной деятельности, выделяет в ее структуре: положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии; адекватные профессии способности, темперамент, мотивации; необходимые для успешной деятельности знания, умения, навыки, профессионально-важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоционально-волевых процессов [2, 75].

Б.Ф. Ломов считает, что готовность человека к самостоятельному решению поставленных перед ним задач создают «система знаний плюс система навыков», выражающиеся в «умелом действии» и определяющие как общую культуру человека, так и его профессиональное мастерство [8, 229].

Весьма полный обзор публикаций по этому вопросу представил в своей диссертации Г.В. Абрамян. Подробно анализируя общую готовность педагога к освоению средств электронно-вычислительной техники (ЭВТ), он выделил три основных компонента: психологический – мотивационные установки и интеллектуально-личностные качества; профессиональный – психолого-педагогические, методические и предметные знания, умения и навыки; специальный – понятийные, аппаратные и программные знания, умения и навыки в области информатики и ЭВТ [1, 9].

В работах Е.И. Машбица выделен ряд наиболее важных, с его точки зрения, факторов, при которых возможно достижение общей готовности к деятельности: психологическая адаптация человека к информационной среде и методам взаимодействия в ней (ликвидация боязни, неудачи, нежелательных последствий и другие); вооруженность человека знаниями и умениями, необходимыми для успешного исполнения алгоритма действий; возможность реализации алгоритма действий в ответ на появление определенного сигнала (внешнего или внутреннего); личное согласие и решимость в совершении действия [8].

Понимая диалектичность и естественную условность любого определения или попытки декомпозиции феномена готовности к деятельности, в своем исследовании мы остановились на следующей структуре объективных и субъективных факторов, определяющих готовность к применению компьютерных технологий в профессиональной деятельности:

- мотивы применения компьютерных технологий в профессиональной деятельности и потребности в их освоении;
- определение круга профессиональных задач, решаемых посредством ЭВМ и перечня программных средств, которыми должен владеть специалист;
- проведение информационного анализа будущей профессиональной деятельности студента;
- степень психологической адаптации студентов к условиям освоения и практического использования компьютерных технологий;
- реальный уровень информационной компетентности студентов как исходная база обучения;

Рассмотрим предлагаемую систему факторов более подробно.

Мотив – необходимый компонент процесса, ведущий к осуществлению реального целенаправленного действия, во многом придающий этому действию различную степень эффективности. Деятельности без мотивов не бывает [5].

С педагогической точки зрения мотив не исчерпывается функцией побуждения активности личности в познавательной деятельности, а охватывает широкие многосторонние связи и отношения обучающегося: социально-психологические, нравственно-этические, социально-экономические. Осознание студентом отведенной ему роли учащегося предопределяет необходимость анализа мотивационного компонента в плане выявления его целей и мотивов учебной деятельности.

Мотив – многостороннее образование. Он отражает состояние целостной структуры личности и учитывает интересы всех систем, являясь регулятором побудителей. По мнению В.Г. Леонтьева, в нем воплощается забота личности о своем будущем и настоящем, следовательно, мотив имеет стратегическую характеристику [6]. Благодаря этой функции личность определяет жизненные цели, выстраивает стратегию профессионального развития.

В.Г. Леонтьев, определяя структуру мотивации учебной деятельности студентов, считает, что профессиональный мотив является лидирующим в этой системе [6]. Термин «профессиональный мотив» используется многими авторами. В.И. Ковалев определяет его как мотив труда в данной профессии, О.Ю. Искандарова – как мотив приобретения глубоких и прочных знаний, желания стать квалифицированным специалистом. В работе С.Н. Козловой профессиональный мотив рассматривается как системное образование, содержанием которого является потребность в приобретении профессии как социальная необходимость и как личностнозначимое желание стать профессионалом, положительное отношение к выбранной профессии, готовность выполнять профессиональные функции и осознавать сознательную регуляцию деятельности [4, 12].

Как известно, понятия «мотив» и «потребность» находятся в тесной связи и взаимодополнении. Мотивационная сфера личности, утверждает В.Ф. Ломов, в целом неразрывно связана с потребностями, которые объективно детерминируют поведение человека, при этом мотив как внутреннее побуждение человека к той или иной деятельности является субъективным отражением потребностей [7, 318]. Вообще говоря, существует диалектическая связь между потребностью и мотивом, основанная на многослойном, иерархическом строении мотивационно-потребностной сферы личности [7, 321]. Такая связь реализуется в том, что потребности более глубокого, фундаментального плана иницируют возникновение мотивов, побуждающих человека к деятельности по удовлетворению этих потребностей. В свою очередь, в процессе этой деятельности возникают некие вторичные, «вспомогательные» потребности, определяющие соответствующую им структуру новых мотивов.

В рамках настоящего исследования мы ограничились рассмотрением лишь двух звеньев «диалектической цепи» мотивационно-потребностной сферы студента, определяющих его готовность к использованию компьютеров в профессиональной деятельности, а именно – мотивов применения компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности и соответствующих им потребностей в освоении этих технологий. В этом конкретном случае мотивы могут быть рассмотрены как субъективное отражение в сознании студента реально существующей в обществе потребности в специалистах, способных грамотно и уместно применять новые информационные технологии (НИТ) в своей будущей профессиональной деятельности.

Нельзя отрицать, что важным компонентом мотивационной сферы может выступать внутренняя, личностно детерминируемая потребность в актуализации своих способностей. Умение использовать НИТ в профессиональной деятельности – это не только общественная ценность, но и личностно значимая интеллектуальная ценность, имеющая огромное мотивационное стимулирующее значение. Обладатель этой интеллектуальной собственности должен стремиться к выработке навыков ориентации в информационной среде. Таким образом, «информационные умения» отодвигают на задний план традиционные «трудовые навыки». Преобладающим компонентом мотивационной сферы в настоящее время является отражение внешних по отношению к личности, жестких требований к специалисту со стороны рынка труда. При этом работодатель выдвигает не простое условие общей компьютерной грамотности своего будущего работника, а четко обозначенное требование уметь работать с программным обеспечением конкретной профессиональной среды.

В свою очередь, мотивация применения компьютеров в профессиональной деятельности, регулируемая потребностями рынка труда, вызывает к жизни пласт вторичных, производных потребностей – в познании и освоении компьютерных технологий, ориентированных на использование в конкретной профессиональной среде. Удовлетворение этой потребности студента в процессе формирования его информационной компетентности и должно стать в конечном счете основной целью любого курса или системы обучения компьютерным технологиям.

Какой же уровень компьютерных знаний и умений необходим сегодня студентам для успешного применения информационных технологий в профессиональной деятельности? Для ответа на этот вопрос мы попытались в процессе исследования раскрыть структуру потребностей работников АПК в освоении информационных технологий, «взвесить» относительную значимость отдельных ее элементов.

Для анализа структуры рынка информационной продукции мы воспользовались данными опроса предприятий подписчиков на издания и услуги института Информагротех. Опрос был произведен по 10 регионам России, всего разослано 2196 анкет, получено 309, из 59 областей, краев и автономий РФ, что составляет 14% от общего количества.

Вопросы анкет характеризуют следующие индикаторы: организационно-правовая форма организаций, форма собственности; степень удовлетворения видами информационной продукции; оценку ее качества и тематического диапазона; степень оснащенности предприятий и организаций АПК вычислительной техникой и способность их к освоению современных телекоммуникационных систем.

Анализ полученных данных показал, что оснащенность средствами вычислительной техники за последние 3 года улучшилась у потребителей всех типов. Только 18,1% респондентов не указали на наличие у них компьютеров. Менее всех технически оснащены производители продукции (сельскохозяйственные предприятия, фермерские хозяйства). Локальные сети имеются у 18,4% ответивших, а выход на региональную, федеральную или международную сеть имеют 15,3%. Локальные сети наиболее распространены в органах управления АПК.

Применяемые программные системы для предприятий и организаций, использующих компьютеры, распределились следующим образом: текстовые редакторы – 28,1%, системы управления базами данных – 17,3%, информационно-поисковые системы – 13,2%, электронные таблицы – 15,3%, авторские программы – 14,6%, отраслевые программы – 11,5%.

Основная сфера применения средств вычислительной техники – решение бухгалтерских задач (43,5%) и автоматизация делопроизводства (14,7%). Более активно решают другие задачи органы управления АПК и организации сферы науки, образования. Так, 30,8% респондентов из органов управления указали на использование компьютеров для контроля за использованием документов административного характера, а 26,1% организаций науки и образования указали на другие цели (моделирование, расчет специфических показателей и другие).

Один из вопросов анкеты предлагал перечень тех задач, методике решения которых необходимо обучать будущих специалистов. В процентах к числу опрошенных специалисты руководители указали на следующий круг профессиональных задач: планово-экономические – 56,5%; технологические – 37,7%; организационные – 46,8%; оптимизационные – 54,2%.

Для выявления уровня использования информационных технологий и изучения потребностей в компьютерных знаниях и умениях работников АПК Самарской области был проведен опрос педагогов СГСХА, а также научных сотрудников НИИ селекции и семеноводства, ВИИСХМа, непосредственно занимающихся разработкой проблем компьютеризации АПК.

В ходе реализации системного анализа было структурно представлено понятие информационной компетентности в виде следующих блоков: базовые, универсальные и специализированные знания и умения.

Респондентам было предложено дать оценку необходимого и достаточного для них уровня освоения компьютерных знаний и умений, представляющих структуру информационной компетентности специалиста их профессии, исходя из пятибалльной шкалы.

Респонденты в целом достаточно высоко (в среднем 3,68 балла) оценили необходимость в их профессиональной деятельности предложенных им знаний и умений.

Сравнение средних оценок по группам базовых, универсальных и специализированных знаний и умений показывает, что субъективное ощущение необходимости в максимальной степени проявилось по отношению к специализированным знаниям и умениям, имеющим наиболее четко выраженную направленность на конкретную профессиональную среду (3,89 балла).

Ниже (3,71 балла) оценена потребность в универсальных знаниях и умениях, имеющих межпрофессиональное значение и пригодных для использования во многих областях профессиональной деятельности. Достаточно высокая оценка потребности в универсальном программном обеспечении связана с пониманием важности приобретения профессиональной мобильности, особенно необходимой в условиях неустойчивой конъюнктуры занятости и высокой вероятности смены профессии в будущем.

Меньше других оказалась субъективная потребность в базовых компьютерных знаниях и умениях (3,44 балла), что можно отнести за счет распространенной недооценки значимости базовой подготовки, непонимания ее определяющей роли в обеспечении любого, даже минимального успеха в работе с универсальными и профессиональными программами.

Таким образом, высокий общий уровень потребностей работников АПК в компьютерной подготовке сопровождается заметными различиями по отношению к ее базовому, универсальному и специализированному блокам.

Одним из важных негативных последствий технократического подхода, до сих пор господствующего в обществе и сознании потенциальных пользователей, является возникновение эмоционально-психологического дискомфорта при взаимодействии с ЭВМ, боязнь компьютера, представление о чрезмерной трудности и дефиците времени в процессе освоения компьютерных технологий.

Таким образом, проблема психологической адаптации, рассматриваемая как фактор готовности студента к специфическому виду деятельности – «общению» с компьютером, трансформируется в задачу выявления и преодоления психологического барьера, нейтрализации распространенного психологического феномена – компьютерной тревожности, способной включить защитные механизмы психики и привести к формированию мотивации отвержения всего, что имеет хоть какое-то отношение к компьютеру.

Важным шагом педагога в направлении снятия тревожности является правильная мотивация обучаемых, поскольку студент лучше осваивает новое только при условии полной уверенности, что это принесет пользу в его профессиональной карьере. Педагогу необходимо наглядно показать обучаемому, каким образом, используя компьютерные технологии, тот сможет в будущем существенно повысить эффективность своей профессиональной деятельности и поднять на новый уровень собственную конкурентоспособность на рынке труда.

Для реализации задач диагностики общего уровня информационной компетентности студентов была адаптирована соответствующая методика [3] и разработан специальный инструмент педагогического измерения – компьютерный тест-лестница. Ступени теста соответствовали первым трем уровням информационной компетентности (уровень

«знакомства», «осведомленности», «элементарной компетентности»), поскольку диагностика более высоких уровней после проведения пилотажных замеров была признана нецелесообразной.

Измерение реального уровня информационной компетентности показало, что студенты имеют знания, соответствующие первому уровню информационной компетентности «знакомство», причем внутри этого уровня знания имеют низший ранг и квалифицируются лишь как «удовлетворительные». Полностью отсутствует представление о возможностях применения компьютеров в профессиональной деятельности, не сформированы соответствующие умения.

Выявленный в ходе исследования низкий уровень реальной информационной компетентности студентов на фоне достаточно высокого общего уровня потребностей работников АПК в освоении этих технологий свидетельствует о необходимости разработки и внедрения в практику программы обучения, позволяющей согласовать требования к специалисту АПК в области применения компьютерных технологий и исходного уровня информационной компетентности студента к началу обучения.

Обобщая данные изучения факторов, определяющих готовность студента к использованию компьютеров, следует отметить значительное влияние реального исходного уровня информационной компетентности обучаемого на характер его мотивационно-потребностной сферы. Низкий исходный уровень информационной компетентности определяет повышенную потребность студента в освоении компьютерных знаний и умений на фоне остро переживаемой «информационной некомпетентности» и чувства мнимого интеллектуального превосходства компьютера. Относительно более высокий исходный уровень информационной компетентности способствует снятию психологического барьера перед освоением компьютера, однако весьма часто возникающее ощущение «компьютерной самоуверенности» ведет к снижению общего уровня потребностей и особенно – в освоении базового программного обеспечения.

Литература

1. Абрамян Г.В. Дидактические условия использования средств ЭВТ в совершенствовании профессиональной деятельности педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: ИОВ РАО, 1994. – 17 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы подготовки к деятельности / М.И. Дьяченко. – Минск: Изд-во БГУ им. Ленина, 1976. – 175 с.
3. Канатов А.И. Диагностика и анализ профессионально-педагогической деятельности с использованием ЭВМ/ А.И. Канатов, В.Ф. Кочуров, О.И. Кочурова [и др.]: методические рекомендации. – Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1986. – 21 с.
4. Козлова С.Н. Педагогические основы формирования мотивов профессиональной деятельности у студентов технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара: СамГУ, 1998. – 18 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
6. Леонтьев В.Г. Мотивация учебной деятельности / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск, 1983. – 130 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

Борисенко Е.Н., Шалимова Д.В.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация

Студенческие социальные проекты описываются как эффективное средство формирования и развития социальной компетентности студентов технического вуза. Особое внимание уделено формированию ответственности как одного из важнейших компонентов социальной компетентности. Доказано, что участники социальных проектов демонстрируют более высокий уровень социальной компетентности, чем социально пассивные студенты.

Borisenko E.N., Shalimova D.V.

SOCIAL PROJECT AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' SOCIAL COMPETENCY

Abstract

Social projects are described as an effective means of forming and developing social competency of technical university students. Particular emphasis is placed on developing social responsibility as a core component of social competency. The students taking an active part in carrying out social projects at the university, community and city levels have proved to reach a higher degree of social competency than the students uninterested in social activities.

Необходимость сближения целей, содержания и результатов высшего профессионального образования с потребностями общества, рынка труда и личности обусловила внедрение образовательных программ, разработанных с учетом достижений компетентностного подхода и отражающих мировые тенденции развития образования [1].

Компетентностный подход формируется как новый деятельностный концепт в сфере образования, как новый методологически целостный ориентир ее развития. Суть компетентностного подхода заключается в усилении практической направленности высшего профессионального образования, в обновлении его содержания и технологий.

Теоретические представления, выражающие сущность и многоаспектность компетентностного подхода реализуются на практике в компетентностно-ориентированном образовании, в условиях которого происходит комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, формирование компетенций и компетентностей, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как самого человека, так и общества, государства.

Развитие демократических институтов, становление гражданского общества в нашей стране объективно требуют от высшей школы подготовки молодого специалиста с высоким уровнем социальной активности, в которой выражается стремление молодых людей творчески реализовать себя, раскрыть свои возможности, проектировать и создавать новую реальность.

Основной целью высшего профессионального образования является подготовка компетентного, конкурентоспособного работника. Профессиональная компетентность означает соответствие знаний, способностей и умений работника его профессиональным и должностным обязанностям и полномочиям. Однако работник за пределами своей про-

фессии имеет и иные социальные статусы в зависимости от принадлежности к той или иной общности, будь то семья, круг родственников и друзей, общественные организации, гражданство, нация и др. Эти статусы важны для личности не менее профессии. Возникает необходимость в понятии, которое фиксировало бы соответствие ценностей и знаний, способностей и умений субъекта его реальному социальному статусу. Таким понятием является **социальная компетентность** [2].

Внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс вуза – это разработка и использование не только соответствующих технологий обучения, но и воспитания, развитие предметно-технологических, учебно-операционных, социально-нравственных составляющих в целостной образовательной деятельности студентов.

Задача использования социального потенциала студентов в интересах общества является крайне актуальной, поскольку в современных условиях глубокой трансформации основ жизнедеятельности, сопровождающейся серьезными социальными потрясениями, интенсивным поиском молодыми людьми личностной и общественной свободы, их социальная активность может приобретать, с одной стороны, деструктивный характер (членство в нелегальных экстремистских обществах, тайных мистических объединениях, тоталитарных сектах и т. п.), с другой стороны, у значительной части молодежи в этих условиях формируются пассивные формы поведения – отказ от социально значимой деятельности, от участия в различных формах общественной жизни и т. д.

Наш собственный продолжительный педагогический опыт позволяет нам разделять оптимистический взгляд на будущее студенческой молодежи и видеть в ней силу, способную обеспечить дальнейшее развитие демократии, экономики, культуры, проявляющую заботу о достойной жизни своих соотечественников [3].

Особый интерес для нас представляет исследование созидательной социальной активности студентов технического вуза с целью преодоления профессиональной односторонности будущего инженера, формирования и развития личностных качеств, необходимых будущему организатору производства и полноправному члену общества. В контексте компетентностно-ориентированного образования социальная активность студентов рассматривается нами как проявление и развитие социальной компетентности будущего специалиста.

Социальная компетентность есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству, умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системах социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права [2, с. 7].

Что касается социальной некомпетентности, то она определяется как «несоответствие ценностей и знаний, способностей и умений человека его реальному социальному статусу, уровню культуры, нравственности и права; она проявляется как ценностная неразборчивость и всеядность, равнодушие к жизни коллектива, государства, страны; неумение созидать общее дело, важное для народа, несамостоятельность, бездумное исполнение из-за угасания способности к самоопределению, существование по преимуществу в качестве объекта социальных процессов; в целом как неумение использовать **те социальные возможности, которые имеются объективно. Человек при этом оказывается субъективно не на высоте их реализации.** В таком человеке не разбужена его **социальная природа**» [2, с. 10].

Структура любой компетентности включает готовность к проявлению компетентности, знания, умения, навыки, опыт деятельности в определенной сфере, в том числе

и опыт проявления компетентности в нестандартных ситуациях, ценностно-смысловые ориентации, эмоционально-волевой компонент и индивидуально-психологические качества.

В структуре социальной компетентности выделяют следующие компоненты: **аксиологический** – в виде иерархии главных жизненных ценностей; **гносеологический** – верные социальные знания, необходимые для взаимодействия человека с самим собой (самовоспитание, саморазвитие), с другими людьми для оптимального решения социально значимых задач; **субъектный** – готовность к самоопределению и самоуправлению, самостоятельности и нормотворчеству, умение порождать самостоятельно новые причинные ряды в социальной реальности и нести ответственность за принятое и сделанное; **праксиологический**, означающий умение осуществлять гуманитарно-социальные технологии и коммуникации в системе социальных норм, институтов и отношений.

Эти компоненты соотносятся следующим образом: ценности и знания выступают в роли **направляющей, регулятивной и управляющей** функций и непосредственно ориентируют на определенные действия (субъект знает, что делать согласно ценностям и знаниям); субъектные качества составляют **личностную основу** социальной компетентности; праксиологический компонент является **результатирующим** – от него зависит эффективность операционально-практического включения субъекта в социальную действительность [2].

Решающую роль в формировании социальной компетентности студентов технических вузов играют гуманитарные дисциплины: философия, психология, история, педагогика, культурология, иностранный язык, этика, эстетика, логика и социология.

Изучение гуманитарных дисциплин способствует развитию в человеке **«всеобщих** по значению общекультурных способностей, которые организуют все особенные проявления человека как индивидуальности, специалиста, гражданина и т. д. Всеобщие способности модифицируются в **особенные** – в профессиональные умения компетентно осуществлять те или иные технологии согласно специальности» [2, с. 11].

Овладевая гуманитарными знаниями, студенты осваивают ценности, смыслы и механизмы функционирования современного общества. Таким образом, создаются предпосылки для формирования демократических ценностей и потребностей, высокой правовой и политической культуры, воспитания толерантности, преодоления ксенофобии и т. п.

Однако даже в инновационном процессе обучения студент объективно не может приобрести реальный практический опыт социальной активности. Дать ему этот опыт может участие в имеющей социальную направленность внеаудиторной работе в вузе.

Внеаудиторная работа по развитию социальной активности студентов достигает цели в том случае, если педагогам удастся подобрать адекватную целям и задачам и положительно принятую студентами технологию воспитания. Основываясь на опыте работы по развитию социальной активности студентов, формированию их социальной компетентности, мы можем утверждать, что такой технологией является социальное проектирование. Социальное проектирование позволяет исключить из воспитательной практики непродуктивные методы и средства педагогического воздействия и осуществлять научно обоснованный, детально разработанный воспитательный процесс, направленный на положительные изменения свойств и качеств личности.

При этом не следует забывать, что проектное воспитание ориентировано не на социальный заказ в виде нормативной модели личности, но на своеобразный педагогический «самозаказ», на основе которого с учетом государственных и общественных потребностей проектируется вероятностная модель социального и индивидуального поведения человека [4, с. 26]. Это в полной мере соответствует сущности компетентностно-ориентированного образования.

Признание за человеком права активно воздействовать на социальное окружение и на себя самого как частицу общественного организма составляет морально-философское основание социального проектирования. Социальный проект – инструмент социальных изменений, основывающийся на природном человеческом свойстве конструировать реальность [5].

Социальные проекты, представляющие систему взаимосвязанных направлений деятельности, целью которых является реализация социального потенциала молодежи, находят живой отклик в вузовской студенческой среде, способствуя дальнейшему активному переосмыслению данной технологии как средства, обеспечивающего социальную самореализацию студента во время его обучения в вузе.

Наиболее успешными являются социальные проекты, инициированные самими студентами. Идея создания проекта может появиться на основе спонтанно возникшего интереса к той или иной проблеме, в результате целенаправленного исследования социального объекта с предварительным выделением его атрибутивных признаков либо сравнения его наличного состояния с идеальным образцом. Иными словами, желание усовершенствовать, изменить тот или иной фрагмент реальности может возникнуть у человека «изнутри», а может быть привнесено извне [4].

По оценкам студентов, преподавателей, организаторов воспитательной работы в КемТИППе (кураторов, заместителей деканов по воспитательной работе, сотрудников отдела воспитательной работы и др.) самыми значимыми являются проекты «Красная гвоздика» (добровольческий безвозмездный труд), «Волонтерская инициатива», «Концентрат» (информационно-культурный проект), «Город молодых», «Специалист XXI века», «Отряд» (студенческий поисково-спасательный отряд – СПСО, студенческий отряд охраны правопорядка – СООПр, студенческий строительный отряд и др.).

Показательно, что студенты-участники социальных проектов значительно выше оценивают существенные аспекты внеучебной вузовской жизни, чем студенты, не участвующие во внеаудиторной проектной работе. В проведенном нами опросе были задействованы 525 студентов. В группу 1 вошли студенты, имеющие опыт участия в социальных проектах (150 чел.), а группу 2 составили студенты, не занятые в данной деятельности (375 чел.). Результаты опроса, целью которого было выяснение оценки (по 10-балльной системе) внеаудиторной работы студентами вуза, следующие:

- организация и проведение внеаудиторных мероприятий, в которых студенты принимали участие: **1 группа – 9,3; 2 группа – 6,8;**
- внеаудиторная работа в вузе в целом: **1 группа – 8,2; 2 группа – 6,2;**
- эффективность работы студенческих внутривузовских объединений: **1 группа – 8,0; 2 группа – 6,3;**
- информационное обеспечение внеаудиторной деятельности студентов: **1 группа – 8,2; 2 группа – 6,6.**

С точки зрения сохранения целостного образовательного процесса в вузе, гармоничного сочетания всех сфер деятельности по подготовке специалиста важен мониторинг успеваемости наиболее социально активных студентов. Он показывает, что аттестация текущей успеваемости у активистов составляет в среднем 78,7%. Сравнение результатов текущей успеваемости студентов, занятых в социальных проектах, со средней текущей аттестацией по вузу выявило более высокие академические показатели социально активных студентов. По нашим данным, это преимущественно студенты 2, 3 курсов, уделяющие 50% своего времени внеучебной деятельности и 47% – учебе.

Показательно и то, что студенты-активисты значительно выше оценивают свои жизненные и профессиональные перспективы после окончания вуза. Так, студенты-участники социальных проектов оценивают свою готовность к жизни и труду в 8,3 балла (по 10-балльной шкале), а социально пассивные студенты – в 6,3 балла.

На наш взгляд, это напрямую связано с теми компетенциями и качествами (см. табл.), которые студенты приобретают в ходе выполнения проектов и которые затем воплощаются в социальных компетентностях (социально-коммуникативной, социально-трудовой, информационной, социально-лидерской и др.).

В каждом из указанных проектов студенты развивают наряду с другими такое качество как **ответственность**, которое 66,7% опрошенных студентов определяют как наиболее востребованное личностное качество (опросы студентов КемТИППа в 2005–2006 гг.).

Сегодня актуально создание педагогических условий развития ответственности как интегративного качества личности, распространяющегося не только на процесс получения знаний, но и на социальные взаимодействия индивида. Проблема ответственности является стержневой для педагогики в смысле воспитания, влияния на мировоззрение, на ценностный мир человека, на его сознание и рефлексивные возможности. По мнению А.Ф. Киселева, в вузах должен учиться тот, кто сможет принимать решения, кто «стремится и способен принять на себя ответственность и обрести внутреннюю свободу» [6, с. 10].

Ответственность формируется в адекватной деятельности и развивается при условии предоставления личности свободы в принятии решений. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств. Но сам принцип остается неизменным [7]. Студенческие социальные проекты предоставляют проектантам такую свободу и позволяют использовать ресурс положительного влияния наиболее социально активных и ответственных студентов.

Особое место в структуре социальной компетентности занимает **воля**, т.е. «способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия» [8, с. 58]. В ходе выполнения социальных проектов студенты неоднократно оказывались в ситуациях, требующих от них волевых действий. Волевая регуляция позволяет сделать проектирование деятельностью, регулируемой по ходу ее выполнения. Воля при этом выступает в качестве механизма активного сличения того, «что есть», с тем, «что должно быть» [9, с. 87].

Опытные проектанты отмечают, что на каждом этапе проекта помимо запланированного продукта формируются определенные личностные «приращения». Как показывает наше исследование, такими личностными «приращениями» студенты считают развитие чувства ответственности и «закаливание» воли.

Мы видим миссию целостного образовательного процесса высшего учебного заведения не только в том, чтобы подготовить компетентного конкурентоспособного специалиста, но и в том, чтобы помочь выпускникам вузов духовно и нравственно состояться, устоять перед жизненными трудностями и эффективно решать жизненные проблемы, обрести подлинные ценности, выбрать адекватные формы социализации и самореализации.

Таким образом, внеаудиторная студенческая деятельность, организационно оформленная в виде социальных проектов, с одной стороны, обогащает будущего специалиста социальными знаниями и опытом, создает возможности для реализации студенческих социальных инициатив; с другой стороны, способствует развитию спонтанно проявляющихся положительных характеристик индивида до уровня состоявшихся личностных качеств – компетентностей.

Соотношение содержания проектов и формируемых качеств/компетенций

Содержание проектов	Качества / компетенции
<p>1. «Красная гвоздика» — помощь детскому дому за счет средств, заработанных во время каникул.</p> <p>2. «Волонтерская инициатива» — организация досуга детей подшефной школы-интерната; — благоустройство территории школы-интерната; - встречи с волонтерами зарубежных стран.</p>	<p>Готовность к сотрудничеству, оказанию помощи; ответственность; осознание своей востребованности;</p> <p>способность к общению с представителями различных социальных групп;</p> <p>толерантность; способность к нравственному выбору;</p> <p>инициативность;</p> <p>владение иностранными языками.</p>
<p>3. «Концентрат» — работа в студенческой газете; — конкурсы творческих работ; — фото- и художественные выставки; — тематические досуговые мероприятия.</p> <p>4. «Город молодых» — совместные творческие дела со студентами других вузов, регионов, стран.</p>	<p>Способность с помощью новейших информационно-коммуникационных технологий получать, преобразовывать и распространять информацию;</p> <p>критическое мышление;</p> <p>ответственность при использовании журналистских материалов;</p> <p>готовность к творческому общению; диалоговый характер общения; коммуникабельность; способность к самовыражению.</p>
<p>5. «Специалист XXI века» — студенческие конференции (профильные, экологические, по истории вуза, социально-гуманитарные, на иностранных языках); — День выпускника; ярмарка вакансий; — профильные олимпиады и конкурсы.</p>	<p>Готовность к непрерывному самообразованию, самоуправлению поведением и деятельностью; способность к эффективному поведению в конкурентной среде; готовность к научному общению; умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности; навыки самопрезентации; ответственность специалиста; умение решать задачи эффективно и творчески.</p>
<p>6. «Отряд» — работа трудовых отрядов «Студенческая стрела», «Технолог»; СПСО, СООПр; — школа актива, слеты (студсовет, клубы); — семинары по студенческому самоуправлению; — конкурсы проектов; брейн-ринг.</p>	<p>Ответственность в принятии решений; способность к деловым коммуникациям; способность действовать в нестандартных ситуациях, в условиях стрессогенных факторов; умение работать в коллективе и с коллективом; влияние на других; способность разрешать конфликты ненасильственным путем; целеустремленность.</p>

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
2. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 3–18.
3. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – № 3. – 2007. – С. 3–14.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб. пособие / В.А. Луков. – М.: Изд-во Моск. Гуманит.-социальн. академии: Флинта, 2003. – 240 с.
6. Птица Феникс российской педагогики. Интервью с ч.-к. РАО А.Ф. Киселевым // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 5. – С. 9–10.
7. Реан А.А. Человек как субъект воспитания / А.А. Реан // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 319–331.
8. Современный психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 490 с.
9. Тюмасаева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасаева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

**Винокуров А.К., Игнатьева Л.Н.,
Барахсанов В.П.**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В данной статье обосновывается вариант интегральной модели педагогического процесса личностного развития учащихся с учетом его реализации и в условиях профильного обучения на базе общеобразовательных школ Республики Саха (Якутия).

Vinokurov A.K., Ignatieva L.N., Barakhsanov V.P.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROCESS MODELLING OF PROFILE
EDUCATION PUPILS IN MINI-COMPLEX RURAL SCHOOL

Abstract

An this article pupils individual progress as an integral model variant of pedagogical process is based urth allouance for realization of in under conditions of profile education on the basis of general education schools in the Republic Sakha (Yakutia).

Российская педагогическая наука и практика накопили немалый опыт по дифференцированному обучению учащихся. Так, вводились формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8-10 классах, школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые постоянно развивались и существуют до настоящего времени. В последние десятилетия в стране появились новые виды образовательных учреждений (лицеи, колледжи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере профильные) художественные, спортивные, музыкальные, коррекционные и другие школы. Этому процессу способствовал Закон РФ «Об образовании» (1992 г.), закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ (8).

Главной целью профильного обучения в настоящее время, как следует из Концепции эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего среднего образования, разработанной ИОСО РАО, является обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования *в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием.*

В этой связи мы отмечаем, что реализация главной цели профильного обучения в малокомплектных сельских школах предусматривает решение следующих специфических задач.

1. Создание условий на возможно более ранних ступенях обучения, позволяющих учащимся понять себя, выявить свои интересы, предпочтения и возможности, а так же способности к тем или иным видам деятельности. Такое «распознавание себя» учащиеся

должны осуществить на *предпрофильном этапе*, который необходимо проектировать для обеспечения обозначенных выше условий в основной или начальной школе.

2. Обеспечение в условиях педагогического процесса реализации интересов, способностей, потребностей, развитие интеллектуальной самостоятельности, возможностей личностного самоопределения в дальнейшем профессиональном образовании.

Профильное обучение создает условия формирования готовности учащихся старших классов к профессиональному самоопределению путем освоения опыта осознанного выбора профиля обучения. Сам процесс этого выбора выступает показателем личностного развития.

При моделировании процесса профильного обучения учащихся определили особый вид деятельности учителя – психолого-педагогическая поддержка. Теоретические основы этой инновационной концептуальной идеи связаны с именами Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрика и др. В работах исследователей обозначены разные аспекты психолого-педагогической поддержки: новый методологический подход в образовании (Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков и др.); принцип педагогической деятельности (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, С.М. Юсфин и др.); методика оказания помощи ребенку (Т.В. Анохина, Т.В. Фролова и др.); технология разновозрастного взаимодействия (А.В. Волохов, И.Д. Демакова, И.С. Якиманская и др.).

В качестве *педагогической поддержки* процесса моделирования профильного обучения учащихся в нашем исследовании выступает *система деятельности педагога*, направленная на обеспечение развития индивидуальности, неповторимости, самостоятельности личности учащихся и включающая в себя помощь при альтернативном выборе способов поведения, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждении в ней в ситуации успешности. Основной *целью педагогической поддержки* в условиях профильного обучения в режиме эксперимента является расширение возможностей учащихся, формирование способностей учащихся к самостоятельным действиям и свободному выбору, что может оказать влияние на интеллектуально-личностное развитие и является спецификой рассматриваемого варианта авторской модели.

Заключая рассмотрение специфики профильного обучения на основе анализа российского и зарубежного опыта профилизации школ и изучения связанных с этим основных нормативных документов, сделаем следующие выводы.

1. Профильное обучение при соответствующем моделировании педагогического процесса может реализовать задачи интеллектуально-личностного развития учащихся, в рамках которого школьник признается субъектом педагогического процесса, а его развитие и самореализация рассматриваются в качестве приоритетных.

2. Данный вариант моделирования процесса профильного обучения учащихся и их личностного развития определяется спецификой профильного обучения: его целями, задачами, содержанием, педагогическими технологиями и результативностью.

3. Профильное обучение определяет следующие цели и задачи педагогического процесса: получение образования в соответствии с интеллектуальными способностями и личностными потребностями; обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения учащихся; создание условий для «распознавания себя»; обеспечение реализации интересов, способностей, потребностей интеллектуально-личностного развития учащихся.

4. Осознанный выбор является результатом моделирования педагогического процесса в условиях профильного обучения как одна из форм самоопределения личности, понимаемой как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемной ситуации выбора направления будущей профессиональной деятельности и образовательных областей, адекватных избираемой профессиональной деятельности. Он является личностно значимым смыслом образования учащихся на предпрофильном эта-

пе и определяет специфику варианта педагогической модели.

5. Готовность учащихся к профессиональному самоопределению выступает интегральным показателем личностного развития учащихся и понимается в исследовании как интегрированный процесс становления и развития личностных качеств, мотивационных установок, интеллектуальных способностей через развитие познавательного интереса, они обеспечивают сознательный и обоснованный выбор профессиональной деятельности, адекватную оценку своих возможностей. В основе процесса формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению лежит возникновение, становление и закрепление профессионального интереса (на основе познавательного) и переход его в профессиональные намерения.

6. Содержание образования при моделировании педагогического процесса личностного развития учащихся в условиях профильного обучения определяется целенаправленной, интегрированной деятельностью педагогов по формированию готовности учащихся к профессиональному самоопределению, включая следующее: ознакомление с миром профессий; формирование представлений подростков о себе как субъекте профессионального самоопределения; формирование представлений учащихся о психологических характеристиках труда; освоение культуры выбора.

7. Стратегия формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению предполагает: активизацию личностного смысла и значимости для учащихся профессионального самоопределения; актуализацию определения учащимися собственных возможностей в контексте выбора будущей профессиональной деятельности; развитие навыков освоения самостоятельной деятельности по поиску и выбору возможных вариантов в проблемных ситуациях.

8. Обоснована необходимость особого вида педагогической деятельности в соответствии со спецификой варианта модели педагогического процесса в условиях профильного обучения – психолого-педагогическая поддержка. Это система деятельности педагога, направленная на обеспечение развития индивидуальности, самостоятельности личности учащегося и включающая в себя помощь при принятии решения об избираемой деятельности в процессе формирования способностей к самостоятельным действиям при осуществляемом выборе.

Далее мы отмечаем, что в связи с введением профильного обучения в общеобразовательных школах становится актуальной проблема применения эффективных образовательных технологий. В частности, остро стоит вопрос о поиске путей профильной организации учебно-воспитательного процесса в сельской малокомплектной школе, что способствовало бы социальной ориентации и повышению конкурентоспособности выпускников в условиях рыночных отношений и глобализации. Особенно это необходимо при организации работы в разновозрастных группах многопрофильных сельских малокомплектных школ.

Техтюрская СОШ Хангаласского улуса Республики Саха (Якутия) шестой год работает над внедрением профильного обучения в сельской малокомплектной школе и предлагает свой вариант профильного обучения с учетом интересов и возможностей каждого выпускника.

При введении профильного обучения в образовательном учреждении села существует ряд проблем, решение которых требует участия и консолидации ресурсов и усилий всех участников педагогического процесса, общественности и попечителей: однокомплектность школы; широкий спектр выбора профиля для учащихся старшей ступени; отсутствие дополнительного финансирования для удовлетворения потребностей каждого учащегося; несостоятельность населения для введения дополнительных платных образовательных услуг.

Ключевой принцип образовательной политики села – принцип создания разновозрастных разноуровневых групп из числа учащихся старшей ступени. По профилирующим предметам и элективным курсам создаются разновозрастные разноуровневые группы из числа учащихся старшей ступени в зависимости от уровня квалификации выбранной будущей специальности обучающегося. Принцип построения федерального базисного учебного плана для 10-11 классов основан на идее двухуровневого федерального компонента государственного стандарта. Исходя из этого учебные предметы представлены в учебном плане образовательного учреждения в виде двух типов дисциплин: обязательные базового уровня для всех обучающихся и профильного уровня по выбору обучающегося, которые реализуются в разновозрастных разноуровневых группах.

Мы считаем, что введение профильного обучения в школе есть дифференциация образования. Если в многокомплектных школах введение профильного обучения не вызывает особых трудностей, то в сельских школах оно создает проблемы, связанные с одноклассностью и малой наполняемостью класса. Нами предлагается наиболее эффективная модель – создание разновозрастных разноуровневых профильных групп через эффективное сочетание технологий УДЕ, применение схемных и знаковых моделей обучения, технологии проблемного обучения, КСО и проектного метода. Именно эффективное сочетание данных технологий дает возможность достижения качественных результатов при работе с разновозрастными группами. Трудность реализации данной модели состоит в неподготовленности учителей. Поэтому необходимо готовить педагогические кадры к работе в разноуровневых группах. Учителя, работающие в данных группах, должны освоить современные технологии, эффективно сочетать их на практике. Учащиеся должны быть готовы к применению учителем данных технологий.

Создание разноуровневых разновозрастных профильных групп является наиболее оптимальным вариантом введения профильного обучения в одноклассных школах, оно дает возможность обучающимся воспользоваться образовательными услугами по выбору профилирующих предметов и элективных курсов внутри школы. Преимущества предложенной технологии заключаются в том, что у обучающихся появляется возможность: саморазвиваться своим темпом; использовать полученные знания на практике; самостоятельно выбрать свой уровень обучения; обеспечить качественное обучение, способствующее профессиональному самоопределению.

Профильные группы являются динамичными, поскольку выбор профилей зависит от выбора учащимися своего образовательного маршрута (зависит от выбора будущей специальности).

В экспериментальной школе имеется опыт организации разновозрастных профильных групп с обнадеживающими результатами. Начиная с 2003 г., школа реализует программу разновозрастного обучения.

Суть данной модели заключается в следующем.

Организационный аспект. На старшей ступени обучения осуществляется модульная организация учебного процесса. Учебные недели делятся на четные и нечетные. Основное отличие разработанного учебного плана от существующих экспериментальных профильных учебных планов заключается в создании разновозрастных профильных групп из учащихся 10, 11 классов, в разработке 5 учебных планов на базе ИУП для двух разновозрастных класс-комплектов с созданием разновозрастных групп. Образуясь, данные группы являются разноуровневыми, так как в одной группе обучаются учащиеся, желающие поступить в вуз и ССУЗ. Подготовка в вуз не является главной целью школы, а должна быть нацелена на самоопределение будущей деятельности каждого выпускника. Данные учебные планы являются динамичными и зависят от возможностей и способностей, от выбора будущей профессиональной деятельности каждого обучающегося.

Реализация предложенного учебного плана полностью обеспечивает требования государственных образовательных стандартов.

При создании разновозрастных групп за основу взят базисный учебный план РС(Я) 2005 г. Для того чтобы удовлетворить образовательные запросы всех обучающихся, созданы малые группы. Для прохождения программы обучающиеся делятся на две разновозрастные группы по предметам базового и профильного уровней в зависимости от выбранных ими профильных предметов. На выполнение стандарта базового уровня выделяется 28 ч. На профильное обучение – 6-7 ч. Для этого обучающиеся разбиваются на малые группы (разновозрастные) – филологический, социально-экономический, социально-технологический, физико-математический, оборонно-спортивный профили. Но, в зависимости от желания учащегося, такая разбивка на группы может быть условной, так как есть специальности, где, например, помимо знаний по математике требуются и знания по иностранному языку, географии. Для организации элективных курсов выделяется на одного учащегося не менее 3-4 ч. в неделю.

При работе данного экспериментального учебного плана учащиеся 10 и 11 классов профилированы по индивидуальным маршрутам на базе ИУП, условно распределяясь по следующим профилям: социально-экономический – 2 учащихся, филологический – 4, социально-технологический – 15, физико-математический – 9, оборонно-спортивный – 3 учащихся.

Такая организация профильного обучения требует от учителя применения иной технологии, позволяющей организовать обучение в разноуровневых разновозрастных группах. Опыт работы в разновозрастных группах позволил вывести несколько иное содержание разработки программы для профильных групп по трем вариантам (технологиям составления учебных программ): выбор тем изучения профильных предметов одинаков для 10 и 11 классов, при условии, если 10 класс обучается на уровне А или Б, а 11 класс работает на более высоком уровне С. Составление программы в этом варианте, на наш взгляд, подходит для естественно-математических дисциплин. Данный вариант для учащихся более низкой подготовленности дает возможность продвигаться на более высоком уровне по своим образовательным траекториям; выбор тем изучения профильных предметов чередуется, при условии, если 10 и 11 классы изучают одну и ту же тему, то в следующем году они будут изучать другие темы, то есть обучаются по другой программе. Этот вариант более подходит для гуманитарных дисциплин; учащиеся 10 и 11 классов работают по различным программам, используя при этом предлагаемую интегральную технологию.

Таким образом, отмечаем, что организация динамических разновозрастных профильных групп в малокомплектных сельских школах способствует:

- сохранению малокомплектных образовательных учреждений и приведению их в соответствие с современными требованиями и потребностями населения с учетом национально-региональных особенностей;
- разработке и внедрению учебных профильных программ для разновозрастных профильных групп;
- при эффективном сочетании современных технологий в динамических разновозрастных группах экономически выгодно внедрять многопрофильное обучение в малокомплектных школах по ИУП;
- индивидуализации образования, добиться обучающимися уровня образованности для продолжения обучения, создает основу для формирования саморазвивающейся личности, способной к самостоятельному решению проблем в различных ситуациях в меняющемся обществе.

В соответствии с концепцией профильного обучения моделирование педагогического процесса личностного развития учащихся в профильном обучении можно представить в виде схемы (рис 1.).



Рис 1. Моделирование педагогического процесса профильного обучения учащихся сельской школы

В заключение мы отмечаем, что метод моделирования является универсальным методом научного исследования образовательных систем, позволяющим целостно изучать процесс, выявлять не только структуру, элементы, свойства, но и взаимосвязи, взаимовлияние и отношения между элементами модели, исследовать особенности функционирования, недоступные для познания другими методами, устранить или ослабить отрицательные последствия, выявленные при моделировании, до их реального проявления.

Структура модели педагогического процесса определена через отражение всех составляющих образовательного процесса как совокупности целесообразно функционирующих элементов: цель образования (источник и способ ее постановки); содержание образования; образовательные технологии, способные обеспечить решение задач, вытекающих из цели образования; участники образовательной деятельности, их позиции и взаимоотношения в процессе достижения цели образования.

Методологический принцип моделирования педагогического процесса выражается через ориентацию на цель каждого структурного элемента модели, где сама цель служит системообразующим элементом, а основой моделирования педагогического процесса являются идеи и положения гуманистической парадигмы образования.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. – М., 1995. – 496 с.
2. Габышева Ф.В. Профильное обучение: стратегия и тактика // Народное образование Якутии. – 2003. – №4. – С. 10–16.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
4. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии – М., 1996. – 212 с.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] от 10.07.1992 г. №3266-1 (ред. от 07.07.2003).
6. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Приложение к журналу «Директор школы». – 2000. – № 4. – С. 97–127.
7. Концепция профильного обучения в учреждениях общего и среднего образования // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 79–91.
8. Корнетов Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. – 1999. – № 1. – С. 61–72.
9. Немова Н.В. Новый учебный план профильного обучения старшеклассников // Директор школы. 2005. – № 1.
10. Епишева О.Б. Основные параметры педагогической технологии // Педагогические технологии. – 2004. – № 2. – С. 15–21.
11. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-обоснованная монография. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕСТУПНОГО СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ЕГО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ

Аннотация

В работе анализируется преступное насилие несовершеннолетних в сфере сексуальных отношений с правовой, социальной и психолого-педагогической точек зрения, представлены перспективные направления профилактики и коррекции сексуально-деструктивного поведения несовершеннолетних.

N.A. Evtyukhina

PEDAGOGICAL AND LEGAL ASPECTS OF ADOLESCENT SEXUAL VIOLENCE AND ITS PREVENTION

Abstract

Psychological, pedagogical, social and legal aspects of adolescent sexual violence are investigated in the work, prevention and correction methods of sexual destructive behavior of adolescent are represented.

Масштабы и характер преступного насилия, неблагоприятные тенденции динамики и его прогноз – все это выводит насильственную и сексуальную преступность в первый ряд самых неотложных социальных, нравственных и правовых проблем.

Феномен преступного насилия включает в себя насилие, совершаемое в сфере сексуальных отношений, которые можно рассматривать с правовой, социальной и психолого-педагогической точек зрения. В правовой науке и практике выделяются следующие группы сексуального насилия: насильственные сексуальные преступления, сопряженные с агрессией и нападением, и ненасильственные половые деликты, связанные с нарушением традиционных моральных или правовых запретов.

К первой группе могут быть отнесены преступления, совершаемые вопреки воле и согласию жертвы, например, изнасилование, насильственные действия сексуального характера.

Ко второй – половые деликты, совершаемые по согласию, путем соблазнения, обольщения, обмана, использования авторитета власти или иной зависимости жертвы (например, понуждение к действиям сексуального характера, половое сношение и иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим 16-летнего возраста).

Можно выделить также развратные преступления взрослых, совершаемые в отношении малолетних или несовершеннолетних с их согласия или с использованием их состояния, которые с учетом конкретных обстоятельств могут быть отнесены как к одной, так и к другой группе.

Эта классификация, по нашему мнению, позволяет наиболее полно выявить психолого-педагогические особенности, характерные для той или иной группы сексуальных преступлений. В уголовном праве все они объединяются в одну классификационную группу – насильственные преступления против личности.

Разграничивая преступное насилие и преступное сексуальное насилие, необходимо иметь в виду следующее – преступное насилие обычно выражается в совершении насильственных преступлений против жизни и здоровья.

Преступное сексуальное насилие – это в основном изнасилования, число которых стабильно сохраняет тенденцию к росту и имеет при этом высокую латентность. Иные насильственные сексуальные деликты (мужеложество, развратные действия в отношении несовершеннолетних и др.) занимают незначительную долю в общей структуре насильственной сексуальной преступности, но они имеют значительные отдаленные последствия для развивающейся личности несовершеннолетнего.

Общими для всех насильственных преступлений признаками являются: личность, ее права и свободы, ее безопасность, схожий способ действий (физическое насилие, угроза его применения), умышленный характер насилия в целом. Представляется, что это концептуальный подход к определению общего понятия преступного насилия, которое следует, на наш взгляд, уточнить и дополнить.

Во-первых, при преступном насилии в качестве правоохраняемых объектов обычно выступают здоровье, реже – жизнь, а при преступном сексуальном насилии их перечень значительно шире: половая свобода, половая неприкосновенность, нормальное физическое, нравственное, психическое и сексуальное развитие несовершеннолетних, честь, достоинство и деловая репутация жертвы.

Во-вторых, специфика преступного сексуального насилия в отличие от обычного и деликтов, в которых оно реализуется, заключается в том, что в большинстве своем они связаны с посягательствами на личность, с нарушениями ее основных прав и свобод – права на равенство, на свободу и личную безопасность, права не подвергаться дискриминации, права на выбор, на уважении частной жизни, на половую свободу и на половую неприкосновенность, права на возмещение государством вреда жертвам насильственных сексуальных преступлений и др.

В-третьих, особенность преступного сексуального насилия (в отличие от общего) состоит в том, что оно всегда посягает на сексуальную сферу частной жизни другого лица, осуществляется преимущественно лицами мужского пола в отношении женщин или детей.

В-четвертых, при преступном сексуальном насилии (в отличие от обычного) действия виновного могут включать не только физическое или психологическое принуждение, но и приравненные к ним иные общеопасные противоправные способы, например, использование беспомощного состояния жертвы или преднамеренное приведение ее в такое состояние.

В-пятых, преступное сексуальное насилие в отношении жертв обусловлено специальной целью и мотивацией лиц преимущественно мужского (реже – женского) пола, которые обычно удовлетворяют свою половую потребность.

В-шестых, преступное сексуальное насилие влечет или может повлечь существенный вред не только для физического здоровья личности, но и для ее психического либо морально-психологического и эмоционального состояния. Особенно это относится к малолетним и несовершеннолетним жертвам сексуальных посягательств.

В-седьмых, у преступного сексуального насилия много разновидностей и поэтому при дальнейшей научной разработке этой проблемы следует учитывать все ее грани. Так, к разновидностям морально-психологического принуждения, входящего в структуру сексуальных деликтов «без жертв», на наш взгляд, могут быть отнесены: занятие проституцией, незаконное распространение порнографической продукции, заражение ВИЧ-инфекцией, распространение заболеваний, передаваемых половым путем и др.

В-восьмых, нередко сексуальное насилие приобретает скрытые формы, скажем, в сфере трудовой занятости. Это наименее изученные, но не менее опасные, формы преступного насилия, требующие комплексного научного изучения.

В-девятых, представляет интерес законодательный опыт УК зарубежных стран, касающийся преступного сексуального насилия. Так, Федеральный УК США определил изнасилование как «принуждение другого лица к половому акту при помощи силы или угроз»; УК Канады использует более широкий по своему содержанию термин «половое нападение»; УК Франции при определении сексуальных деликтов использовал формулировку типа «агрессивные действия сексуального характера» либо «сексуальная агрессия», под которой понимает любые сексуальные посягательства, совершенные с применением физического насилия, принуждения, угрозы или обмана.

УК этих стран и некоторых других зарубежных государств расширяют реестр насильственных сексуальных деликтов и относят к ним посягательства, неизвестные российскому уголовному законодательству. Так, УК Франции, в частности, относит сексуальную экзгибицию, сексуальное преследование другого лица на службе, сводничество, осуществляемое с применением пыток или актов жестокости. По Закону Англии о половых преступлениях к ним относятся: сводничество женщин с помощью угроз или запугивания для вступления в незаконные сексуальные контакты в любой части мира; содомия с угрозой насилия и др.

С учетом вышеизложенного, мы даем следующее определение преступного сексуального насилия, которое означает любой акт сексуального посягательства, совершенный преимущественно с сексуальной целью, причиняющий жертве серьезный физический, психический, морально-психологический, эмоциональный и материальный вред либо ставящий ее в опасность причинения подобного вреда, имеющий деструктивные последствия для развивающейся личности.

Большинство специалистов склоняются к мнению, что профилактика преступного сексуального насилия несовершеннолетних сопряжена с большими сложностями и достаточно специфична. Имеющийся опыт подобной деятельности показал, что негативные сексуальные установки очень быстро внедряются в глубинные пласты развивающейся личности несовершеннолетних, так как отвечают некоторым экзистенциальным потребностям индивида. Поэтому они оперативно «вмонтируются» в генеральные механизмы психической деятельности несовершеннолетних. Все это говорит о том, что предупреждение отклоняющегося поведения подростков в сексуальной сфере, по крайней мере, должно включать в себя комплекс социальных, психолого-педагогических, административно-правовых и медико-психологических мер.

Социальный аспект профилактики сексуального насилия несовершеннолетних является фундаментом, на котором может быть успешно построена вся превентивная деятельность. В этом плане наиболее важным представляется разработка и внедрение на всех уровнях, начиная с государственного, механизма, действительно обеспечивающего и гарантирующего права ребенка, закрепленные в основных международных актах. Пока в данном направлении сделано крайне мало. В частности, практически не работают статьи о сексуальной неприкосновенности несовершеннолетних, о защите и охране их от всяческих сексуальных посягательств, развращении и соvrращении, обеспечении необходимой социальной помощи и поддержки юным жертвам сексуальной эксплуатации (в отношении последних можно было учредить фонд, создать сеть «кризисных клиник» и т.д.).

К числу социальных мер профилактики сексуального насилия несовершеннолетних следует отнести цепь мероприятий, направленных на повышение общей сексологической культуры несовершеннолетних (поддержка и непосредственная организация сети специализированных сексологических центров для молодежи; досугово-релаксационных

центров, ориентированных на здоровый образ жизни; регулирование информационных каналов передачи эротической информации детям и подросткам; стимулирование всех общественных и частных инициатив научной и научно-практической деятельности, способствующих формированию у молодежи социального и личностного конструктивных взглядов и установок на сексуальные отношения и т.д.).

В профилактике сексуального насилия несовершеннолетних все более актуализируется поиск эффективных форм и методов психолого-педагогической работы.

Мы полагаем, что важнейшими из них следует признать:

- выявление детей и подростков с аномалиями в психологическом развитии;
- разработка педагогически целесообразной стратегии и тактики работы с такими школьниками (постановка перспективных и локальных воспитательных целей, обоснование конкретных методов и форм воспитательных воздействий);
- психолого-педагогическое воздействие на семью подростков, замеченных в аморальном поведении, с целью оказания оперативной и квалифицированной помощи родителям, нейтрализации отрицательных влияний родителей на детей (пьянство, конфликты, аморальное поведение), установление тесного союза семьи и школы;
- осуществление индивидуального подхода к воспитуемому (учет его половых, возрастных особенностей, круга общения, характера интересов, причин и мотивов аморального поведения), формирование положительных взаимоотношений между ним и коллективом класса (учебной группы), педагогами, устранение пробелов в знаниях, недостатков в общении, психологическом развитии, вовлечение в активную общественно-полезную деятельность, переориентация на социально-позитивные формы поведения.

Рассматривая комплекс психолого-педагогических средств профилактики отклоняющегося поведения учащейся молодежи в половой сфере, необходимо подчеркнуть, что важнейшим звеном этого направления является совершенствование полового воспитания. Следует особо отметить, что педагогам и психологам следует коренным образом перестроить всю систему полового воспитания учащейся молодежи, которая в данный момент является наиболее слабым звеном в педагогике.

Система полового воспитания складывается из трех «блоков». Половое воспитание: а) в семье; б) проходящее под влиянием стихийных средовых факторов (социальных, информационных и т.д.); в) осуществляемое организованными воспитательными институтами (детским садом, школой и др.). Для воспитания сексуально здоровой личности необходимо, чтобы все названные «блоки» полового воспитания не противоречили друг другу и представляли собой органическое единство. Ведущими принципами полового воспитания признаются: реалистичность (реалистическое понимание половой дифференциации), комплексность (планирование и оценка мер полового воспитания как элементов системы собственного воспитания, социализации и просвещения), адресность (учет особенностей конкретного лица группы), понятность, ясность, правдивость при разнообразии подходов и точек зрения. В результате влияния целостной системы полового воспитания личность должна свободно реализовывать свои сексуальные потребности в рамках социально допустимых форм поведения.

Административно-правовой аспект профилактики сексуального насилия несовершеннолетних в первую очередь раскрывается через следующие направления:

- создание более тщательного административно-правового контроля за обеспечением безопасности детей и подростков;
- выявление, изучение и локализация факторов, предрасполагающих к антиобщественному поведению в сексуальной сфере;

- анализ состояния и динамики правонарушений, связанных с деморализацией в сфере полового поведения;
- повышение уровня знаний учащихся об уголовно-правовых мерах борьбы с проявлениями сексуальной деструктивности;
- разработка и развертывание пропаганды, противодействующей асоциальному поведению молодежи в сфере полового воспитания;
- подготовка и выделение специальных сотрудников в органах внутренних дел по предупреждению отклоняющегося сексуального поведения несовершеннолетних;
- выявление и обеспечения контроля над несовершеннолетними «группы риска» в этом отношении (т.е. наиболее предрасположенными стать сексуальными обидчиками или жертвами сексуального насилия);
- выявление и обеспечение контроля над взрослыми, совершившими сексуальные посягательства в отношении несовершеннолетних, а также склонных к подобным деяниям;
- создание банка данных о лицах названных категорий;
- выделение в отчетности органов внутренних дел, суда, прокуратуры специального раздела, посвященного анализу материалов о сексуальном насилии несовершеннолетних и разработке комплексных превентивных мероприятий;
- уголовно-правовая охрана половой неприкосновенности несовершеннолетних;
- оказание конкретной помощи (устройство на работу, учебу и т.д.) несовершеннолетних, вовлеченных в антиобщественное поведение в половой сфере, вернувшимся из мест отбытия наказания за сексуальные преступления, а также жертвам сексуальной эксплуатации;
- повышение эффективности в борьбе с правонарушениями смежных видов (выявление лиц, вовлекающих молодежь в проституцию, применение радикальных мер для ликвидации притонов разврата и сводничества; активизация борьбы с изнасилованиями и другими сексуальными преступлениями, усиление мер воздействия к лицам, ведущим асоциальный образ жизни);
- совершенствование уголовного и административного законодательства (изменение уголовной политики в отношении лиц, совершающих сексуальные преступления в отношении несовершеннолетних, развратные действия к детям и подросткам и т.д.);
- создание специальных учреждений (школ, центров и т.д.) для перевоспитания несовершеннолетних с социально неприемлемыми формами сексуального поведения;
- организация особой системы перевоспитания таких несовершеннолетних в местах лишения свободы.

В связи с задачей обеспечения координации взаимодействия между различными субъектами профилактики антиобщественного поведения подростков в половой сфере значительно возросли требования и к органам здравоохранения. Процесс сексуального насилия затрагивает все «структурные поля» личности, трансформирует как нравственную, так и психологическую, биологическую природу, поэтому использование лишь социально-правовых, педагогических мер воздействия не может принести положительных результатов. Исходя из этого, особое значение приобретает научная диагностика девиаций личности подростка, в том числе и сексуального характера. Медицинские работники призваны своевременно оповещать родителей, педагогов об аномалиях психики, нарушениях психологического развития детей, выработать совместно с ними мероприятия, направленные на коррекцию поведения личности, восстановление нарушенных социально-психологических адаптационных механизмов (семейная психотерапия). Актуальной задачей является и обеспечение тесной связи между органами здравоохранения и правоохранительными органами по профилактике антиобщественного поведения молодежи

в половой сфере. Значимую роль в этом деле играют женская консультация и органы детской гинекологической службы. Профилактика осмотра детей и подростков дает возможность оперативно выявлять гинекологические и венерические заболевания, а также случаи посягательств на половую неприкосновенность несовершеннолетних. Все это позволяет принимать необходимые меры как к потерпевшим (медико-педагогические), так и к лицам, совершившим подобные деяния (уголовно-правовые). Кожно-венерические диспансеры призваны осуществлять учет и лечение лиц, ведущих беспорядочную половую жизнь и страдающих различными венерическими заболеваниями. В их компетенцию входит и широкая пропаганда среди населения, в первую очередь молодежи, противовенерического законодательства, своевременное принятие мер по устранению негативных влияний на подрастающее поколение.

Мы остановились лишь на тех направлениях профилактики и коррекции сексуального деструктивного поведения несовершеннолетних, которые представляются, на наш взгляд, достаточно реальными и перспективными в сегодняшних и завтрашних социальных условиях.

Литература

1. Насилие в современном мире. Международная конференция 27–29 июня 1997 г. – СПб., 1997.
2. Завражин С.А. Сексуальная деструктивность несовершеннолетних. – М.: Прометей, 1996.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Самостоятельная работа по иностранному языку является неотъемлемой частью учебного процесса в вузе. В связи с этим выявлены причины и условия, способствующие активизации самостоятельной познавательной деятельности, проведена диагностика уровней готовности студентов к выполнению различных видов самостоятельной работы по иностранному языку.

Zatsepina T.N.

DIAGNOSTICS OF LEVELS STUDENTS' PREPAREDNESS FOR
IMPLEMENTING DIFFERENT TYPES OF SELF-STUDY-WORK IN A FOREIGN
LANGUAGE

Abstract

Self-study-work in a foreign language is an integral part of academic process at higher educational establishment. In this connection the reasons and conditions promoting self-study and cognitive activity are established and diagnostics of levels students' preparedness for implementing different types of self-study-work in a foreign language is carried out.

Объектом нашего исследования является самостоятельная работа студентов вуза. Студенчество – это определенный тип людей, желающих владеть в совершенстве выбранной профессией. В период студенчества, по мнению многих исследователей (И.С. Кон, А.А. Реан, Е.Е. Сапогов и др.), молодые люди стремятся к самостоятельности, профессиональному и личностному самоопределению, к экономической независимости.

Целью исследования является выявление причин и условий, способствующих активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов при выполнении различных видов самостоятельной работы по иностранному языку.

Для реализации данной цели решались следующие задачи:

1. Определение места и значение самостоятельной работы в структуре аудиторных занятий.
2. Выявление общего уровня самостоятельности студентов, обучающихся иностранному языку на неязыковых факультетах в Московском государственном областном университете.
3. Установление видов самостоятельной работы по иностранному языку, к которым студенты наиболее готовы.

Выработка у студентов умений и навыков самостоятельной работы является одной из главных задач обучения. Навыки самостоятельной работы, выработанные у обучаемых в течение учебного процесса, должны остаться на всю жизнь. У студента необходимо создать потребность заниматься иностранным языком без принуждения со стороны преподавателя. Эта потребность и есть результат самостоятельной работы обучающегося. Глубина и прочность знаний студентов, и развитие у них необходимых автоматизмов

в применении этих знаний на практике во многом зависят от умения самостоятельно работать. Ведь ни один курс обучения иностранному языку не дает обучающимся полного овладения языком, а только помогает им преодолеть трудности в процессе изучения языка и его дальнейшего совершенствования.

Под самостоятельной работой по иностранному языку понимается умение работать с книгой и словарем, умение слушать и понимать иностранную речь, говорить, употребляя знакомые грамматические формы и слова иностранного языка. Сюда относится также способность читать иностранный текст и понимать прочитанное. Всеми этими умениями обучающийся овладевает не сразу, и самостоятельная работа организуется так, чтобы ему приходилось постепенно преодолевать нарастающие трудности, проявляя все больше и больше самостоятельности.

Залогом успешного овладения иностранным языком является не только добросовестное отношение студентов к занятиям, но и то, насколько преподаватель сумел привить обучающимся навык самостоятельной работы и насколько правильны методические приемы, которыми студенты пользуются в процессе самостоятельной работы. Поэтому вся самостоятельная деятельность студентов проходит под непосредственным контролем преподавателя. Она проявляется в виде консультаций, руководства, советов, контроля, как в аудитории, так и во внеаудиторной работе.

Только живой интерес способствует успешному выполнению самостоятельной работы, поэтому при самостоятельной работе на первое место ставятся такие темы, как «Будущая профессия», «Страноведение» и другое, домашнее чтение.

Преподаватель составляет задания для самостоятельной работы с постепенным нарастанием степени самостоятельности и сложности, консультирует студентов и дает инструкции по их выполнению, учит проявлять инициативу и активность.

Практика обучения свидетельствует, что студенты первого курса, как правило, не владеют навыками самостоятельной работы: они не умеют самостоятельно работать ни с учебными материалами, ни со справочной литературой, не умеют контролировать и оценивать результаты своей деятельности, рационально распределять и использовать отведенное им для самостоятельной работы время. Обучение студентов приемам самостоятельной работы, особенно на начальном этапе обучения, проводится регулярно, на каждом аудиторном занятии под постоянным контролем преподавателя. А затем по мере продвижения студентов в учебе задачи усложняются. Используются учебники, которые включают задания такого типа, например, задания по обучению студентов различным приемам работы со словарем и другой справочной литературой, овладению навыками структурно-семантического анализа текста, навыками работы с учебными материалами в лаборатории и др.

Абсолютно ясно, что одним из наиболее эффективных и необходимых средств прочного усвоения и закрепления знаний является самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя и самостоятельное выполнение домашнего задания и заданий на занятии на основе объяснения и инструктажа преподавателя. Необходимым условием инструктажа является умение преподавателя научить студента правильно выполнять задание, т.е. например, прежде чем делать то или иное грамматическое упражнение домашнего задания обязательно следует предварительно еще раз внимательно прочитать и выучить правило.

Ученые утверждают, что очень важным на этапе студенчества является формирование творческой самостоятельности личности. На это влияют различные виды самостоятельных работ. Так, самостоятельные работы по образцу (практические работы, зачеты, тесты, экзамены) учат личность планировать и управлять своей деятельностью, вооружая ее базовыми познавательными умениями. Опыт творческой самостоятельнос-

ти (различные виды инсценирования, игра, дискуссия, выставка, праздник, сочинение, описание) начинает формироваться только тогда, когда личность выполняет реконструктивно-вариативные самостоятельные работы. Еще большее значение для его развития имеют частично-поисковые самостоятельные работы. Наивысший уровень достигается при использовании исследовательских самостоятельных работ, при которых обучаемые должны преобразовывать и совершать перенос имеющихся знаний и способов деятельности в новой ситуации познавательной и практической деятельности, самостоятельно определять цели, предмет своей деятельности, разрабатывать план решения познавательной задачи.

В ходе выполнения самостоятельной работы проверяются способности к обобщению знаний. Все задания условно разделены на 4 вида: воспроизводящие задания по образцу (репродуктивные), реконструктивно-вариативные, частично-поисковые (эвристические) и творческие.

В воспроизводящих заданиях по образцу формируется умение пользоваться навыками, полученными в процессе изучения темы. Главной характеристикой работ по образцу является то, «что процесс выполнения представлен в виде известной последовательности действий (алгоритма). Эти работы создают необходимый «банк» знаний, умений и навыков, который обеспечивает условия для перехода студентов к выполнению заданий более высокого уровня самостоятельности» (6).

Предлагалось выполнить, например, упражнения на выделение грамматических категорий в тексте, на сравнение сходных грамматических признаков языковых явлений по предложенному образцу, а также построить развернутое ответ-рассуждение, составить схемы и таблицы по образцу, проиллюстрировать ответы примерами, самостоятельно подобранными из различных источников.

В процессе выполнения воспроизводящих самостоятельных работ по образцу студенты усваивают схему ориентировочной основы действия, что является, согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, первым этапом усвоения действия. Осмысление образца выполнения задания (т.е. схемы ориентировочной основы действия) происходит при осуществлении операций:

- а) ознакомление студентов с заданием;
- б) разбор образца выполнения аналогичного задания;
- в) разметка образца на части и детальное его воспроизведение студентами;
- г) перенос образца на новое задание и его выполнение на новом материале.

Данные этапы работы последовательно соблюдаются при выполнении всех видов упражнений по образцу на основании третьего типа ориентировки, который предполагает самостоятельную разметку студентами образца путем выделения «опорных точек».

В упражнениях второго типа требуется перевести предложение и исправить ошибку, допущенную в его написании, составить план прочитанного текста на иностранном языке, пересказ текста, диктант с графической записью текста. Реконструктивно-вариативные работы «...должны быть нацелены на выработку у студентов умений и навыков ранее известных способов деятельности, а также приобретенных на занятиях первого цикла (типа) при решении новых проблем, используя при этом различные вариации и подходы. Деятельность студентов в процессе выполнения самостоятельного задания этого цикла (типа) способствует формированию у них таких способов деятельности, которые составляют основу опыта профессионально-творческой деятельности будущего специалиста» (6).

Как правило, в заданиях третьего типа студенты учатся графически систематизировать изученный материал, выделять в нем главное, делать выводы, самостоятельно формулировать новые правила на основе использования имеющихся знаний, формули-

ровать познавательную проблему данной преподавателем задачи, определять познавательную задачу проводимой преподавателем беседы. При выполнении эвристических самостоятельных работ студенты переходят от мысленного воспроизведения образа действия к сокращению действия по формуле и доведению его до автоматизма. Данный вид «...помогает студентам приобрести навык поисковой деятельности, овладеть отдельными элементами исследовательской деятельности, но не способствует приобретению опыта проведения целостного исследования» (6).

В творческой самостоятельной работе можно выделить следующие задания: самостоятельное составление грамматических задач, определение плана поиска самостоятельно поставленной задачи, составление плана, словарно-семантическая самостоятельная работа со словарями и справочной литературой, творческие письменные работы (сочинение). Цель творческих самостоятельных работ – «дальнейшее развитие опыта профессионально-творческой деятельности... получение студентом как новых знаний «для себя», так и знаний, обладающих объективной новизной» (2).

Диагностика проходила в нескольких группах Московского государственного областного университета. Были выделены экспериментальные и контрольные группы студентов. Различие экспериментальных и контрольных групп заключалось в том, что студенты экспериментальных групп шире и чаще привлекались к выполнению различных видов самостоятельной работы по иностранному языку.

Длительность диагностики не превышала двух академических часов.

В диагностике приняли участие студенты первого и второго курсов экономического, физико-математического, юридического, факультетов психологии и технологии и предпринимательства. Средний возраст диагностируемых – 18 лет.

Анализ результатов выполнения самостоятельных работ показал, что с заданиями первого типа справились 64,2 % (36 чел.) студентов, второго 21,4% (12 чел.), третьего 10,7% (6 чел.), четвертого 5,3% (3 чел.). В эксперименте участвовало 57 человек. Как видно из результатов, у студентов прослеживается в основном склонность к воспроизводящим и реконструктивно-вариативным видам самостоятельных работ.

Обязательным условием успешной организации самостоятельной работы является контроль, который, как и в любой учебной деятельности, носит плановый систематический характер на всех этапах обучения, что обеспечивает ритмичность самостоятельной работы студентов. В ходе контроля результативности самостоятельной работы преподаватель выясняет:

- а) знание студентами материала изучаемой темы,
- б) владение основными понятиями темы.

Для того чтобы определить результативность самостоятельной работы студентов по усвоению иностранного языка, проводился текущий, промежуточный и итоговый контроль. Текущий контроль осуществлялся в форме опроса, промежуточный – зачет, итоговый – экзамен.

Вместе с тем следует отметить, что различные приемы самостоятельной работы применялись студентами не всегда свободно и рационально.

Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты признавали, что медленно воспринимают учебный материал на слух, а также у них возникали сложности при чтении и анализе текстов на иностранном языке. Причиной тому – недостаток учебного времени, отведенного программой на изучение данной темы, в процессе которого происходило формирование соответствующих учебных навыков, а также отсутствие систематической работы по вооружению студентов приемами самостоятельной учебной деятельности на всех этапах обучения.

Студентам было предложено поразмышлять над рядом вопросов, касающихся темы:

«Самостоятельная работа». При обработке данных мы сделали следующие выводы, что студенты не всегда понимают правильно термин «самостоятельная работа». Некоторые из них (4,7%) считают, что это работа вне аудитории, самостоятельно, без непосредственного участия преподавателя. Анализ ответов на вопрос о количестве времени, затрачиваемом на самостоятельную работу по иностранному языку на неязыковых факультетах и содержание подготовки к учебным занятиям показал, что большинство тратит на самостоятельную работу не более 1-2 часов в неделю, этого конечно недостаточно для полноценной подготовки по иностранному языку.

На просьбу «оценить свой уровень подготовки к самостоятельной работе» был получен следующий результат: 11,7% считают, что они умеют заниматься самостоятельной работой; 8,3% – занимаются от случая к случаю; 49,2% полагают, что необходимо совершенствовать свои навыки и умения самостоятельной работы; 30,8% студентов признались в неумении самостоятельно работать, однако выразили желание этому научиться. Многие (71,3%) из этих же опрошенных не умеют распределять свое время, а 29,7% не думают, что его вообще можно распределять. Как видно из результатов анкетирования, у большинства студентов первого курса не сформирована готовность к самостоятельной деятельности, отсутствуют знания общих правил ее организации, умение реализовать предлагаемые действия. Однако обучающиеся испытывают необходимость и желание овладения навыками и умениями самостоятельной работы по иностранному языку.

Проведенный эксперимент по организации самостоятельной работы юношей и девушек по иностранному языку позволяет сделать следующие выводы:

1. Юноши более самостоятельны в выполнении заданий. При сомнении в точности выполнения того или иного задания юноши самостоятельно ищут путь его решения, в то время как девушкам необходимо объяснение преподавателя.

2. Выполняя творческие самостоятельные работы девушки склонны к более подробному описанию содержания, тогда как юноши излагают мысль лаконично, строго придерживаются сути темы.

Таким образом, систематически выполняемая самостоятельная работа студентов по изучению иностранного языка на неязыковых факультетах и умение преподавателя правильно ее организовать приводит к ряду положительных результатов:

1) повышается интенсивность самостоятельного познавательного труда (увеличивается объем) усвоенной студентами информации за единицу времени;

2) повышается качество знаний;

3) растет прочность усвоенных знаний;

4) формируется творческий подход к полученной информации.

Выработка у студентов навыков самостоятельной работы при изучении иностранных языков особенно важна, так как это является неременным условием дальнейшего пользования иностранным языком и совершенствования знаний в этой области. Поэтому развитие самостоятельного мышления, умение самостоятельно работать должно пронизывать весь процесс обучения иностранному языку.

Литература

1. Астахова Е.В. Познавательная активность студентов: поиск форм оптимизации. Высшее образование в России. – 2000. – № 11.
2. Годник С.М., Листенгартен В.С. Трудности первокурсников: что о них полезно знать педагогам высшей и средней школы. Воронеж, 1997. – 51 с.
3. Ковалевский И.Г. Организация самостоятельной работы студентов. Высшее образование в России. – 2000. – № 1. 114 с.

4. Кон И.К. Психология юношеского возраста. – М., 1975. – 57 с.
5. Никитинская М.И. Психологические особенности идеалов подростков и старших школьников. Сов. педагогика. – 1976. – № 11.
6. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогич.общество России, 1999. – 354 с.
7. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого, 1995, с. 315.

Игнатова В.В., Константинова О.В.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ СОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье представлена технология изучения и выделены основные организационно-дидактические условия подготовки будущего педагога профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся: актуализация его профессионально-ценностного отношения, включение в проектирование ситуаций сотворческой деятельности учащихся, обогащение опыта по организации данной деятельности.

Ignatova V.V., Konstantinova O.V.

ORGANIZATION DIDACTICAL FEATURES OF TRAINING OF FUTURE
TEACHER OF PROFESSIONAL STUDYING FOR CREATIVE COLLABORATION OF
PUPILS

Abstract

The abstract describes methodic of learning and defines basic organization didactical features of training of future teacher of professional studying for creative collaboration of pupils: actualization of professional axiological treatment, including in projecting situations of creative collaboration of pupils' activity, enrichment of their experience to be able to organize the given activity.

В современном мире к специалисту предъявляется множество различных требований, которые в большинстве сводятся к требованию постоянного совершенствования своего мастерства, знаний (не только в профессиональной, но и смежных областях). Динамика изменения требований общественного производства к специалисту диктует необходимость формирования у него творческого подхода к организации профессиональной деятельности. Решение этой проблемы требует смещения акцента в обучении с усвоения готовых знаний на развитие нестандартного мышления, творческих способностей и качеств творческой личности. Многие ученые сходятся во мнении, что творчество выступает механизмом продуктивного становления специалиста, что предполагает отказ от сведения творчества к одной из форм деятельности человека: творчество – движение от низшего к высшему [1].

Выготский Л.С. определяет творчество как деятельность человека, которая создает новое – вещь внешнего мира, построение ума или чувства, существующем только в самом человеке [2]. Творчество как процесс создания нового выражает созидательный, преобразующий труд человека, неразрывно связанный с его познавательной деятельностью, являющейся отражением объективного мира в сознании человека, которое не сводится к зеркальному отображению действительности, является процессом анализа и синтеза новых форм и образов в мозгу человека. При этом не только отражаются предметы и явления объективного мира, но и познаются цели, условия и причины возникновения и существования этих предметов и явлений.

Наряду с повышением требований к специалисту как творцу в различных организациях становятся актуальными поддержание корпоративной культуры и организация совместной трудовой деятельности, которые повышают производительность труда за счет высокой коммуникабельности, позитивной конкуренции, психологического климата, сокращения времени на нахождение творческого решения. Поэтому перед педагогами профессионального образования стоит задача по подготовке творческого специалиста, который обладает высокими коммуникативными навыками, актуализированным творческим потенциалом, позволяющими ему творчески работать в команде. Таким образом, подготовка будущего педагога профессионального обучения как организатора сотворческой деятельности учащихся является одной из актуальных проблем современной профессиональной педагогики.

В педагогической науке существуют различные точки зрения на процесс подготовки будущего педагога профессионального обучения. Сущность и структура подготовки учителя рассматриваются и определяются по-разному. В одних источниках она понимается как совокупность путей подготовки студентов – преподавание основ наук, организация факультативных занятий, общественно-полезный труд и тому подобное; в других – это объединение компонентов учебно-воспитательного процесса: целей, задач, содержания, форм и методов, материально-кадровых и организационных умений. Например, О.А. Абдулина представляет подготовку как систему и целостный процесс, направленный на формирование у будущих учителей системы общепедагогических знаний, умений, развитие их интереса к педагогической теории и школьной практике, педагогического мышления и творческого подхода к педагогической деятельности. Она утверждает, что профессионально-педагогическая подготовка должна обеспечить функционирование учителя как субъекта педагогического труда [3].

С.Я. Батышев определяет профессиональную подготовку как совокупность специальных знаний и умений, необходимых для выполнения работы в определенной области деятельности [4]. Э.Ф. Зеер выделяет профессиональную подготовку (16–23 года) как одну из стадий профессионального становления личности. На этом этапе развитие деятельности происходит от учебно-познавательной к учебно-производственной и от нее – к реальной трудовой деятельности. По мнению Э.Ф. Зеера целью существующей системы подготовки является формирование учебно-познавательной деятельности – ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений и навыков [5]. При этом многие исследователи обращают внимание на то, что будущий педагог профессионального обучения должен сам проявлять творческую активность и творческую самостоятельность. Это вытекает не только из сущности и особенностей современного общества, но и самой профессии, творческой и активной по своему характеру, что необходимо учитывать при подготовке педагогов.

Результатом такой подготовки является профессиональная готовность, выступающая как качество личности и регулятор успешности в творческой деятельности. Готовность к деятельности – сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики [6].

Таким образом, подготовленность к организации сотворческой деятельности рассматривается нами как качество будущего педагога, позволяющее ему успешно осуществлять взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели, направленной на создание нового и приводящее к развитию субъектов этого взаимодействия.

Исследование мнений будущих педагогов профессионального обучения о приоритетных качествах, необходимых для эффективной организации сотворческой деятельности учащихся проводилось на базе Политехнического института Сибирского федерального

университета. Нами была разработана методика изучения, в основу которой были положены показатели: коммуникативный, творческий, организационный и деятельностный.

Опрос и анализ ответов студентов по выделению отдельных качеств педагога профессионального обучения выявил приоритетные показатели для организации сотворческой деятельности учащихся. По мнению студентов наиболее важным является духовный показатель, на втором месте находится организационный показатель. На третьем месте – творческий показатель, что указывает на отсутствие понимания студентами ценности творческой и сотворческой деятельности. При этом студенты отмечали, что при организации сотворческой деятельности учащихся педагог не обязан проявлять собственное творчество, он должен только уметь организовывать данную деятельность. Качества, отражающие деятельностный показатель, оказались на последнем месте, что говорит об отсутствии у студентов представлений о том, как необходимо взаимодействовать с учащимися в ситуации сотворчества, что такое коммуникативные тактики, непродуктивные способы организации сотворческой деятельности, поддержание контакта и другое.

Для выявления подготовленности будущего педагога профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся была разработана методика изучения, представленная в табл. 1. В основу изучения подготовленности будущего педагога профессионального обучения к организации данной деятельности положены показатели (коммуникативный, творческий, организационный и деятельностный), для каждого из которых были выделены характеристики подготовленности. Нами были введены оценочные шкалы-отношения, условно обозначенные: Х – характерен по большинству признаков; О – характерен по отдельным признакам; Н – не характерен по большинству признаков.

Таблица 1

Изучение подготовленности будущего педагога профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся

Показатели	Характеристика проявления основных признаков	Оценочное отношение
Коммуникативный	Понимает сущность взаимодействия, проявляет человечность, благожелательность, сердечность, доброту, совестливость, искренность, отзывчивость, душевность, благородство, бескорыстие, открытость, уважительность, проницательность, деликатность, вежливость, выдержанность, терпимость, справедливость, сопереживание, чуткость.	Х
		О
		Н

Творческий	Понимает сущность творческого процесса, проявляет гибкость, оригинальность, изобретательность, любознательность, воображение, вдохновенность, критичность, творческое сомнение, личностную самобытность, одухотворенность, восприимчивость к юмору, смекалку, находчивость, генерирует новые идеи.	X
		O
		H
Организационный	Понимает сущность организации сотворческой деятельности учащихся, проявляет целеустремленность, наблюдательность, активность, инициативность, самостоятельность, настойчивость, самоуважение, самообладание, самоорганизованность, предприимчивость, ответственность, способность к сотрудничеству, решительность, позитивное восприятие учащихся и ситуаций сотворческой деятельности, конструирует согласованную деятельность и пространство взаимодействия.	X
		O
		H
Деятельностный	Понимает сущность сотворческой деятельности, проявляет сознательность, рефлексивность, аргументирует выбор способов совместной деятельности, поддерживает контакт, соблюдает социальную дистанцию, использует коммуникативные тактики (уговоры, разъяснение, диалог, разнообразные речевые формы обращения, жесты, мимику, интонации и другое), ищет источники и ресурсы совершенствования совместной деятельности, осознанно преодолевает непродуктивные способы организации сотворчества, взаимодействия.	X
		O
		H

Исследование подготовленности проводилось посредством экспертной оценки и самооценки. Выбор экспериментальной и контрольной групп осуществлялся с учетом подготовленности студентов к организации сотворческой деятельности по оценочному отношению «не характерно», так как это отражает недостаточный уровень подготовленности к данной деятельности. На диаграмме (рис. 1) отражено, что на начало исследования большинство показателей подготовленности (коммуникативный, творческий и деятельностный) на оценочной шкале располагаются в области «не характерно» и в экспериментальной группе представлены слабее, чем в контрольной группе.

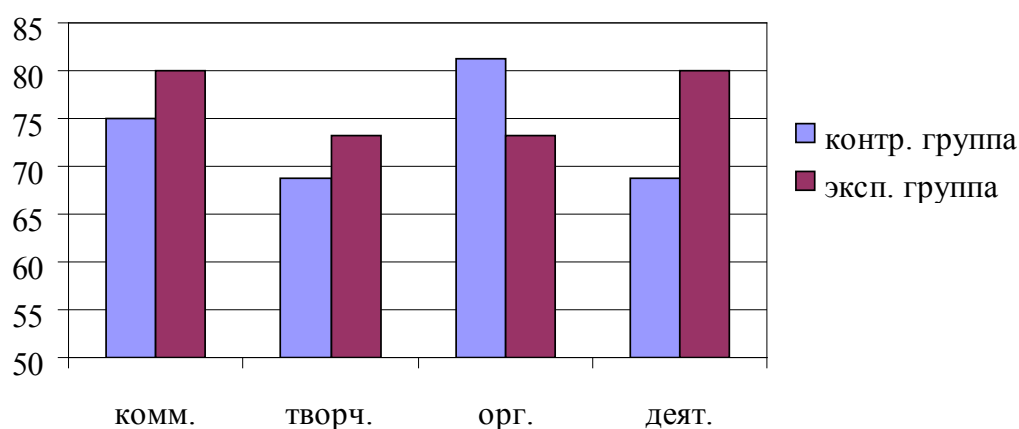


Рис. 1. Диаграмма сравнения оценочного отношения «не характерно» по показателям в экспериментальной и контрольной группах (на основе экспертной оценки)

Также студентам было предложено оценить собственные характеристики подготовленности к организации сотворческой деятельности учащихся по разработанной методике. Анализ самооценочных суждений показал, что для обеих групп наиболее важными являются признаки деятельностного и организационного показателей, в то время как признаки коммуникативного и творческого показателей представлены слабее. Таким образом, результаты изучения на начало опытно-экспериментальной работы показали, что студенты имели достаточно слабые представления о сотворческой деятельности учащихся, об организации данной деятельности, недооценивали роль деятельностного показателя.

Попытка разрешить сложившуюся ситуацию на инженерно-педагогическом факультете по подготовке будущих педагогов профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся реализовывалась в три этапа через совокупность стратегических условий, способов и средств их осуществления. В качестве стратегических условий подготовки будущих педагогов профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся выступают:

- **актуализация профессионально-ценностного отношения будущего педагога профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся;**
- **включение будущего педагога профессионального обучения в проектирование ситуаций сотворческой деятельности учащихся;**
- **обогащение опыта будущего педагога профессионального обучения по организации сотворческой деятельности учащихся.**

Актуализация обеспечивается за счет совокупности условий, методов, приемов и средств, способствующих «переходу» необходимых для организации сотворческой деятельности учащихся качеств из потенциального поля в актуальное, что позволяет сформировать у студентов профессионально-ценностное отношение и представление о необходимости организации сотворческой деятельности учащихся. Второе условие – включение будущего педагога профессионального обучения в проектирование ситуаций сотворческой деятельности учащихся – позволяет организовать деятельность студентов по проектированию ситуаций сотворческой деятельности учащихся. Обогащение рассматривается нами как стратегия, обеспечивающая преумножение опыта и умений, расширение и углубление знаний. Обогащение опыта студентов по организации сотворческой деятельности учащихся как педагогическое условие есть преобразование их педагогического опыта в качественно новое состояние с пониманием организационных особенностей сотворческой деятельности [7, с. 105–113]. Для каждого этапа было разработано организационно-дидактическое обеспечение, обозначены задачи, педагогические действия, формы и методы организации каждого условия подготовки будущего педагога к организации данной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

**Подготовка будущего педагога профессионального обучения к организации
сотворческой деятельности учащихся**

Организационно-дидактические характеристики	Этапы		
	Ориентационно-ценностный	Познавательного-проектировочный	Рефлексивно-деятельностный
1. Задача подготовки	Осознание будущим педагогом необходимости организации сотворческой деятельности учащихся.	Освоение проектировочной методики организации сотворческой деятельности учащихся.	Обогащение опыта организации сотворческой деятельности учащихся и корректировка методики организации.
2. Педагогические действия исследователя	Информирование будущего педагога о сотворческой деятельности как одного из условий их подготовки к организации данной деятельности, разработка образовательного модуля	Разработка заданий проектировочного характера по организации сотворческой деятельности учащихся	Разработка практико-ориентированного модуля по организации сотворческой деятельности учащихся в процессе прохождения педагогической практики и корректировка разработанной методики проведения занятий с элементами сотворческой деятельности учащихся, разработка алгоритма обратной связи.
3. Формы и методы организации	Лекция и семинар «Творческая деятельность в учебном процессе»; аутодиагностика на основе оценочной методики «Виды организации творческой деятельности в коллективе», «Качества личности»; мини-диспут «Эффективность различных видов организации творческой деятельности в коллективе».	Лекции, практические занятия, беседы, диспуты, круглый стол, игры, диагностические методики, таблица видов проектировочных заданий, таблица критериев оценки выполнения проектировочных заданий, карта психологических приемов повышения мотивации к деятельности, карта-схема психолого-педагогической характеристики коллектива, эвристические приемы.	Круглые столы, мини-диспуты; посещение студентами занятий сокурсников; бланк оценивания занятия; эвристические методы и приемы.

4. Результаты	Сформированы профессионально-ценностное отношение и представление о необходимости организации сотворческой деятельности учащихся.	Сформированы знания и умения по проектированию сотворческой деятельности учащихся.	Разработаны рекомендации по прохождению педагогической практики и корректировки разработанной методики проведения занятий с организацией сотворческой деятельности учащихся; разработан бланк оценивания занятия.
---------------	---	--	---

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что существенные изменения в экспериментальной группе произошли на познавательно-проектировочном этапе. Это объясняется тем, что на данном этапе студенты проявляли собственное педагогическое творчество по проектированию ситуаций сотворчества учащихся, смогли успешно осваивать данную деятельность под руководством преподавателя и таким образом прочувствовать сложность, значимость и организационную специфику сотворческой деятельности. На рефлексивно-деятельностном этапе углубилось понимание и обогатился опыт организации данной деятельности. В целом результаты исследования позволяют утверждать, что разработанные условия способствуют подготовке будущих педагогов профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся.

Литература

1. Рапацевич Е.С. Словарь-справочник по научно-техническому творчеству. – Мн.: «Этоним», 1995. – 384 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.: ил.
3. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
4. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: «Профессиональное образование», 1997. – 512 с. Редакционная коллегия Батышев С.Я.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Игнатова В.В., Шушерина О.А. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1.

Капсаргина С.А.

НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ХАКАСИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы национального образования. В настоящее время национальная школа находится на сложном этапе развития. Разрабатываются различные инновационные модели национальных школ. Но решение современных задач возможно лишь при глубоком изучении и учете положительного опыта прошлых лет.

Abstract

The article is devoted to the problem of national education. The pedagogical science has the task to change the existing national school. Our scientists have developed different models of school, but in order not to make mistakes we must take into account positive experience of previous years.

Россия – полинациональная и поликультурная страна. По сравнению с 1989 годом (по данным переписи населения) произошло значительное увеличение (около 40%) числа народов, проживающих в РФ в настоящее время. Это объясняется «реактивизацией субъективности этносов на основе изменений в сфере сознания и культуры, возникающих в результате распада советской интернациональной общности, системы ее ценностей, адекватных ей «уровней» субъективного самосознания и самоидентификации» [8].

Начавшиеся в стране в конце XX века демократические преобразования породили серьезные проблемы в области национальных и межнациональных отношений. «Общественность, в том числе педагогическая, с тревогой отмечала утрату молодым поколением стремления изучать родной язык, исчезновение самобытности форм национальной культуры народов России» [10, с. 108]. С чрезвычайной остротой перед педагогической наукой и практикой была поставлена задача становления и развития системы национального образования, отвечающей требованиям современного поликультурного общества и способствующей развитию национального самосознания, уважения к своей культуре, а также культурам, традициям, обычаям других народов.

Через систему образования осуществляется трансляция культуры в новые поколения, их приобщение к культурным ценностям человечества. В этом плане велика роль национального образования, предназначение которого состоит в том, чтобы «передавать подрастающему поколению богатство родного языка, культуры, традиций, духовно-нравственные ценности, опыт жизни и менталитет своего народа; развивать национальную самобытность, но в то же время ориентироваться на духовные и общечеловеческие ценности» [2, с. 11].

Национальная школа в этом отношении выступает образовательным учреждением, способным не только удовлетворять собственные этнокультурные потребности учащихся, но и ввести их в мир культуры народов-соседей, познакомить с общечеловеческими ценностями и приоритетами.

Российская Федерация, являясь многонациональным государством, предоставила право каждому народу иметь собственную систему национального обучения и воспитания. Так, национальная школа оказалась в самом центре реформаторских преобразований во многих республиках и регионах Российской Федерации: «...постепенно начался отход

от стереотипного понимания национальной школы как учебного заведения с преобладанием учащихся коренной (нерусской) национальности, наличием специальных программ обучения на родном языке, заниженным, как правило, уровнем требований по сравнению с типовой общеобразовательной российской школой» [11, с. 22].

В настоящее время национальная школа Российской Федерации находится на сложном этапе своего развития. Поставленная перед необходимостью изменений в соответствии с запросами переходной эпохи, национальная школа России развивается весьма неоднозначно и противоречиво. Актуализировался поиск оптимальных моделей национальных школ, адекватных требованиям времени и происходящими социально-экономическими изменениями в жизни общества. Решение современных задач развития национальных школ возможно лишь при глубоком изучении и учете положительного опыта прошлых лет. В связи с этим изучение исторических аналогий вызывает особый интерес.

Современный облик национальной школы формировался на протяжении длительного времени. Вопрос о национальной школе как явлении российской действительности возник в контексте проблемы «инородческого просвещения».

Дореволюционная литература, посвященная проблемам инородческого образования, характеризуется особым вниманием к вопросам организации в регионах школ для национальных меньшинств, их приобщения к русской культуре, изучению русского языка; к деятельности Министерства народного просвещения; классификации национальных школ и истории их взаимоотношений с органами российской государственности.

В первые годы советской власти национальная школа конструировалась как система, обеспечивающая нормальное национальное культурно-цивилизационное развитие населяющих страну народов с учетом имеющегося диапазона культурных уровней. 1920–1930 годы в истории образования Хакасии стали периодом становления и развития национальной школы, особенностью которого, прежде всего, является обеспечение всеобщего начального, затем и семилетнего образования для детей коренной национальности, а также организация обучения на родном языке.

Исторический опыт национального образования в России и в Хакасии свидетельствует, что национальная школа отражала в своем развитии все существенные деформации национальных отношений на протяжении всей истории страны. В результате русификации в 1930–1980-е годы она перестала удовлетворять этнокультурные потребности более шестидесяти этносов РСФСР [11]. В то же время стало ясно, что решение назревших проблем национальной школы в рамках старой образовательной системы невозможно. В современных условиях возникла необходимость в разработке новых концепций национального образования.

В большинстве публикаций, посвященных развитию национальной школы в советский период [17], национальная школа определяется как нерусская, где преподавание включало изучение родного (нерусского) языка и которая располагалась в районах проживания нерусских народов. При недостаточном освещении вопросов организации таких школ, этнонациональный аспект, как правило, ограничивался методическими разработками по особенностям преподавания русского и родного (нерусского) языков.

Анализ современных педагогических взглядов на проблему национальной школы позволяет выделить следующие подходы к ее развитию в нашей стране: стремление придать национальной школе этнографический облик, сохраняющий внешние атрибуты материальной и духовной культуры; обоснование необходимости придания национальной школе православного облика, обучения и воспитания с опорой на христианскую мораль; обоснование необходимости осуществления всестороннего образования и нравственного воспитания, обуславливающих формирование национального самосознания, этничес-

кого «Я»; обоснование необходимости формирования этнокультурной направленности национальной школы и ее включения в диалог и полилог культур; обоснование необходимости разработки национальной школы поликультурной модели в условиях модернизации и глобализации общества.

Мировой опыт по созданию национального образования выделяет несколько моделей национальных школ [11].

Первая модель – **ассимилирующая**, которая основывается на предположении о стремлении всех этносов к ассимиляции. Процесс обучения в таких школах строится на родном языке в течение начальной школы с помощью параллельных учебников по общеобразовательным предметам. В школах такого типа ученики усваивают основы национальных языков, а культура и история родного края при этом остается неосвоенной. Другим типом ассимилирующей модели национальной школы можно считать обыкновенную советскую, а теперь и российскую общеобразовательную русскую школу. Такая школа ассимилирует не только малочисленные народы, живущие в инонациональном окружении, но и русских. На выходе из школы общество получало личность, у которой не были сформированы чувства любви и уважения к собственной стране, ее истории и культуре. Именно этот тип школы получил поддержку государства, продолжавшего образовательную и языковую политику, основанную на русификации этносов, «стирания» национальных различий [11, с. 8–9].

Вторая, **компенсирующая** модель национальной школы, характерна для регионов, компактно заселенных представителями одной национальности. В таких школах все предметы изучаются на родном литературном языке, а русский является одним из предметов. Выпускники этих школ, овладев родным языком, усвоив культурные ценности, при выборе жизненного пути могли ориентироваться лишь на национальные учебные заведения, которых не хватало. Таким образом, компенсирующие национальные школы, частично решая проблему сохранения этнических особенностей, не давали равных образовательных возможностей, поскольку имели «смягченные» или «упрощенные» программы по русскому языку и другим предметам. [12, с. 11].

Третья модель национальной школы – **поликультурная**, под которой следует понимать «образовательное учреждение с совокупностью преемственных образовательных (общеобразовательных и профессиональных) национальных программ, основанных на государственных стандартах, формирующих у учащихся межкультурную компетентность и способствующих быстрому и безболезненному включению в общественную жизнь в условиях многонационального окружения» [11, с. 68].

Анализ развития российской системы образования на современном этапе, а также исследование различных теоретических и практических наработок в этом направлении подводят к выводу о том, что наиболее приемлемой моделью национальной школы для нашей страны должна стать поликультурная [16, с. 22]. В основу работы такой школы должен быть положен принцип «диалектического единства трех начал – национального, федерального и общемирового, позволяющего человеку глубоко чувствовать принадлежность к родному народу и в то же время осознать себя гражданином страны и субъектом мировой цивилизации» [7, с. 92].

Модернизация национальной школы с учетом требований современного поликультурного общества – это переход от традиционного национального образования, ориентированного только на этническую культуру и язык какого-либо этноса, к поликультурной модели национальной школы, в которой учащиеся, сохраняя свою этнокультурную идентичность, были бы активно включены в интеграционный процесс региона, страны, мира.

При разработке стратегии развития национальной школы с учетом требований сов-

ременного поликультурного общества необходимо помнить:

- деятельность национальной школы должна строиться на принципе поликультурности, выражающемся в доминирующей ориентации на множество и многообразие культурных ценностей и норм и их равноправие в образовании;

- школа должна служить эталоном, показателем высокого уровня самоорганизации и жизнедеятельности, то есть быть на шаг впереди общества и среды ее окружающей: "...совершенствование национальной школы – это улучшение не только условий, но в известном смысле форм жизнедеятельности людей" [7+, с. 115];

- национальная школа должна быть культуросообразной, то есть быть адекватной существующей культуре – и исторически сохранившейся, и современной: "Возрождение национальной школы не означает возврата к прошлому. Это современные школы, осуществляющие творческое осмысление национальной культуры" [7, с. 72];

- национальная школа должна быть способной к социокультурному конструированию, то есть культуротворческой, способной не столько быть транслятором знаний и ценностей национальной культуры, сколько давать возможность ребенку самоидентифицироваться в определенной культуре, ставить его в условия, когда он сам начинает действовать культурно, творчески используя культурные ценности, нормы, знания и образцы;

- национальная школа должна быть личностно ориентированной, то есть с позиций гуманистической педагогики и личностно ориентированного образования связь "этнос – национальная культура – школа – ребенок" должна строиться в обратной последовательности о определяться активной позицией ребенка [18, с. 96]. Отсюда ведущие методы взаимоотношения в национальной школе – сотрудничество и поддержка.

Следовательно, процесс становления и развития национальной школы в поликультурном регионе должен быть ориентирован на достижение следующих целей:

- личностное развитие, а также гибкость, открытость образовательных программ;
- право выбора родителями вместе с детьми направления и форм образования;
- обеспечение интеграции национального, межнационального, поликультурного и интернационального в образовательном процессе;
- единство регионального, федерального и общемирового компонентов.

Республика Хакасия, как и большинство регионов РФ, является многонациональной. Кроме титульного этноса – хакасов, составляющих 11,1% (62,9 тыс. чел.), здесь проживают: русские – 79,5% (450 тыс. чел.), украинцы – 2,3% (13,2 тыс. чел.), немцы – 2,0% (11,2 тыс. чел.), татары – 0,8% (4,7 тыс. чел.), белорусы – 0,7% (3,9 тыс. чел.), мордва – 0,6% (3,2 тыс. чел.), чувашаи – 0,6% (3,4 тыс. чел.) [9].

В Хакасии после образования республики в составе Российской Федерации, становления законодательной и исполнительной власти заметно повысился интерес и внимание к национальным проблемам народов, проживающих на ее территории, развитию национальных школ в регионе. Были приняты и стали действовать нормативно-правовые документы, регулирующие направления национального развития: законы Республики Хакасия "О языках народов Республики Хакасия" (1992) [4], "Об образовании" (1993) [5], "Закон Республики Хакасия о съезде (чылыг) хакасского народа" (2003) [6], Государственная программа развития системы образования на 1993–1997 годы [3], Постановление Правительства Республики Хакасия "О переходе на Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Республики Хакасия" [15] и другие.

В настоящее время систему национального образования Республики Хакасия представляют 78 национальных школ (76 – хакасских, 1 – русская, 1 – чувашская), еще в 34 школах и 46 дошкольных образовательных учреждениях организовано обучение учащихся родным языкам [1, с. 150].

Если брать в целом все общеобразовательные школы Российской Федерации, то самым массовым типом учебного заведения является сельская школа (80% всех школ).

В Республике Хакасия из 274 школ 193 также расположены в сельской местности. Из 74 сельских начальных школ – 71 школа является малокомплектной.

Такая же картина наблюдается и с хакасскими национальными школами. Из 78 хакасских национальных школ 2 школы являются городскими (что составляет 1,52%), а 74 школы (98,48%) – это сельские национальные школы, из которых малокомплектными являются 71 школа. Из указанного количества хакасских национальных школ число начальных составляет 37 (47,4%), основных средних – 16 (20,5%), средних полных – 25 (32%) [1, с. 156]. Следовательно, преобладающий тип национальной школы Хакасии – сельская начальная национальная малокомплектная школа (ассимилирующая модель).

Одной из основных характеристик и средств выделения национальной (хакасской) школы из всей совокупности общеобразовательных учреждений является использование в учебно-воспитательном процессе в основном родного (хакасского) языка.

Проблема выбора языка обучения в национальной школе решается в тесной связи с проблемой формирования двуязычия, а с вводом раннего изучения иностранного языка, и полилингвизм (многоязычие). Русский язык по-прежнему рассматривается, как важнейшее средство приобщения подрастающего поколения к российской и мировой культуре, как средство межнационального общения, как фактор укрепления целостности российского государства, а также как механизм сохранения единого образовательного пространства.

На начало 1996/97 учебного года хакасский язык изучали 9121 школьник, или 70,2% от общего числа учащихся коренной национальности. В городских условиях изучение родного языка было организовано для 1374 учащихся (38,9%), а в сельских школах для 7629 (81,0%) учеников [1, с. 151].

К настоящему времени доминирующим типом национальной школы в Хакасии стала школа с обучением с 1 по 11 класс на русском языке и преподаванием родного языка (с 1 класса) и литературы (с 4 класса) в качестве учебных предметов: «Базовый принцип национальной школы «школа на родном языке» по существу сменился принципом «русская школа с родным языком в качестве учебного предмета» [15, с. 152] (ассимилирующая модель).

В тех районах Хакасии, где преобладает хакасско-русское двуязычие, определенные трудности при изучении литературного хакасского языка связаны с использованием на бытовом уровне, в разговорной речи одного из его диалектов (качинского, сагайского, шорского, кызыльского).

А в других районах, где основной тип двуязычия русско-хакасский, основная трудность заключается в организации изучения литературного хакасского языка, так как многие дети практически им не владеют. В этом случае класс делится на две подгруппы (владеющих и слабо владеющих) и обучение строится по разным программам [14, с. 145].

Следовательно, двуязычие в хакасской национальной школе реализуется в двух вариантах: хакасско-русском и русско-хакасском. Это потребовало создания учебных программ и учебников нового поколения, дифференцирующих задачи и содержание обучения в соответствии с уровнем знания учащимися хакасского языка (инновационная модель национальной школы) [14].

Основным механизмом реализации этнокультурной направленности содержания в общеобразовательных учреждениях Республики Хакасия является введение в учебные планы национально-регионального компонента (НРК).

В содержании образования реализация НРК осуществляется: через обогащение национальной проблематикой базовых дисциплин; посредством введения в учебный план предметов, связанных с национальными особенностями Республики Хакасия.

Процесс дальнейшего развития хакасской национальной школы нельзя сводить только к изучению родной культуры и родного языка. Деятельность национальной школы должна быть направлена на обеспечение этнокультурных и поликультурных потребностей подрастающего поколения. Педагогическая деятельность, ориентированная на реализацию принципа поликультурного взаимодействия школы и среды, направляется, прежде всего, на создание условий для формирования у школьников этнической картины мира, в которой главное место бы отводилось пониманию и признанию многообразия культур. В настоящее время в Республике Хакасия сложились все необходимые условия для становления и успешного функционирования национальной школы поликультурной модели [13].

Литература

1. Боргояков С.А., Боргоякова Т.Н. Некоторые проблемы развития национального школьного образования // Ежегодник ИСАТ ХГУ им. Н.Ф. Катанова. Вып. 2. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1998. – С. 150–160.
2. Борисов М.И. Модель национальной школы-гимназии как инновационного образовательного учреждения: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 20 с.
3. Государственная программа развития образования на 1997–2000 гг. в Республике Хакасия.
4. Закон Республики Хакасия «О языках народов Республики Хакасия».
5. Закон Республики Хакасия «Об образовании».
6. Закон Республика Хакасия «О статусе съезда хакасского народа «чыылыг».
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
8. Кузьмин, М.Н. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики / Кузьмин М.Н. – М.: ИНПО, 1997. – 32 с.
9. Кышпанакоев В.А. Население Хакасии: 1917–1990-е гг. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1995. – 348 с.
10. Малютин И.П. О новой концепции национального образования в республике Башкортостан // Регионология. – 1999. – № 3. – С. 108–114.
11. Матис В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – 366 с.
12. Матис В.И., Кряклина Т.Ф. Немецкая школа в регионах России: Монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – 215 с.
13. Матис В.И., Ултургашева О.Г. Национальная школа республики Хакасия // Философия образования. – 2006. №2 (16). – С.169 – 175).
14. Острикова Т.А. О специфике обучения русскому языку в средних школах Хакасии (К постановке проблемы национально-регионального компонента (НРК)) // Ежегодник ИСАТ ХГУ им. Н.Ф. Катанова. Вып. 3. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1999. – С. 145–150.
15. Постановление Правительства Республики Хакасия от 31.07.98 г. №127 «Об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Республики Хакасия».
16. Ултургашева О.Г., Мирошниченко В.В. Подготовка учителей начальных классов к работе в национальной школе в поликультурном регионе (на материале Республики Хакасия). – Абакан: ХГУ «Хакаское книжное издательство», 2003.
17. Фархшатов М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период 60–90 гг. XX века. – М.: Наука, 1994. – 215 с.

18. Харисов Ф. Национальная школа: пути развития // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 70–73.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация

В статье автор рассуждает о необходимости перестройки современного образования в высшей школе в русле диалогового подхода. Выдвигается мысль о внедрении идей поликультурного образования в процесс преподавания целого ряда дисциплин. Упоминаются основные проблемы, препятствующие данному внедрению в настоящий момент, а также предлагаются пути их решения.

Kostikova L.P.

THE PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF POLYCULTURAL EDUCATION IN MODERN HIGH SCHOOL

Abstract

In this article the author discusses the opportunities and necessities of reconstruction of modern higher education according to the principles of a dialogue scientific approach. An idea is suggested that polycultural education is the most perspective educational strategy at the moment. However, there is a list of obstacles which make it difficult to implement its principles in reality, and the author describes ways to overcome them.

Включение России в общемировые процессы интернационализации и глобализации обусловило коренное изменение образовательной стратегии и привело к появлению новых дидактических, воспитательных и методических концепций, ориентированных на подготовку специалистов, способных эффективно включиться в межнациональное и межкультурное взаимодействие. В России проблема поликультурного обучения приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы XX века, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. Данные инновации в педагогике не всегда рассматриваются дидактами как благо. В частности, как отмечает В.И. Слободчиков, в настоящее время в отечественной педагогической традиции широкое распространение получили «изоляционистские акции по установлению национально-культурных суверенитетов в образовании, которые часто напоминают попытки повернуть историю вспять, внося свою лепту в дальнейшую феодализацию государственного устройства России. В конечном счете они оборачиваются маргинализацией национальной культуры, отлученной от общечеловеческой» (1, 5). И это в тех условиях, когда общество перестало осознавать себя замкнутым универсумом и идентифицирует себя с частью более широкого универсума, о чем писал еще в 1930-х годах А. Тойнби. «В исследованиях последних лет все чаще употребляется термин «глобальная культура», являющийся результатом гомогенизации различных этнокультурных сообществ на базе общего языка – английского, общей идеологии – технического прогресса, и общих социальных институтов, выработанных

в процессе интеграции»(2, 16). Формирование глобальной культуры, однако, не должно приводить к нивелированию национальных культур, ее слагающих, так как относительно недавние тенденции к формированию глобальной культуры не искоренили многообразие неповторимых региональных, национальных, локальных, этнических, языковых и религиозных культур. В настоящий момент мировая макрокультура должна рассматриваться как сосуществование и подчас непростое, небезконфликтное взаимодействие множества составляющих ее микрокультур. И лишь через проникновение в сущность такого взаимодействия, включающего в себя как мирное взаимопроникновение культурных ценностей и ориентиров, так и ожесточенное сопротивление культурной интеграции на уровне языка, традиций, устоев, культурных императивов, можно глубоко познать как компоненты, слагающие макрокультуру, так и ее саму.

Развитие и практическую реализацию идей поликультурного образования в высшей школе следует рассматривать как составляющий компонент новейших гуманитарных педагогических концепций, разрабатываемых современными дидактами в контексте демократизации российского общества. В частности, межкультурное образование является одним из ключевых понятий научной концепции культуросообразного образования, предложенной в рамках комплексной программы РАО «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века» (научный руководитель – академик РАО И.В. Бестужев-Лада). Важнейшей составляющей поликультурного образования является лингвосоциокультурная компетенция, освоение которой обеспечит формирование поликультурно грамотной коммуникативно ориентированной личности. Эта компетенция представляется не только как достаточная осведомленность в аспектах своей и чужой лингвокультурной среды, но и как знание языка другого народа – такая интерпретация позволяет говорить о более полном формировании глобально ориентированной личности. Такое развитие взглядов на цели обучения предполагает не только овладение соответствующей иноязычной техникой общения, но и усвоение внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, так как последнее недостижимо без должного уровня осведомленности участников общения о социокультурных общностях, к которым каждый из них принадлежит. Данные общности, или сферы, не тождественны вследствие различий в материальных и духовных условиях существования соответствующих народов и стран, особенностей их истории, культуры, общественно-экономического строя, политической системы, бытового уклада и т.д.

Сложность и многоаспектность проблем поликультурно ориентированного образования, определяющих характер практических инноваций в педагогическом процессе, требует новых идей и подходов, нового алгоритма процедур обучения и воспитания, реализуемых в русле диалога культур. Анализ ситуации в обучении студентов знаниям и компетенциям, слагающим лингвосоциокультурную компетенцию, позволил выделить следующие проблемы формирования данной компетенции.

1 блок проблем:

вопреки тенденциям развития единого мирового культурного пространства, так называемой «глобальной культуры», в современной России явно проявляется стремление к маргинализации национальных культур;

наряду с активизацией международного культурного сотрудничества в сфере образования в современной России развивается стремление к прокламации культурно-этни-

ческой обособленности, самобытности и ура-патриотического изоляционизма средствами образования;

отсутствует баланс между новыми подходами в дидактике и методике, строящимися на основе поликультурного обучения в рамках концепции культуросообразного образования, и усилением этнизации содержания образования, возрастанием роли родного языка и культуры в образовательных программах;

российская образовательная традиция не предусматривает мультиперспективной подачи учебного материала, в частности к преподаванию культуры, истории, иностранных языков и так далее, что стало неотъемлемой частью образования в рамках глобального подхода, получившего распространение в западной образовательной традиции.

2 блок проблем:

отсутствие четко обозначенной структуры понятий «поликультурная грамотность» и «лингвосоциокультурная компетенция» в научной литературе;

значительные различия и «размытость» в определениях понятия «поликультурная грамотность», предлагаемых в работах по педагогике, культурологии, социологии, этнологии, теории межкультурной коммуникации и прочих дисциплин;

в психолого-педагогических и культурологических исследованиях наблюдается обилие определений и подходов, дублирующих и дробящих понятие «поликультурная грамотность» и затрудняющих его адекватное толкование.

3 блок проблем:

отсутствует концепция обучения поликультурной грамотности в рамках диалогового подхода к культуре и образованию;

не разработана технология обучения данной грамотности;

проявляются тенденции к нивелированию формирования поликультурной грамотности до уровня частных предметных методик;

отсутствует понимание необходимости построения обучения межкультурной грамотности на межпредметном уровне.

4 блок проблем:

отсутствуют параметры и методики определения эффективности обучения поликультурной грамотности в вузе (в частности, личностно-психологических характеристик обучаемых, их готовности к включению в продуктивный диалог культур).

Смысл формирования поликультурной грамотности и лингвосоциокультурной компетенции состоит в том, чтобы не просто обеспечить развитие значимых коммуникативных умений, культурологических знаний, а также свойств и качеств личности. Прежде всего, необходимо сделать значимым процесс самосовершенствования в области межкультурного взаимодействия, понимания глобальных механизмов интеграции и взаимодействия культур. Данная мысль отражает направленность не только на развитие психического и социального в человеке – она связывает это развитие с той деятельностью и средой, в которой должно происходить развитие. Такой деятельностью для личности обучающегося являются процессы аккультурации и межкультурной коммуникации, а средой – глобальная культура как набор равноправных культур в непрерывном процессе взаимодействия, диалога. Осуществление межкультурного общения обладает интегративными функциями, усиливающими воздействие на значимые свойства психики и личности, на ее сферу знаний и в целом способствующими формированию у учащегося поликультурной грамотности.

Теоретическое осмысление поликультурно грамотной личности позволило опреде-

лить функции лингвосоциокультурной компетенции, значимые для педагогического процесса: символизирующую, регулирующую, стабилизирующую и коммуникативную.

Многообразие элементов культурно-образовательного пространства и языков, способствующее полифоничности личностного культурно-языкового пространства, позволяет определить символизирующую функцию как ведущую. Именно благодаря данной функции дается имя конкретному сегменту (поли)культурного пространства, стимулируется расширение угла зрения на культурные аспекты, развиваются коммуникативные установки личности и знаниевый багаж.

Регулирующая и стабилизирующая функции выступают в качестве таковых тогда, когда имеет место поиск наиболее адекватных стратегий взаимодействия поликультурных и полиязыковых концептосфер.

Коммуникативная функция реализуется в том случае, если найдены адекватные выразительные средства для создания совместного текста творческого сотрудничества разнообразных культур, полилога участников поликультурного общения во время решения разнообразных учебных задач проблемного характера с целью аккультурации личности. Данные учебные задачи подразумевают включение в образовательный процесс наибольшего количества культурных составляющих и языковых элементов как основы межкультурной коммуникации.

Реальное воплощение данных функций в комплексе возможно, если формирование поликультурной грамотности рассматривать как динамичный процесс, наполняющий личность разнообразными и полифоничными смыслами, помогающий участникам образовательного процесса приобщиться к культурному наследию и процессу взаимодействия культур для последующей самоидентификации и самореализации в жизни, познании, труде и общении (развивающий и образовательный аспект), с одной стороны.

С другой стороны, этот живой, текучий процесс способствует совершенствованию личностных культурологических и коммуникационных стратегий, позволяющих наделять сегменты культурного пространства собственными личностными смыслами, развивать способность к личностной включенности в процесс познания и самопознания, постижения иных и собственной культур, в конечном итоге формировать чувство личной/культурной/этнической защищенности.

Вот почему не менее важной задачей становится культивирование способности не оценивать иную культуру и иную личность как носителя «чужих» культурных установок с позиций собственной культуры. В этом видится гуманная и гуманитарная составляющая формирования поликультурности, позволяющая расширять границы культурного существования участников образовательного пространства (воспитательный аспект).

Новая образовательная ситуация требует обновления содержательных и технологических аспектов моделирования системы развивающих заданий в поликультурном и полиязыковом образовательном пространстве современной высшей школы. Формирование поликультурной грамотности, составляющей часть общей культуры личности, было положено в основу системы развивающих заданий, которые, с одной стороны, готовят к самостоятельному осмыслению учебного материала с опорой на предыдущий культурный опыт, а с другой — требуют самостоятельных обобщений и выводов, творческого подхода к решению проблем поликультурного общения. Включение обучаемого в диалог культур посредством специально разработанной педагогической технологии должно привести к расширению ее культурного багажа, изменению личностных установок, развитию познавательного жизненного, а в конечном итоге и профессионального опыта. Выполнение развивающих заданий, представленных в определенной логической последовательности как части технологической цепочки (диапазон можно определить следующим образом: от репродукции до осуществления самооценки и самоконтроля выполняемой деятель-

ности), открывает учащимся не только новые знания, но и новые способы выразительности полученной информации за счет включения разнообразных культурных взглядов, позиций, за счет освоения личностью новых моделей мировидения (общедидактический аспект).

Сам процесс выполнения развивающих заданий обеспечивается синтезом коммуникативных, языковых и когнитивных умений в процессе личностного осмысления культурных смыслов отобранных педагогом культурно значимых материалов и знаний, приемов интеллектуальной деятельности и норм отношения к выполняемой деятельности, способов самооценки и самоконтроля своих действий и поступков (культурологический и лингводидактический аспекты).

При создании технологии обучения поликультурной грамотности, на наш взгляд, следует провести работу по следующим пяти направлениям, совпадающим с обязательными элементами, присущими технологии в принципе:

разработать номенклатуру межкультурных компетенций и умений, оптимально отражающих все три блока, составляющих поликультурную грамотность, а именно: прагматический (или практический), когнитивный и собственно педагогический. Первый компонент – прагматический – связан с формированием у обучающегося коммуникативной компетенции. Второй компонент – когнитивный – связан с использованием целого ряда лингвистических и экстралингвистических средств в качестве инструментов познания иной культурной среды и, следовательно, средств развития личности в целом. В свою очередь, педагогический компонент состоит из психологических характеристик лингвосоциокультурно грамотной личности, способной успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, прежде всего таких, как самостоятельность, активность, эмпатия, толерантность, способность к рефлексии, ориентированность на коммуникацию, экстравертность;

разработать принципы организации учебного материала с учетом такой номенклатуры, сформулировать систему частных педагогических методов и приемов, которые были бы в состоянии в русле диалогового и глобального подходов к культуре, мировидению и образованию сформировать ключевое учебно-воспитательное звено технологической цепочки в соответствии с целями и задачами, преследуемыми при проектировании обучения;

сформулировать перечень базовых метаконцептов, систематизирующих культурно-специфическую информацию, релевантную при формировании поликультурной грамотности. Данные культурно-значимые метаконцепты должны быть уместны для рассмотрения как в рамках разрабатываемой технологии обучения, так и в учебном процессе за ее пределами – на занятиях не только по английскому языку, но и по страноведению, истории, социологии, культурологии, праву и прочим дисциплинам. Разрабатываемая технология интегрирована по своей природе, базируется на уже сформированных коммуникативных умениях при общении как на иностранном, так и на родном языке, и совершенствует их. Технология должна учитывать знания учащихся по истории, географии, литературе, искусству стран изучаемого языка. За счет набора наиболее значимых межкультурных метаконцептов возможно достижение интегрирования содержания и целей образовательного процесса;

сформулировать методические принципы построения урока (структура, темп, объем материала) с позиции поликультурной грамотности, обеспечивая оптимальное последовательное прохождение учащимися стадий освоения лингвосоциокультурной компетенции;

разработать способы проверки достигнутых результатов с опорой на контроль и оценку знаний. Определив ключевым компонентом технологии развитие таких личност-

ных характеристик, как толерантность, эмпатия, транспекция, открытость и готовность к общению, мы обязаны обобщить и модифицировать существующие методики диагностики данных параметров личности.

Становление и реализация поликультурной грамотности в глобальном объеме – это своеобразный, зачастую имеющий латентный, неуловимый виртуальный характер, продолжительный и непрекращающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная насыщенность элементов культуры прослеживается в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности современной высшей школы. Увидеть уникальность культурных проявлений, научить ценить их своеобразие прежде всего должен помочь преподаватель, сам владеющий межкультурной грамотностью и умеющий использовать ее для продуктивного взаимодействия с носителями иной культуры и студентами через специально разработанные педагогические приемы.

Литература

1. Слободчиков В.И., Кудрявцев В.Т., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания / Известия РАО. – 2001. – № 4.
2. Andererson Lee F. A Rationale for Global Education //Global education: From thought to Action, ASCD. – P. 184.
3. Dima H. Cross-cultural communication. Institute for the Study of Man. – P. 128.
4. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: Автореф. – Казань, 1998. – 23 с.
5. Цветкова Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 68–81.
6. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 1994. – С. 544.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье представлены результаты экспериментальной работы по подготовке студентов в процессе освоения спецкурса к профессиональному самоопределению школьников.

Krivshenko L.P.

STUDENTS' PREPARATION FOR CAREER DECISION-MAKING OF PUPILS

Abstract

The results of experimental work during mastering of the special course on students' preparation for career-decision making of pupils are presented in this article.

Необратимые преобразования, происходящие в обществе за последние годы, становление в России рыночных отношений, появление негосударственного сектора экономики, трансформация общественного сознания актуализировали многие проблемы общего и профессионального образования, привели к возникновению и распространению постиндустриальной философии, пересмотру системы ценностей, мощной волне инноваций, охватившей все без исключения образовательные системы.

В дидактике профессионального обучения идет активный поиск эффективно работающих технологий, позволяющих удовлетворить спрос на услуги профессиональной школы в условиях развивающегося рынка труда, повлекшего за собой появление разнонаправленных тенденций. Одна тенденция проявляется в развитии новых социальных сил, вызывающих активность в различных жизненных сферах, стремление к модернизации общества, его оптимизации и рационализации. Другая тенденция вызывает отрицательные социальные явления, такие как патология общества, безработица, черный рынок, уклонение от налогов, стремление к получению прибыли любой ценой, рост преступности, ослабление экономических и социальных связей, социального контроля.

Вышеназванные негативные факторы, связанные с неправильным культивированием рыночных отношений, обуславливают необходимость внесения существенных корректив в образовательную систему, чтобы нейтрализовать их влияние на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и в области профессионального самоопределения молодежи.

Анализ практики работы средних общеобразовательных учреждений показал, что в школах недостаточно уделяется внимания формированию профессионального самоопределения, в неполной мере создаются условия для самопознания учащимися личностных особенностей, некачественно организуется психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников. И во многом это связано с тем, что учителя слабо владеют технологией профессионального самоопределения школьников. Вузы слабо готовят студентов к этому виду деятельности.

Из этого следует, что сложные условия переходного периода, кризис школы и педагогического образования, с одной стороны, существенно ослабили работу педагогических вузов по подготовке будущего учителя к профориентационной деятельности, с дру-

гой стороны – обострили проблему жизненного и профессионального самоопределения молодежи и потребовали обновления процесса подготовки студентов к решению этой проблемы с учетом принципов гуманизации и демократизации образования на основе новых теоретических подходов.

Согласно современной концепции, профессиональное самоопределение личности – это сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период человеческой жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры (Чистякова С.Н.).

Исходя из такого понимания профессионального самоопределения молодежи, мы строили подготовку студентов – будущих учителей к работе со школьниками в данном направлении. Проанализировав блок изучаемых согласно учебного плана педагогических дисциплин на предмет их профориентационных возможностей, проведя в течение ряда лет контрольные срезы подготовленности студентов к профориентационной деятельности, мы установили, что информационные возможности изучаемых курсов недостаточны для того, чтобы дать целостное представление о системе профориентационной работы, сформировать готовность будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников.

Необходимы дополнительные вариативные спецкурсы и спецсеминары профориентационной направленности, которые студент может выбирать исходя из своих интересов, потребностей, желаний. Вариативность дает возможность целенаправленно строить учебный процесс, а главное, придать ему большую гибкость в адаптации к запросам личности обучаемого и рынка труда в целом.

Свобода выбора отдельных учебных курсов, их разнообразное содержание, отвечающее интересам личности, способствует формированию творчески мыслящего будущего учителя. Кроме того, учебные профориентационно направленные курсы, выбранные по собственному желанию студента, повышают мотивацию обучения, способствуют заинтересованному и осознанному овладению предметом изучения, что ведет к повышению уровня владения им, и, соответственно, уровня профессиональной подготовленности в целом, что и было подтверждено в ходе проведенного нами исследования.

Таким образом, возможность выбора вариативных курсов можно рассматривать как важное условие совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя через реализацию личностно ориентированного подхода на уровне содержания обучения. Возможность выбора содержания способствует более глубокому развитию способностей, интеллектуальных возможностей, внутренних потребностей и наклонностей личности.

Исходя из этих методологических установок, в блок теоретической профессиональной профориентационной подготовки студентов были включены разнообразные спецкурсы и спецсеминары, направленные на более глубокое овладение теорией и практикой профориентационной работы, на формирование мотивационных установок будущего учителя и в целом на совершенствование их педагогического мастерства.

Программы спецкурсов были различны по объему и трудоемкости, учитывали изменяющиеся потребности современной школы, рынка труда и интересы обучающихся.

Приведем в качестве примера содержание экспериментального курса «Профессиональное самоопределение молодежи».

При разработке содержания данного курса учитывались предшествующие знания, полученные студентами при изучении педагогических дисциплин «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и

методика воспитания», «История педагогики и образования», «Социальная педагогика», «Педагогические технологии» и др.

Главное назначение спецкурса «Профессиональное самоопределение молодежи» состоит в том, чтобы на интегративной основе изучаемых предметов психолого-педагогического и социально-гуманитарного циклов и специальных дисциплин сформировать у студентов обобщенные умения для изучения личности школьника и мира профессионального труда, а также для овладения методикой профессиональной ориентации учащихся.

При проведении спецкурса использовали комплекс форм и методов учебной работы: лекции, лабораторно-практические и семинарские занятия, конференции, круглые столы, диспуты, конкурсы, тренинги, имитационные педагогические игры, самостоятельную работу студентов, специальные упражнения, изучение передового педагогического опыта профессиональной ориентации школьников, подготовку студентами рефератов и выступлений на занятиях.

Широко применяли технологии поисковой деятельности: дискуссионной, моделирующей, проектной, исследовательской, рефлексивной, ориентированной на систематическое познание (исследование) студентами себя как самоценности, учащихся, социального пространства (окружения), профессиональной деятельности, рынка труда и в целом – социокультурных отношений.

В основе такой технологии – формирование у студентов обобщенных умений, способности прогнозирования, постановки целей, планирования, принятия решений, анализа проблем и ситуаций, рефлексии.

Важным педагогическим условием, обеспечивающим качественно новый уровень профориентационной подготовки будущего учителя, является внедрение новых информационно-педагогических технологий обучения, обеспечивающих гибкость и мобильность учебных курсов, коренным образом меняющих их содержание. Особое внимание мы уделяем компьютерным информационно-педагогическим технологиям.

Педагогическая технологизация обучения выступает как глубоко гуманистический процесс, цель которого состоит в том, чтобы наиболее эффективными средствами создавать и наращивать интеллектуальный, духовный, личностный потенциал будущего учителя.

На лабораторно-практических занятиях студенты овладевают различными диагностическими методиками изучения своей личности и личности учащегося. Психологическая диагностика – необходимый элемент в системе школьной профориентации, так как позволяет учащимся получить информацию о своих психологических качествах и оценить их с точки зрения того, насколько они выражены, каковы возможности их самовоспитания, каково их соответствие требованиям тех или иных видов профессиональной деятельности.

Психологическая диагностика, тем самым, выступает в качестве одного из средств, обеспечивающих возможность целенаправленного управления процессом формирования «Образа Я». Повышение уровня самосознания обеспечивает возможность самостоятельного и обоснованного выбора профессии с учетом собственных психологических особенностей и способствует более полной реализации психологического потенциала в будущей профессиональной деятельности. Овладение студентами психологическими методиками изучения личностных качеств учащихся входит в задачу спецкурса.

Диагностика личности обучаемых имеет особое значение в связи с личностноориентированной направленностью профориентационного процесса. На лабораторно-практических занятиях студенты осваивают методику изучения личности в целях выявления способности школьника к профессиональному самоопределению. Студенты выявляют

комплекс показателей, определяющих способность к сознательному выбору профессии, и методы их диагностики.

Содержание показателей определяется основными составляющими «Образа Я» в профессии:

- когнитивной (сумма знаний о себе, о профессии);
- эмоционально-оценочной (самооценка своих возможностей выполнять тот или иной вид профессиональной деятельности, отношение к различным видам труда);
- регуляторной (самовоспитание или тренировка отдельных профессионально важных качеств, выбор конкретных путей получения профессии и т.д.).

К интегративным показателям способности школьника к выбору профессии относятся:

- способность к соотнесению (нахождение "Образа Я" в образе профессионального мира);
- особенности волевой организации (особенности подходов к принятию решения о выборе профессии);
- тип личностного профессионального самоопределения;
- наличие и обоснованность личного профессионального плана;
- программа самовоспитания и саморазвития в целях подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Уровень сформированности отдельных показателей каждого из блоков и способности к выбору профессии в целом рассматриваются как результат профессионального самоопределения школьников, по которому можно проследить эффективность системы профессиональной ориентации.

Придавая большое внимание личностным особенностям самого педагога, на лабораторно-практических занятиях особое внимание мы уделяли использованию диагностических методик, позволяющих будущему учителю лучше познать себя, особенности свойств нервной системы, эмоционального состояния, волевых качеств для соотнесения «реального Я» к «идеальному Я».

Диагностика, на наш взгляд, призвана решать двудединую задачу: с одной стороны, выявлять качества личности, ценностные ориентации и социальные отношения, наиболее значимые в профориентационной деятельности, а с другой стороны – корректировать содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса в вузе, позволяющие эффективно формировать эти качества личности, ценностные ориентации и социальные отношения к жизни и профессиональному самоопределению.

Особую роль мы отводим комплексу тренинговых занятий, то есть системе обучающих, психотерапевтических и психокоррекционных упражнений, направленных на формирование профориентационных умений в специально созданных условиях, на развитие навыков самопознания и самокоррекции, общения и межперсонального взаимодействия. Психологической базой тренинга служит перестройка установок личности, определяющая последующее отношение к себе и другим людям.

Личностно-ориентированные тренинги являются средством развития личностных качеств студента, что в конечном итоге способствует формированию индивидуального стиля профориентационного взаимодействия со школьниками. В процессе тренинга студенты получают возможность не только развивать когнитивные, креативные, коммуникативные, эмпатийные и рефлексивные умения и навыки, необходимые в профориентационной работе со школьниками, но и формировать позитивное отношение к себе и учащимся.

Кроме того, тренинг дает возможность получения неотсроченной обратной связи, апробирования новых видов деятельности и поведения с их последующей оценкой, рас-

крывает возможности установления наиболее близких отношений с профориентируемыми, что весьма важно при организации профессиональной ориентации.

Методы личностноориентированного тренинга (особенно ролевая игра, сензитивный тренинг, групповая дискуссия) характеризуются эмоциональной насыщенностью, что способствует формированию интереса к объекту изучения и самому процессу учения. Групповая дискуссия развивает у будущих учителей умение отстаивать свою точку зрения, показывает многозначность возможных решений педагогических задач, способствует проявлению обратной связи.

Практическое применение данных методов обеспечивает высокий уровень положительных эмоций у участников тренинга в течение длительного времени, что позволяет закрепить эмоции и способствует формированию положительного отношения к будущей профориентационной работе. Обучение с использованием данных методов исключает прямое воздействие на личность студента, что придает ему более свободный характер.

Тренинговым упражнениям, направленным на выявление, развитие и коррекцию личностных особенностей самих студентов, уделяем особое внимание. Проанализировав трудности, с которыми сталкиваются учителя при организации профориентационной работы, направленной на подготовку школьников к профессиональному самоопределению, мы пришли к выводу, что недостатки в профориентационной деятельности педагогов чаще связывают с личностными особенностями учащихся, но почти упускают из виду оценку недостатков, которые возникли по их вине, в силу собственных личностных особенностей и упущений в учебно-воспитательной работе.

У педагогов чаще всего возникают трудности в профориентационной деятельности в силу того, что они:

- недостаточно знают личностные особенности учащихся;
- не умеют ориентироваться во внешних проявлениях психических состояний учеников;
- не способны предотвращать возникновение психологического барьера между собой и учащимися;
- имеют слабо развитые эмпатийные и креативные способности;
- недостаточно сформировали коммуникативные и рефлексивные умения.

С учетом выявленных причин, вызывающих затруднения в профориентационной деятельности, была разработана серия тренинговых упражнений разной направленности, нацеленных на развитие креативных, коммуникативных, рефлексивных, эмпатийных качеств-умений, т.е. тех, которые определены нами как наиболее значимые в профориентационной деятельности.

Согласно направленности, тренинговые упражнения условно были разделены на три блока:

- первый блок – на самопознание;
- второй блок – на развитие эмпатийных и креативных способностей;
- третий блок – на формирование коммуникативных и рефлексивных умений.

Тренинговые упражнения первого блока преследовали цель помочь студентам более глубоко познать себя, свои особенности, свою индивидуальность, принять себя со всеми своими сильными и слабыми сторонами, создать положительную «Я-концепцию».

Тренинговые упражнения второго блока направлены на развитие креативных и эмпатийных способностей, т.е. умение творчески подходить к делу, понимать внутренний мир другого человека, откликаться на его чувства, сопереживать ему.

Тренинговые упражнения третьего блока предусматривали формирование коммуникативных и рефлексивных умений будущего педагога, т.е. умений педагогического общения, умений управлять и оценивать свое поведение, поступки, действия, изменять их

в соответствии с требованиями ситуации. Рефлексия педагогом собственной профессионально-педагогической деятельности и себя в ней как ее субъекта и личности является необходимой предпосылкой саморазвития.

Для фиксации происходящих личностных изменений разработана система измерительных процедур. Для диагностики уровня самооценки, эмпатии, стиля педагогического взаимодействия и общения мы использовали ряд методик. В частности: тест дифференцированной самооценки функционального состояния – САН (Самочувствие, Активность, Настроение); модифицированную форму "В" Фрайбургского личностного опросника (FPI) (авторы: Фаренберг И., Зарг Х., Гампел Р.); методику диагностики уровня эмпатических способностей Бойко В.В.; методику определения стиля педагогического взаимодействия Симонова В.П. и др.

В эксперименте использовали также ряд «субъективных» методик, суть которых состоит в том, что сами участники эксперимента оценивают изменения, происходящие с ними в результате воздействия психолого-педагогического тренинга в ходе освоения спецкурса.

Данные методики использовались дважды: в начале изучения спецкурса и после его окончания. Временные интервалы между замерами: начало – конец семестра. Необходимая статистико-математическая обработка полученных данных проводилась с использованием программы Microsoft Excel для Windows.

По итогам эксперимента удалось выявить положительную динамику не только в уровне знаний, сформированных умений профориентационной деятельности, но и в личностных изменениях будущих учителей. У студентов возрос интерес к профориентационным проблемам, о чем свидетельствовали они сами, наши наблюдения, задаваемые ими вопросы, желание писать курсовые работы по профориентационной тематике.

Целенаправленная работа, проводимая в ходе эксперимента, повлияла на характер эмпатических способностей, произошел рост их уровня у будущих учителей. До начала эксперимента средний уровень эмпатии был выявлен у 63,2% участников эксперимента, заниженный уровень – у 27,3% и высокий уровень эмпатических способностей – у 9,5% будущих учителей. После проведения всего комплекса работ эмпатические способности возросли у всех участников экспериментальных групп. Высокий уровень эмпатических способностей был обнаружен – у 31,2% участников эксперимента, средний уровень – у 61,9% и заниженный уровень – у 6,9%, т.е. студенты, имевшие заниженный и средний уровни эмпатических способностей смогли развить их до высокого и среднего уровней. При анализе эмпатических способностей участников контрольных групп значительных изменений в уровне их проявления обнаружено не было.

Изменение претерпели также коммуникативные способности будущих педагогов. Межличностные отношения стали более гармоничными, устойчивыми, конструктивными. В ходе тренингов 43% студентов осознали наличие у себя коммуникативных барьеров, большинство из них наметили пути их преодоления.

Таким образом, тренинговые упражнения, применяемые нами на практических занятиях спецкурса, позволяют будущим учителям за счет адекватной и своевременной обратной связи осознать реальное наличие у себя трудностей общения и осмыслить необходимость внесения определенных изменений в собственное поведение.

Психолого-педагогические тренинги актуализируют мотив сотрудничества при решении профориентационных проблем. Участие студентов в психолого-педагогическом тренинге дает возможность каждому из них совершенствовать свой стиль межличностного взаимодействия, накапливать опыт конструктивного общения, что весьма важно в любой педагогической деятельности, в том числе и профориентационной. И, наконец, нам удалось выявить положительную динамику изменений в самооценке будущих педагогов.

Таким образом, проведенный эксперимент по включению в учебный процесс дополнительных вариативных курсов профориентационной направленности, которые будущий учитель может выбирать, исходя из своих интересов, запросов, желаний, подтвердил наше предположение о том, что они необходимы, чтобы сформировать у будущих учителей целостное представление о системе профориентационной деятельности, предполагающей не только знание теоретических основ профессиональной ориентации, но и умение формировать у школьников положительное отношение к самому себе, осознание ими своей индивидуальности, уверенности в своих силах применительно к реализации себя в будущей профессии.

Возможность выбора содержания способствует более глубокому развитию способностей, внутренних потребностей личности будущего учителя, расширяет представления о личностных особенностях школьников и возможностях их познания, о мире профессионального труда и требованиях, предъявляемых профессиями к работнику. Студенты овладевают различными диагностическими методиками изучения своей личности и личности учащегося. Развивающие методики позволяют формировать у будущего учителя когнитивные, креативные, коммуникативные, эмпатийные и рефлексивные качества-умения, выделенные нами как стержневые в профориентационной работе со школьниками.

Осипенко Л.Е.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ У СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О МЕТОДАХ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы современных сельских школ, а также предлагаются конкретные варианты решения некоторых из них, в частности повышение качества образования сельских школьников средствами исследовательской деятельности.

Osipenko L.E.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION AT RURAL SCHOOLBOYS OF KNOWLEDGE OF METHODS OF SCIENTIFIC RESEARCH

Abstract

In this article are considered actual problems of modern rural schools, and concrete variants of the decision some of them. In particular, improvements of quality of education of rural schoolboys by means of research activity are offered.

Одним из основных направлений реформируемой белорусской школы является обеспечение соответствующего уровня подготовки сельских школьников, а также повышение их конкурентоспособности при поступлении в ССУЗы и вузы. Особая роль в данном процессе принадлежит учебно-исследовательской деятельности (УИД), обеспечивающей приобретение учащимися теоретических и практических знаний на основе использования методов научного познания.

Общеизвестно, что исследовательская деятельность является в основном приоритетом учреждений образования нового типа, расположенных, как правило, в городе либо в крупном населенном пункте (Е.Н. Кикоть, А.И. Сологуб, С.Л. Левченко и др.). Однако мы имеем веские доводы утверждать, что учебно-исследовательская деятельность не является прерогативой лишь элитных образовательных учреждений и может стать средством развития каждого ребенка. Поэтому выявление и систематизация педагогических условий, детерминирующих эффективное формирование у сельских школьников знаний о методах научного исследования, является одной из актуальных задач, имеющих существенное практическое значение. Необходимо отметить, что сегодня в Беларуси сельская общеобразовательная школа вносит большой вклад в образование молодого поколения, поскольку более 70% общеобразовательных учреждений расположено в сельской местности.

В работах [1; 3; 5; 9; 13] приведен анализ особенностей современных сельских школ, наиболее значимыми из которых являются их малочисленность; зависимость от места расположения; полифункциональность; территориальная удаленность от крупных населенных пунктов; слабая информационная сеть, в том числе библиотек; ограниченная структура социальных институтов; наличие классов с малой наполняемостью учащимися; низкий уровень подготовки сельских детей и пр. Эти особенности, характерные также и для многих белорусских сельских школ, создают предпосылки для построения в них учебно-воспитательного процесса, в основном на основе репродуктивной деятель-

ности, требующей от учащихся лишь слушания, запоминания и воспроизведения знаний в готовом виде. В то же время более 80% опрошенных нами учащихся сельских школ отметили, что хотели бы систематически заниматься исследовательской деятельностью.

Наблюдения за деятельностью сельских учителей, а также анализ массового педагогического опыта позволили нам заключить, что многие сельские педагоги, в отличие от учителей гимназий и лицеев, не осознают всю мощь дидактического потенциала исследовательской деятельности школьников, поэтому чаще всего предпочитают ее вообще не организовывать или применяют в учебном процессе стихийно и бессистемно, что не позволяет обеспечить большинству сельских учащихся должный уровень знаний о методах научного познания. В частности, результаты проведенного нами опроса более 400 учащихся сельских школ показали, что о наблюдении как методе научного познания имеют представления 28% опрошенных. В то же время с методами модельных гипотез и анализа, необходимыми для реализации учебно-исследовательской деятельности на предметах естественно-научного цикла, знакомы лишь 7% и 2% учащихся соответственно.

Видя назревшую проблему, ряд ее аспектов были отражены в государственной программе возрождения и развития села на 2005-2010 годы, где отмечается на необходимость повышения качества образования, конкурентоспособности выпускников сельских школ [4].

Однако, по нашему мнению, этот процесс будет малоэффективен без соблюдения ряда педагогических условий. Базируясь на результатах передового педагогического опыта, а также исходя из выводов собственного экспериментального преподавания в ряде сельских школ Минской области, мы определили комплекс педагогических условий, детерминирующих эффективное формирование у сельских школьников знаний о методах научного познания, необходимых для реализации учебно-исследовательской деятельности на естественно-научных дисциплинах.

Первым из таких условий является *использование стимулирующего влияния естественных возможностей сельскохозяйственного окружения при формировании знаний учащихся сельских школ о методах научного исследования*. В сельской местности дети с самого рождения живут и воспитываются среди природы, что ведет к развитию у них наблюдательности за окружающим миром. В процессе наблюдения у ребенка возникает много вопросов, направленных на выяснение сущности и причин возникновения различных явлений природы. Это ведет к формированию и развитию знаний сельских школьников о наблюдении как методе познания природы.

Постоянное окружение природы создает условия для систематического расширения кругозора сельских детей. Причем природа, как объект познания, привлекает сельских детей значительно больше, чем их городских сверстников. Общение с природой развивает у них пытливость, формирует интеллект, способствует включению школьников в практическую деятельность по познанию окружающего мира. «Жизнь среди природы – это такой же важный фактор, как свежая, богатая витаминами и фитонцидами пища, – говорил В.А. Сухомлинский, – сельская школа должна как можно полнее использовать для гармонического развития человека все, что дает природа и что может сделать человек для того, чтобы природа служила ему» [13, с. 109].

Формирование у сельских школьников знаний о методах научного исследования может осуществляться также и в ходе сельскохозяйственного труда, способствующего раннему приобщению детей к производству материальных ценностей, опытнической работе. Систематическое участие школьников в сельхозтруде создает условия для эффективного формирования знаний сельских школьников о моделировании, конструировании и эксперименте.

Особую роль в формировании у учащихся знаний о методах научного исследования

играет *обеспечение преемственности и интеграции содержания естественно-научных дисциплин*. Исторически сложилось так, что учащиеся изучают природу на различных уроках. Однако наиболее существенная роль в формировании у школьников знаний о методах научного исследования принадлежит именно естественно-научным дисциплинам, позволяющим акцентировать внимание на усвоении учащимися самых существенных, фундаментальных и долгоживущих знаний, лежащих в основе целостного восприятия научной картины мира. При этом обеспечение интеграции содержания естественно-научных дисциплин средствами межпредметных связей способствует интенсификации данных процессов.

Становление идеи межпредметных связей обусловлено общими тенденциями развития педагогики. Актуальным достоянием решения данной проблемы в классической педагогике следует считать труды М.Ф. Бунакова, Я.А. Коменского, Д. Локка, И.Г. Песталотци, К.Д. Ушинского и др. В них обоснована объективная необходимость отображения в учебном познании реально существующих связей объектов и явлений природы.

Как отмечают физиологи, если устанавливающиеся «связи» являются случайными, не повторяющимися, то они не закрепляются. Чтобы такая условная связь создалась и была устойчивой, необходимо ее систематическое возбуждение и подкрепление, в частности, междисциплинарной интеграцией. Целостная картина учебно-исследовательской деятельности будет складываться и обогащаться внутрипредметными возможностями каждой учебной дисциплины. При этом чем разнообразнее будут предметы, на которых осуществляется обучение школьников методам научного познания, тем обобщеннее будут приобретенные учащимися исследовательские умения, тем легче они будут актуализироваться в различных условиях. «От частоты повторения реальное ощущение... делается яснее, а через это и само сохранение его нервным аппаратом в скрытом состоянии становится прочнее. Скрытый след сохраняется долее и долее, ощущение труднее забывается» [12, с. 92].

Таким образом, вопреки бытующему мнению, мы считаем, что сельский учитель, ведя несколько предметов и являясь полипрофессионалом [3], имеет благоприятные условия для обеспечения преемственности и интеграции содержания естественно-научных дисциплин при формировании знаний сельских школьников о методах научного исследования, способствуя их систематизации, демонстрируя единство многих идей познания окружающего мира.

Одним из основных вопросов личностно-ориентированной модели обучения является сотрудничество учащихся. Данная идея в педагогике не нова. Она была представлена в работах А. Дистервега, Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, Ф. Рабле, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. В их трудах показано, что если организация взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса имеет характер сотрудничества, оно способствует более глубокому усвоению учащимися методологии творческой деятельности, усилению их ориентации на дальнейшее самообразование и саморазвитие.

Девятилетний опыт работы автора данной статьи учителем сельской школы подтвердил тот факт, что повышению результативности учебно-исследовательской деятельности способствует *взаимообучение сельских школьников разных возрастов*.

Исследование психологами ролевой структуры исследовательских коллективов позволило им утверждать, что для успеха учебно-исследовательской деятельности необходимо, чтобы коллектив состоял из людей, по-разному проявляющих себя в исследовании: в нем должны быть «генераторы» идей; нужны люди, умеющие конструировать приборы; умеющие четко и логично доложить и защитить результаты исследования и т.д. Поэтому в условиях сельской малокомплектной школы определенную проблему пред-

ставлял вопрос о распределении «ролей» между ее немногочисленными учащимися.

Известно, что И.П. Павлов выделил «человеческие типы художников и мыслителей» с преобладанием первой (образно-конкретной) или второй (речевой, абстрактно-обобщенной) сигнальной системы, между которыми располагается все многообразие промежуточных форм высшей нервной деятельности человека [10].

Однако З.И. Калмыкова в своем исследовании [6] установила, что наибольшую группу составляют учащиеся, у которых в равной степени развиты оба компонента продуктивного мышления – и практический, и словесно-логический, в то время как процент чистых «теоретиков» и «практиков» невелик.

Основываясь на исследовании З.И. Калмыковой [6], а также на результатах собственного опыта работы в сельской школе, мы сделали предположение, которое впоследствии подтвердилось в ходе многолетнего экспериментального преподавания о том, что большинство школьников могут выступать в любой роли исследователя: как теоретика, так и экспериментатора. Поэтому при распределении «ролей» среди членов исследовательского коллектива мы исходили, прежде всего, из желания самого ученика выполнять ту или иную функцию.

Собственный выбор данной роли, а также осознание ее в коллективном исследовании способствовало осознанию связей с другими людьми. Как отмечается в работах [1; 2; 11], во взаимоотношениях с другими людьми складывается и проявляется направленность личности, которая влияет на эффективность УИД, поскольку школьники в исследовательском коллективе работают в режиме кооперации и взаимопомощи, взаимного контроля и самоконтроля.

В процессе совместной работы учащихся различных возрастов возрастает объем усвоенного материала и глубина его понимания; сокращается время на усвоение учебного материала; меняется характер взаимоотношений в сторону товарищеских и коллективистских; возрастает учебная активность и самостоятельность каждого ученика. В разновозрастном коллективе происходит эффективная передача опыта проведения исследований через обязательное шефство старших школьников над младшими.

Наиболее ценным в разновозрастных исследовательских коллективах является тот факт, что «школу юного исследователя» проходит каждый, несмотря на то, что ежегодно старшие ребята переходят в старшее звено, а на их место приходят другие ученики. Тем самым подтверждается мысль А.С. Макаренко о коллективе как организме – живом, развивающемся, независимо от того, что часть его постоянно обновляется [7].

Таким образом, использование приведенных выше педагогических условий продемонстрировало динамику накопления объема знаний учащихся экспериментальных классов сельских школ о методах научного познания, необходимых для реализации учебно-исследовательской деятельности на предметах естественно-научного цикла (приложение 1).

Результаты анкетирования показали, что занятия исследовательской деятельностью для 96% респондентов сделали учебу более интересной; более половины из них стали лучше учиться, 86% – стали более активными, 83% – более уверенными в себе, 88% – более самостоятельными. В экспериментальных сельских школах активизировалась работа научных обществ учащихся, школ юных исследователей, увеличилось количество участников научно-практических конференций школьников [8; 9]. В 2007 году ученик одной из экспериментальных сельских школ Минской области стал победителем Международной научно-практической конференции юных ученых в Санкт-Петербурге.

Сельские педагоги, работающие по экспериментальной методике, отмечают высокую самопроизвольную познавательную активность учащихся, их неподдельный интерес к сущности явлений, процессов, к их взаимосвязям и закономерностям. По их мнению,

особо ценным является тот факт, что учащиеся экспериментальных классов при выполнении исследований пользуются дополнительной литературой, интенсивно общаются в познавательных целях как со взрослыми, так и со школьными товарищами как старшего, так и младшего возраста.

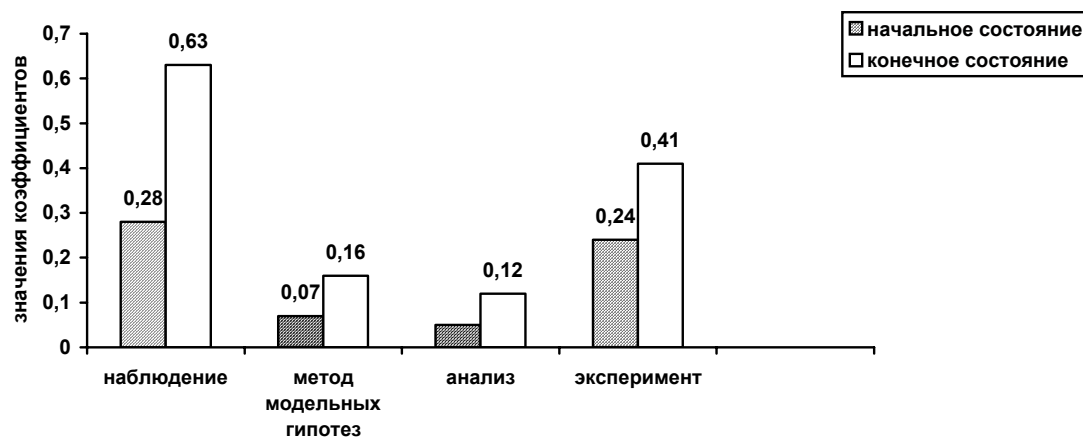
Об эффективности приведенных выше педагогических условий свидетельствует также качественное изменение исследовательских работ сельских учащихся Минской области, о чем свидетельствуют опросы экспертов, в качестве которых выступали ученые из ведущих вузов республики.

Таким образом, комплекс педагогических условий, детерминирующий эффективное формирование у сельских школьников знаний о методах научного исследования, должен базироваться на основе междисциплинарной интеграции. При этом специфичными особенностями для сельских школ могут служить: использование стимулирующего влияния природы на познавательную деятельность учащихся, а также взаимообучение сельских школьников разных возрастов при проведении учебных исследований.

Литература

1. Байбородова Л. Разновозрастные учебные занятия в сельской малочисленной школе / Л. Байбородова, И. Бутин, Т. Леонтьева, С. Масленников // Сельская школа. – 2005. – № 1. – С. 89–99.
2. Батербиев М.М. Концептуально-функциональная модель разновозрастного обучения / М.М. Батербиев // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 46–56.
3. Валеева И.А. Сельский учитель как полипрофессионал / И.А. Валеева, Н.Е. Казаков, В.М. Сиренко // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 44–48.
4. Государственная программа возрождения и развития села на 2005–2010 годы // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2005. – № 52 (880). – С. 12–52.
5. Сельская школа: инновации в содержании образования // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 37–40.
6. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981.
7. Макаренко А.С. Собр. соч. в 7 т. / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – 558 с.
8. Осипенко Л.Е. Научное творчество в учебном процессе / Л.Е. Осипенко // Соц.-гуманитар. знания. – 2005. – № 5. – С. 139–145.
9. Осипенко Л.Е. Особенности организации исследовательской деятельности учащихся начальных классов сельских школ (на материале Минской области) / Л.Е. Осипенко // Сб. статей научно-практической конференции «От идеи – к технологии: исследовательская деятельность младших школьников»: мат-лы. науч.-практ. конф., 16-17 апреля 2007 г. / Карельский гос. пед. ун-т. – Петрозаводск, 2007. – С. 151–155.
10. Павлов И.П. Лекции по физиологии. 1912–1913 гг. / Под общ. ред. И.П. Разенкова. – М., 1952.
11. Преимущества совместного обучения (По материалам международного проекта «Step by Step» // Народная асвета. – 2004. – № 7. – С. 87–91.
12. Сеченов И.М. Психология поведения / И.М. Сеченов. – Москва; Воронеж, 1995.
13. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1969.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.



Динамика изменения полноты знаний учащихся экспериментальных групп сельских школ о методах научного исследования

Петросян И.Э.

ЖЕСТИКУЛЯЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Статья содержит изложение проведенных автором экспериментов и наблюдений, раскрывает формирование первых жестов, и употребление их. Изложен анализ изучаемой проблемы в научной литературе, сформулированы методические рекомендации для родителей.

Petrosyan I.E.

GESTICULATION AS MEANS OF DIALOGUE AT CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE

Abstract

Article contains a statement of the experiments lead by the author and supervision opens formation of the first gestures, and their use. The analysis of a studied problem in the scientific literature is stated, methodical recommendations for parents are formulated.

Одно из первых средств общения, жестикуляция, обладает особой ценностью для решения психодиагностических задач в онтогенезе на этапе раннего овладения языком. Изучение общения ребенка и уровня его психического развития в зависимости от характера, степени, меры и последовательности усвоения жестов-знаков и использование этих данных в целях психодиагностики детей раннего возраста весьма перспективны и открыты для исследования.

Исследователи детства не могли пройти мимо жестов как средства общения маленького ребенка. Среди первых жестов у детей в возрасте 5-6 месяцев классик мировой детской психологии Шарлотта Бюлер отмечала: протягивание рук к взрослому, жесты привлечения внимания; с 6 месяцев ребенок выполняет по просьбе взрослого простые разученные движения: «сделай ладошки», «помаши ручкой», «дай ручку».

Известный французский психолог Анри Валлон описал у детей 6-8 месяцев такие жесты, как хлопанье ручками, жесты приветствия, игровой жест «марионетка» (поворачивание кулачков), жесты угрозы; у детей около 3 лет – жесты сходства и описательно-изобразительные.

В работе Е.И. Исениной отмечены некоторые жесты, употребляемые детьми от 10 до 18 месяцев: указательный, «до свидания», «хочу на руки», «исчезло», «нет» (разведение рук в стороны), «не хочу», «спасибо», «здравствуй», «иди сюда», «много» (поднятие и разведение рук), обнимание предмета (жалеет).

В исследовании Е.А. Петровой, кроме теоретических и экспериментальных сведений, приведены практические алгоритмы использования жестов в диагностике раннего возраста.

В проведенном нами исследовании прослежено формирование жестов у детей младшего дошкольного возраста на разных возрастных этапах. Результаты наблюдения отражались нами в систематических дневниковых записях развития детей. Нами зафиксирована последовательность появления жестов-симптомов, жестов-регуляторов,

жестов-информаторов у детей от 6 до 24 месяцев. Усвоение, частота употребления и исчезновение каждого отдельного жеста обусловлены соотношением практических потребностей ребенка в общении и уровнем его коммуникативных возможностей.

Схема протоколирования результатов исследования

Появление жестов фиксировалось в таблице. Определенному месяцу соответствует набор жестов, которым пользовались дети в этот период развития. Затем производилась оценка результатов наблюдения.

Критерии оценки:

1. Адекватность употребления жестов в общении
2. Степень усвоения жестов
3. Точность воспроизведения
4. Постоянство освоенного жеста
5. Эмоциональность использования жестов в общении

По каждому из критериев жест может оцениваться от 0 до 2 баллов. Оценка **0 баллов** – означает полное отсутствие любого из пяти перечисленных выше признаков (по каждому из них в баллах жесты оцениваются отдельно). **1 балл** – наличие, но слабая выраженность данного признака. **2 балла** – присутствие и отчетливая выраженность соответствующего признака. По всем этим критериям и признакам в сумме от 0 до 10 баллов. На основе общего числа полученных баллов проводится анализ.

Выводы

10 баллов – очень высокий; 8-9 баллов – высокий; 4-7 баллов – средний; 2-3 балла – низкий; 0-1 балл – очень низкий.

При вычислениях в скобках указывается второй год. Выполним первичную статистическую обработку результатов исследования. Для этого найдем выборочное среднее

при помощи формулы $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n x_k$, где \bar{x} – выборочная средняя величина или среднее арифметическое значение по выборке; n – количество испытуемых в выборке или частных психодиагностических показателей, на основе которых вычисляется средняя величина; x_k – частные значения показателей у отдельных испытуемых. Всего таких показателей n , поэтому индекс k данной переменной принимает значения от 1 до n ; \sum – принятый в математике знак суммирования величин тех переменных, которые находятся справа от этого знака. Выражение $\sum_{k=1}^n x_k$ соответственно означает сумму всех x с индексом k от 1 до n .

В результате применения диагностической методики мы получили следующие результаты уровня развития жестикуляции: $x_1 = 5(15)$; $x_2 = 4(4)$; $x_3 = 12(14)$; $x_4 = 9(9)$; $x_5 = 9(8)$; $x_6 = 11$. Следовательно, $n = 6(5)$, а индекс k меняет свои значения от 1 до 6(5) в приведенной выше формуле. Для данных выборок среднее значение, вычисленное по этой формуле, будет равно:

$$\bar{x} = \frac{1}{6}(5+4+12+9+9+11) \approx 8,3 \approx 8; \bar{x} = 8 \text{ (для первого года)}$$

$$\bar{x} = \frac{1}{5}(15+4+14+9+8) = \frac{50}{5} = 10; \bar{x} = 10 \text{ (для второго года)}$$

Вычислим насколько частные значения отклоняются от средней величины при помощи дисперсии, которая определяется по следующей формуле: $S^2 = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n \left(x_k - \bar{x} \right)^2$;

где S^{-2} - выборочная или просто дисперсия, n - количество испытуемых в выборке или первичных значений, по которым вычисляется дисперсия.

$\sum_{k=1}^n (x_k - \bar{x})^2$ - выражение, означающее, что для всех x_k от первого до последнего в данной выборке необходимо вычислить разности между частными и средними значениями, возвести эти разности в квадрат и просуммировать.

Таблица 1

Первый год				Второй год			
№ п/п	x_k	$x_k - \bar{x}$	$(x_k - \bar{x})^2$	№ п/п	x_k	$x_k - \bar{x}$	$(x_k - \bar{x})^2$
1	5	5-8=-3	9	1	15	15-10=5	25
2	4	4-8=-4	16	2	4	4-10=-6	36
3	12	12-8=4	16	3	14	14-10=4	16
4	9	9-8=1	1	4	9	9-10=-1	1
5	9	9-8=1	1	5	8	8-10=-2	4
6	11	11-8=3	9				

$$S^{-2} = \frac{1}{6} \sum_{k=1}^6 (x_k - \bar{x})^2 = \frac{52}{6} \approx 8,6 \approx 9 \text{ (первый год);}$$

$$S^{-2} = \frac{1}{5} \sum_{k=1}^5 (x_k - \bar{x})^2 = \frac{82}{5} \approx 16 \text{ (второй год).}$$

Аналогично вычислим значения y – для первого и второго года.

$$y_1 = 6(13); y_2 = 7(15); y_3 = 8(17); y_4 = 9(20); y_5 = 10(24); y_6 = 12.$$

Для данных выборок среднее значение, вычисленное по формуле приведенной выше, будет равно: $\bar{y} = \frac{1}{6}(6+7+8+9+10+12) \approx 8,7 \approx 9$; $\bar{y} = 9$ (для первого года);

$$\bar{y} = \frac{1}{5}(13+15+17+20+24) = \frac{89}{5} = 18; \bar{y} = 18 \text{ (для второго года).}$$

Таблица 2

Первый год				Второй год			
№ п/п	y_k	$y_k - \bar{y}$	$(y_k - \bar{y})^2$	№ п/п	y_k	$y_k - \bar{y}$	$(y_k - \bar{y})^2$
1	6	6-9=-3	9	1	13	13-18=-5	25
2	7	7-9=-2	4	2	15	15-18=-3	9
3	8	8-9=-1	1	3	17	17-18=-1	1
4	9	9-9=0	0	4	20	20-18=2	4
5	10	10-9=1	1	5	24	24-18=6	36
6	12	12-9=3	9				

$$S^{-2} = \frac{1}{6} \sum_{k=1}^6 \left(y_k - \bar{y} \right)^2 = \frac{24}{6} = 4 \text{ (для первого года);}$$

$$S^{-2} = \frac{1}{5} \sum_{k=1}^5 \left(y_k - \bar{y} \right)^2 = \frac{75}{5} = 15 \text{ (для второго года).}$$

При помощи полученных нами вычислений перейдем к методу вторичной статистической обработки, посредством которой выясним зависимость между двумя рядами экспериментальных данных. Метод корреляций показывает нам зависимость между двумя переменными x и y . Коэффициент линейной корреляции определяется при помощи следующей формулы

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n \left[\left(x_i - \bar{x} \right) \left(y_i - \bar{y} \right) \right]}{n \cdot \sqrt{S_x \cdot S_y}}, \text{ где } r_{xy} \text{ – коэффициент линейной корреляции;}$$

\bar{x} , \bar{y} – средние выборочные значения сравниваемых величин; x_i, y_i – частные выборочные значения сравниваемых величин; n – общее число величин в сравниваемых рядах показателей;

S_x^{-2}, S_y^{-2} – дисперсии, отклонения сравниваемых величин от средних значений.

Определим коэффициент линейной корреляции между следующими двумя рядами показателей. Ряд I: $x_1 = 5(15); x_2 = 4(4); x_3 = 12(14); x_4 = 9(9); x_5 = 9(8); x_6 = 11$. Ряд II: $y_1 = 6(13); y_2 = 7(15); y_3 = 8(17); y_4 = 9(20); y_5 = 10(24); y_6 = 12$.

Средние значения этих двух рядов соответственно равны 8 (10) и 9 (18). Их дисперсии составляют следующие величины: 9 (16) и 4 (15).

Таблица 3

Первый год			Второй год		
$\left(x_i - \bar{x} \right)$	$\left(y_i - \bar{y} \right)$	$\left(x_i - \bar{x} \right) \cdot \left(y_i - \bar{y} \right)$	$\left(x_i - \bar{x} \right)$	$\left(y_i - \bar{y} \right)$	$\left(x_i - \bar{x} \right) \cdot \left(y_i - \bar{y} \right)$
-3	-3	9	5	5	25
-4	-2	8	-6	-3	18
4	-1	-4	4	-1	-4
1	0	1	-1	2	-2
1	1	1	-2	6	-12
3	3	9			

$$\sum_{i=1}^6 (x_i - \bar{x}) (y_i - \bar{y}) = 24 \text{ (первый год); } \sum_{i=1}^5 (x_i - \bar{x}) (y_i - \bar{y}) = 25 \text{ (второй год).}$$

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^6 \left[(x_i - \bar{x}) (y_i - \bar{y}) \right]}{n \cdot \sqrt{S_x \cdot S_y}} = \frac{24}{6 \cdot \sqrt{9 \cdot 4}} = \frac{24}{36} = \frac{2}{3} \approx 0,66 \text{ (для первого года);}$$

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^5 \left[(x_i - \bar{x}) (y_i - \bar{y}) \right]}{n \cdot \sqrt{S_x \cdot S_y}} = \frac{25}{5 \cdot \sqrt{16 \cdot 15}} = \frac{5}{48} = 0,1 \text{ (для второго года).}$$

Подставив данные, нами получен следующий результат: 0,66 (для первого года). Следовательно, между рядами данных первого года существует значимая связь, причем довольно явно выраженная, так как коэффициент корреляции близок к единице. Результат второго года показывает нам, что связь слабеет, так как происходит совершенствование речи и постепенный переход на следующую стадию развития.

Ребенок начинает общение с окружающими еще до того, как его артикуляционный аппарат позволяет ему начать произносить звуки. Поэтому имеет смысл использовать небольшой набор жестов, которые бы ассоциировались у малыша с определенными словами или понятиями. То есть задача – слегка расширить и закрепить тот небольшой набор жестов, которым и так пользуются все дети на этапе раннего овладения языком: утвердительно или отрицательно качают головой или указывают на нужный предмет.

Например, жест «хорошо пахнет» легко «отрепетировать» на цветке, глубоко вдыхая носом воздух, затем этот знак можно применять и по отношению к еде. Для того чтобы изобразить «птичку», достаточно помахать руками, словно крыльями. В дальнейшем этот жест с небольшой интерпретацией используется при описании самолета. Подобным образом, можно придумать жест для слов «кошка» (изобразить, как кошка показывает когти) или «собака» (высунуть язык и громко подышать). Так же как и жесты, обозначающие «спать», «до свидания» и «тихо», это простые и понятные ребенку жесты.

При использовании данных рекомендаций ребенок знакомится с различными предметами и понятиями, узнает, как их можно изобразить, создает элементарные предложения из нескольких жестов. То есть психологически ребенок уже готов говорить, но нужно, чтобы к этому был готов и его артикуляционный аппарат. В соответствии с этим необходимо, показывая жест, произносить и слово, которое впоследствии этот жест заменит.

Таким образом, изучены особенности появления жестов у детей младшего дошкольного возраста. Сформулированы методические рекомендации по наблюдению и изучению жестикуляции. Наблюдение за жестами является лучшим способом исследования приемов коммуникации; жестикуляция появляется у ребенка ранее речи. Жесты изначально выступают как элементы практической деятельности; это дает основание предполагать их особую роль в становлении интеллекта (овладении символической функцией), исходным моментом которой является наличие допонятийных форм общения, фиксированных в действиях и замещающих операциях.

Литература

1. Бюлер Ш., Тюдор-Гард Б., Гетцер Г. Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни: Пер. с нем. / Под ред. Л.С. Выготского, А.Р. Лурия. – М.; Л., 1931. – 236 с.
2. Валлон А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии: Пер. с фр. / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М., 1956. – 238 с.
3. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
4. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 431 с.
5. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период): Учебное пособие. – Иваново, 1983. – 78 с.
6. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 3.: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2007. – 631 с.
7. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе. – М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. – 222 с.: ил.

Плужникова Ю.А.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ САМОКОНТРОЛЯ

Аннотация

Статья содержит теоретическое обоснование, а также описание опыта и результатов практического применения авторской технологии, нацеленной на формирование коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля. Опора на самоконтроль будущих инженеров способствует более эффективному достижению цели языкового образования – профессионально достаточного уровня коммуникативной компетентности.

Pluzhnikova J.A.

THE EXPERIENCE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BY
MEANS OF SELF CONTROL OF THE STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract

This paper contains theoretical foundations and describes the experience and results obtained by the author while implementing the technology aimed at communicative competence formation by means of self control of the students of a technical university. The support of future engineers' self control facilitates the effectiveness of reaching the language learning objective, i.e. the «independent user» level in professional communication.

Изменения в парадигме российского высшего образования влекут за собой переориентацию системы вузовского обучения на гуманизацию образовательной сферы, обеспечение адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности [2].

В соответствии с требованиями государственного стандарта выпускник технического вуза должен быть, помимо прочего, готов к работе в коллективе (в том числе междисциплинарной и международной команде) и к организационно-управленческой работе; способен взаимодействовать со специалистами из других областей. Одним из условий выполнения этих требований является сформированность у будущих инженеров коммуникативной компетентности определенного уровня.

Коммуникативная компетентность рассматривается в современной педагогической науке как одна из основных ключевых компетентностей, как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущего специалиста (Г.С. Вяликова [1], А.К. Маркова [5], Г.К. Селевко [7] и др.), поскольку ему предстоит стать активным субъектом общения в профессиональной деятельности. На наш взгляд, под термином «коммуникативная компетентность» следует понимать интегративное личностное образование, основанное на совокупности системных научных знаний, практических умений и навыков, а также опыта профессионально ориентированного общения, свидетельствующее о способности и готовности специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность, используя родной и иностранные языки как средство межличностной и межкультурной коммуникации.

Такое понимание коммуникативной компетентности обуславливает принципиальную важность интегрирующего, комплексного подхода к обучению студентов технического вуза дисциплинам языкового цикла, а именно дисциплинам «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык». Речь идет о взаимосвязанном обучении в данной образовательной области, что отражает целостность и единство научной картины мира. Междисциплинарная интеграция базируется на общности подходов, целей, принципов, методов и приемов обучения, на сопоставлении языковых систем и предполагает координацию содержания соответствующих программ.

Важное место в современной образовательной парадигме отводится умению студентов контролировать процесс и результат своей учебно-познавательной деятельности. В контексте языкового образования самоконтроль трактуется в широком и узком смысле. В первом случае это компонент метадеятельности студентов, способность личности к мониторингу и рефлексии процесса и результата собственной деятельности по овладению коммуникативной компетентностью, динамики своего языкового и коммуникативного развития. Во втором случае самоконтроль – это умение студентов сравнивать результаты собственного выполнения определенной задачи с эталоном и при этом самостоятельно обнаруживать, исправлять или предупреждать ошибки в своих действиях или в их результатах.

Сформированный самоконтроль является, по нашему мнению, неотъемлемой характеристикой развитой в коммуникативном плане личности, способной осуществлять рефлекссию не только над общением и языками, но и над способами овладения ими.

Приведенные выше теоретические положения легли в основу разрабатываемой автором статьи гипотезы: опора на самоконтроль повышает эффективность формирования у студентов технического вуза коммуникативной компетентности в процессе взаимосвязанного обучения дисциплинам языкового цикла при соблюдении следующих педагогических условий:

- реализации рефлексивного, личностноориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов с учетом социально-психологических, педагогических и гендерных особенностей контингента студентов технического вуза и специфики образовательной среды;

- интеграции самоконтроля студентов в общий контекст и содержание обучения дисциплинам языкового цикла в качестве самостоятельного объекта;

- обеспечении готовности студентов к систематическому осуществлению самоконтроля на основе соответствующей мотивационной направленности, знаний о способах и приемах его реализации и опыта в контрольно-оценочной деятельности.

Опытная работа по реализации данных условий и практическая апробация технологии формирования коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля проводились в течение двух лет на базе транспортного факультета Коломенского института (филиала) Московского государственного открытого университета. Исследованием были охвачены 187 студентов первого и второго курсов дневного отделения (специальность «Управление и информатика в технических системах», «Программное обеспечение»); по авторской программе работали 3 преподавателя, 23 студента составили экспериментальную группу, 26 – контрольную.

В ходе опытной работы решались следующие задачи: изучение особенностей студенческого контингента; разработка технологии формирования коммуникативной компетентности средствами самоконтроля на основе рефлексивного, личностно-ориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов; определение средств и способов обеспечения готовности студентов к систематическому осуществлению самоконтроля (в мотивационной, когнитивной и операционной сферах).

Для изучения социально-психологических и педагогических особенностей студентов использовались такие методы, как наблюдение, опрос (в форме анкетирования и интервью) и анализ статистических данных. В результате были сделаны следующие выводы. 90,4% студентов младших курсов – выпускники средних общеобразовательных школ и гимназий из малых и средних городов Московской области, 9,6% – жители сельской местности. Специфика факультета и области специализации обусловила своеобразную половую диспропорцию (86% юношей и 14% девушек) и невысокий уровень коммуникативной культуры студентов, что осложняло формирование у них коммуникативной компетентности. В этих условиях особенно важно было обеспечить максимальную эффективность учебных занятий и внеаудиторной работы, а также развивать самообразовательный потенциал студентов, их способность и желание контролировать процесс и результат собственного образования.

Внедрение технологии формирования коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля предполагало создание соответствующей мотивационной направленности образовательного процесса, обеспечение когнитивной основы (соответствующих знаний) для опоры на самоконтроль, выработку у студентов практических умений в контрольно-оценочной деятельности.

В ходе опытной работы большое внимание уделялось развитию у студентов положительной мотивационной направленности на самоконтроль как стратегию регуляции собственной учебно-познавательной деятельности по овладению коммуникативной компетентностью. Стимулирование будущих инженеров к самоконтролю осуществлялось в опоре на их предшествующий опыт: на начальном этапе обучения преподаватель актуализировал имеющиеся у студентов знания о самоконтроле, его сущности и назначении, формах и приемах. В ходе беседы были ликвидированы информационные пробелы и представлены новые для студентов сведения о способах и приемах осуществления самоконтроля в сфере овладения коммуникативной компетентностью. Первокурсники были ознакомлены с задачами и требованиями по дисциплинам «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык», на занятиях проходило групповое обсуждение целесообразности и важности данных требований и целевых установок. Это способствовало выработке единого критериального подхода у преподавателей и студентов, восприятию студентами образовательных задач и требований не как внешне заданных, а как лично значимых.

В процессе учебных занятий, направленных на формирование коммуникативной компетентности, студенты осваивали необходимые эталоны-образцы и ориентировочную основу действий, что являлось обязательным условием формирования и функционирования самоконтроля. В качестве ориентиров служили правила, модели, речевые образцы, ключи, учебные инструкции, памятки, функциональные схемы и пр. С учетом специфики контингента обучаемых использовался дифференцированный подход к интериоризации этих эталонов. Так, при формулировке правил (например, грамматических) часто применялся индуктивный метод для активизации логики, специфических стратегий мышления студентов-юношей, с учетом особенностей запоминания. В тех же целях был использован проблемно-поисковый метод решения учебных и коммуникативных задач в сфере профессионально ориентированного общения. Особое внимание уделялось поэтапному управляемому переходу от коллективной разработки таких эталонов, как памяток, инструкций (например, при составлении резюме, при подготовке презентации), логико-синтаксических схем высказывания, к самостоятельной эвристической деятельности студентов.

Подготовка студентов к систематическому осуществлению самоконтроля в процессе овладения коммуникативной компетентностью предполагала практическое формиро-

вание у них навыков и умений эффективного общения в профессиональной сфере и организацию опыта в контрольно-оценочной деятельности. Эта подготовка велась во внеаудиторное время, в ходе самостоятельной работы студентов, на практических занятиях. Так, при чтении газетных статей по профилю специальности студентам предлагалось, исходя из заголовка, сформулировать свои предположения о тематике статьи и затронутых в ней проблемах, а затем соотнести их с результатами после прочтения (сверка с ключом). Таким способом взаимосвязанно развивались умения чтения (в частности, вероятностное прогнозирование) и умения самоконтроля (контроль адекватности решения коммуникативной задачи, то есть понимание текста, принятие решения о совпадении/несовпадении результата чтения с информационными ожиданиями).

Коммуникативный характер обучения обусловил активное использование в учебном процессе таких интерактивных методов, как деловые и ролевые игры, дискуссии; анализ и обсуждение ситуаций и проблем общения, моделей поведения на основе аутентичных текстов и видеоматериалов; метод проектов и пр. В ходе работы делался акцент на самомониторинге адекватности и корректности коммуникативного поведения студентов, их устной и письменной речи (умение слушать себя, следить за своей речью, редактировать собственные речевые произведения и т. д.). Например, при подготовке к ролевой игре на английском языке «Посещение компьютерной выставки» участники, в соответствии с ролью, готовили презентацию стендов, рекламу товаров, рассказы об истории компаний и пр. При этом студентам приходилось обращаться к соответствующим памяткам, логико-синтаксическим схемам монологов; редактировать тексты своих выступлений; вести предварительную запись, прослушивание, анализ и коррекцию собственных высказываний. Все это способствовало расширению опыта студентов в самостоятельной контрольно-оценочной деятельности при формировании коммуникативных умений говорения.

Организирующим звеном совместной деятельности субъектов педагогического процесса, направленной на формирование коммуникативной компетентности обучаемых, стала технология самонаблюдения «Портфель студента». Разработка и внедрение этой образовательной технологии в зарубежных странах и в России велись в первую очередь в области изучения иностранных языков (I. Christ, F. Debyzer, J. Trim et al. [8], Н.Ф. Коряковцева [4], Е.С. Полат [6], В.В. Сафонова [3] и др.). В ходе опытной работы была принята попытка структурно-содержательной адаптации «портфельной технологии» к решению задач собственного исследования. При этом была сохранена трехчастная структура «Портфеля».

Первая часть («Паспорт») содержала краткие сведения о студенте, об уровне сформированности его коммуникативных умений на родном и иностранном языках; информацию о планируемых целях обучения. Вторая часть («Коммуникативная биография») включала параметры контроля и оценки коммуникативных, стратегических, компенсаторных, ресурсно-информационных умений; краткое описание языкового опыта и опыта профессионально ориентированного общения. Третья часть («Досье») представляла собой своеобразный дневник продвижения, где был собран весь материал, свидетельствующий об успехах студента в овладении коммуникативной компетентностью. В него были включены наиболее интересные работы, описание участия в проектах различного характера, «читательский дневник», дневник самостоятельного тестирования и анализа ошибок; свидетельства, грамоты, сертификаты (все, что практически подтверждало достижения студента) и пр.

Креативный личностный потенциал студентов проявлялся в самостоятельном отборе материалов для включения в «Портфель». Вместе с тем осуществлялось взаимодействие преподавателей и студентов, носившее характер консультаций, переговоров, обсуждения выбранных работ, документов, сведений. В качестве итога изучения дис-

циплин языкового цикла проходила презентация «Портфелей» в группе/на конференции с аргументацией выбора тех или иных материалов. В результате «Портфель студента» как способ осуществления отсроченного самоконтроля позволил составить целостное представление о коммуникативном развитии личности, приобретенном как на занятиях в вузе, так и вне образовательного учреждения.

Применение в ходе исследования специально разработанного диагностического аппарата обеспечило возможность собрать и проанализировать эмпирические данные о результатах опытной проверки исходной гипотезы. Личностноориентированный характер обучения, включенность студентов в процессы целеполагания, рефлексии хода и результатов формирования коммуникативной компетентности в опоре на самоконтроль позволили добиться положительных преобразований в их личностной сфере. В мотивационно-ценностном ракурсе наметилась тенденция к изменению отношения студентов экспериментальной группы к коммуникативным умениям, к осознанию роли и места коммуникативной компетентности в будущей профессиональной деятельности. Если при входном опросе только 32% студентов выделили коммуникативные умения в качестве профессионально значимых и необходимых в деятельности инженера, то по результатам итогового опроса эта доля составила 83%. При этом 28% студентов стали более критичными и требовательными в оценивании этих умений, нежели на этапе начальной диагностики. Данная положительная динамика свидетельствует о том, что диапазон представлений будущих инженеров о коммуникативных умениях, о признаках и качествах, характеризующих коммуникативную компетентность, стал более широким. Это, в свою очередь, позволяет сделать заключение о росте собственной компетентности студентов.

Изменились и поведенческие качества субъектов образовательного процесса. По итогам опытной работы можно говорить о более добросовестном и заинтересованном отношении к занятиям по дисциплинам языкового цикла у 47% студентов. 35% будущих инженеров выразили желание продолжить изучение иностранного языка в рамках дополнительного образования. В целом студенты экспериментальной группы стали более дружелюбными, толерантными и контактными, научились разрешать конфликтные ситуации, конструктивно воспринимать критику; развили способности к публичной речи.

Опыт работы по формированию коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля позволил сделать вывод о расширении субъектных функций студентов в образовательном процессе в ходе реализации предлагаемой концепции. На основании вышеизложенного можно утверждать, что опора на самоконтроль формирует рефлексивное отношение студентов технического вуза к учебно-познавательной деятельности и способствует более эффективному овладению ими коммуникативной компетентностью в профессиональной сфере.

Литература

1. Вяликова Г.С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения: Автореф. дис. ... д. п. н. – Рязань, 2006. – 44 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Юрайт-Издат, 2007. – 59 с.
3. Иностранные языки в моей жизни (материалы для самооценки уровня владения иностранными языками в 8–11 классах школ с углубленным изучением иностранного языка). – М.: Еврошкола, 2001. – 92 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.

6. Полат Е.С. Портфель ученика // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Christ I., Debyzer F., Dobson A., Schneider G. / B. North et al. and J. Trim. European Language Portfolio (Proposals for Development). Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1997.

Садовская И.Л.

КЛАССИФИКАЦИЯ И СТРУКТУРА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: НОВЫЙ ПОДХОД

Аннотация

В статье описана классификация методов обучения, основывающаяся на их информационной природе и предложена структура методов обучения, связывающая их информационный и деятельностный аспекты.

Sadovskaja I.L.

CLASSIFICATION AND STRUCTURE OF TRAINING METHODS: NEW APPROACH

Abstract

Classification of training methods is described in article. It is based on informational nature and on the structure of training methods, connecting their information and active aspects.

Изучение проблемы методов обучения в отечественной и мировой педагогике имеет длительную историю. У И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Д. Дьюи, Ф. Фребеля, В.А. Лая, Ф.А. Эрна и С.И. Гессена метод во многом «сливается» с процессом обучения, говоря о «методе», они описывали характеристические особенности реализуемого ими образовательного процесса. Аналогичным образом поступали советские педагоги и методисты первой половины XX века, когда, по выражению Б.Е. Райкова [5, 289], «методами стали называть также разные системы школьной работы». В советской педагогике самые оживленные дискуссии по данной проблематике пришлось на 60-е и 80-е годы.

В научной разработке проблемы методов обучения во второй половине XX столетия условно можно выделить три периода:

1. 60–70-е годы. В данный период исследования в дидактике и методике велись по пяти направлениям – определение понятия, выявление сущности метода обучения, определение номенклатуры методов и поиск подходов к их классификации.

2. 70–80-е годы. В это время создаются и внедряются в образовательный процесс три базовые классификации методов обучения (Н.М. Верзилина, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского) и ведутся работы по оптимизации выбора метода обучения.

3. 80–90-е годы. В этот период основные усилия дидактов и методистов направлены на поиск новых способов организации учебного процесса, в образовательной практике активно реализуются проблемное, развивающее, модульное обучение и выделяются соответствующие им «методы» обучения. При этом за основу берется, как правило, либо классификация Ю.К. Бабанского, либо (чаще в преподавании гуманитарных дисциплин) И.Я. Лернера, либо (чаще в преподавании предметов естественно-научного цикла) Н.М. Верзилина.

В нашей работе мы хотим еще раз обратиться к проблеме классификации методов обучения, так как три наиболее часто цитируемые варианта не свободны от недостатков и даже ложных посылов.

В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что классификации, осуществленные более чем по одному основанию некорректны. Тем не менее классификация

методов обучения, предложенная Ю.К. Бабанским [1] широко используется, в частности для модульного обучения ее рекомендуют использовать П.И. Третьяков и И.Б. Сенновский [6]. Мы полагаем, что Ю.К. Бабанский разработал не классификацию методов обучения, а, скорее, систему управления познавательным процессом. Поэтому, если не обсуждать вопрос о правомерности выделения именно таких групп методов (методы стимуляции и мотивации учения, методы организации и осуществления учебных действий и операций, методы контроля и самоконтроля), поскольку явно не о методах обучения идет речь, а обратиться к сути описанных феноменов, то обнаружатся способы фиксации информации – звук, зрительный образ, мышечное усилие, лежащие в основе каждого из них, от методов эмоционального стимулирования, учебного поощрения, порицания, предъявления учебных требований до методов контроля.

Действительно, можно похвалить или поругать устно – звук, можно написать о ребенке в стенгазете – зрительный образ, можно ободрить, похлопывая по плечу, или укоризненно погрозить пальцем – мускульное усилие, а можно вручить грамоту на общешкольной линейке – комплексное воздействие, если речь идет о «стимулировании долга и ответственности в учении». При описании же перцептивных методов Ю.К. Бабанский просто приводит неполный вариант классификации по источнику информации (фактически это классификация, детально проработанная Н.М. Верзилиным).

Работая самостоятельно и осуществляя самоконтроль, учащийся сам определяет адекватный для себя метод добывания информации, и задача учителя – обеспечить его исчерпывающим набором источников. Логические методы – индукция, дедукция и аналогия – это пути познания, а не обучения. Гностические методы у Ю.К. Бабанского это, скорее, способы организации учебного процесса (проблемный, эвристический и пр.), чем методы обучения. Таким образом, там, где Ю.К. Бабанский ведет речь действительно о методах обучения, он использует вариант классификации по источнику информации (даже называет он эту группу «перцептивные» методы).

Классификация И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина [4] выполнена по одному основанию и в этом смысле корректна – методы группируются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся. Но метод обучения не есть познавательная деятельность. Помимо деятельности ученика в методе обучения находит отражение его (метода) информационная природа и сублимируется деятельность учителя. Кроме того, еще одним базовым противоречием данной классификации является то, что один и тот же метод оказывается в разных группах. Например, беседа в зависимости от уровня проблематизации обсуждаемой информации может оказаться и в группе репродуктивных, и в группе эвристических методов.

Мы полагаем, что метод обучения имеет объективную и субъективную стороны. Объектом метода обучения является часть социального опыта предыдущих поколений, подлежащая усвоению поколением последующим, а объективная сторона метода обучения связана с принципиальной возможностью предоставить и усвоить учебную информацию. Субъектов в методе обучения два – обучающий и обучающийся, а субъективная сторона метода обучения реализуется в деятельности, соответственно обучающей и учебной. Именно этот, субъективный, аспект отражен в классификации И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина и наиболее широко разрабатывается в нашей педагогике и методиках.

Опираясь на данное положение, невозможно создать классификацию, учитывающую оба аспекта методов обучения, так как неизбежно возникают два основания – информационное (объективная сторона метода) и деятельностное (субъективная сторона метода). Разрешение противоречия возможно, если сначала разъединить названные аспекты и строить классификацию, опираясь на информационную природу метода, а затем собрать их воедино в структуре метода обучения.

Мы предлагаем классификацию по способам фиксации, трансляции и восприятия информации, основанием для которой служит информационная природа объективной стороны метода обучения:

1. Аудиальные методы обучения. Информация представлена в звуках. В чистом виде эти методы обеспечивают трансляцию и восприятие информации по аудиальному каналу (устное изложение учебного материала и восприятие его «на слух», включающее все виды бесед, рассказов, дискуссий и т.п.).

2. Визуальные методы обучения. Информация представлена в виде зрительного образа. В чистом виде методы рассчитаны на фиксацию и представление информации в визуальной форме (организация чтения всех видов печатных и письменных текстов и т.п.).

3. Кинестетические методы обучения. Передача и восприятие информации в данном случае организованы с помощью мышечных усилий и иных ощущений тела, не связанных с работой слухового, голосового и зрительного аппаратов. В общеобразовательной школе и вузе в чистом виде встречаются достаточно редко (например, при формировании понятий «теплое», «холодное», «твердое», «жидкое» и т.п.), однако обучение слепоглухих детей возможно только посредством кинестетических методов.

4. Полимодальные методы обучения. Информация движется по нескольким каналам восприятия.

4.1. Аудио-визуальные методы рассчитаны на одновременную визуальную и аудиальную фиксацию, передачу и восприятие информации (организация просмотра кино- и видеофрагментов и т.п.).

4.2. Визуально-кинестетические методы рассчитаны на одновременную визуальную и кинестетическую фиксацию, передачу и восприятие информации (организация выполнения письменных работ и т.п.). Помимо прочих, к этой группе принадлежат основные методы обучения глухих детей.

4.3. Аудиально-кинестетические рассчитаны на одновременную аудиальную и кинестетическую фиксацию, передачу и восприятие информации. В общеобразовательной школе встречаются редко, но являются ведущими при обучении слепых детей.

4.4. Аудио-визуально-кинестетические. При использовании данных методов информация воспринимается, передается и фиксируется по всем каналам, педагогу следует предусмотреть ее «равномерную представленность» для визуалов, аудиалов и кинестетов (например, организация выполнения опытов).

Все ныне существующие в рамках номенклатур, предложенных разными авторами, методы обучения легко распределяются в соответствующие группы данной классификации.

На первый взгляд наиболее близка к нашему подходу классификация методов обучения, осуществленная по источнику знаний, которая своим существованием обязана Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе, Н.М. Верзилину [2] и др. В рамках данной классификации выделены словесные, наглядные и практические методы обучения. Казалось бы, замените термины «аудиальные» на «словесные», «визуальные» на «наглядные», «практические» распределите между «кинестетическими» и «полимодальными», и получите ту же классификацию по источникам знаний, но это ошибочное впечатление. Различия начинаются уже с выделения основания для классификации. Неочевидно, но тем не менее объективно источник знаний в процессе обучения только один – совокупный опыт человечества, различаются же способы фиксации, трансляции и восприятия этого опыта.

Не вызывает сомнений тот факт, что звучащее слово, изображение и то, что обозначено термином «практический», составляет основу преподавания, но «унаследованные»

термины (слово, наглядность), обозначающие содержание методов, с одной стороны, влекут за собой груз посторонних смыслов и вносят терминологическую путаницу, а с другой – не позволяют провести четкую границу между группами методов. В частности, слово может звучать в процессе обучения и может быть изображено на бумаге или доске, и получается, что к словесным методам следует относить и устное изложение материала учителем, и работу ученика с письменными текстами.

При правильно организованном обучении социальный опыт должен транслироваться и восприниматься по всем информационным каналам. В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что эффективное обучение должно быть полимодальным. Очевидно, что, выбирая базовый метод обучения, учитель должен организовать процесс передачи информации таким образом, чтобы задействовать максимально возможные каналы восприятия.

Иными словами, среди методических приемов в составе метода обучения должна быть выделена группа, которую мы предлагаем обозначить как «приемы коррекции способов подачи учебного материала» или «приемы оптимизации способов подачи информации для повышения эффективности методов обучения».

Например, если базовый метод аудиальный – устное изложение материала учителем, то его речь должна содержать слова, стимулирующие возникновение в сознании учащихся зрительных и кинестетических образов. Так, организуя внимание, педагог-визуал скажет: «Посмотрите...», аудиал – «Послушайте...», кинестет – «Почувствуйте...», а педагог, желающий обратиться ко всей аудитории и активизировать все каналы восприятия, произнесет нечто вроде: «Сегодня вы увидите новое, услышите необычное и почувствуете, что это пригодится вам в вашей учебе». Устное сообщение информации также должно сопровождаться обращением к визуальному ряду (иллюстрации, схемы, таблицы и т.п.) и «подключением» кинестетических рецепторов (натуральные объекты, муляжи и т.п.).

На объективной стороне метода обучения «работает» и «навык визуализации». Способность преобразовывать все виды информации (то, что мы подразумеваем под визуализацией) в визуальную форму является показателем профессионального уровня специалиста любого профиля и абсолютно необходима для успешного учения по всем предметам. Этот факт объясняется тем, что процесс визуализации информации позволяет свертывать содержание, фиксированное в разных формах, в емкий, наглядный образ, который может быть развернут в каждый момент времени и использован в качестве основы для адекватных действий, мыслительных или практических. Визуализация, как и все общие способности человека, развивается в процессе обучения, поэтому в составе метода обучения должна быть выделена группа приемов, обеспечивающих совершенствование данной способности.

Как отмечалось ранее, к объективной стороне метода обучения относится и необходимый и достаточный уровень развития базовых психических процессов ученика. В связи с этим в структуру метода обучения должна также войти группа приемов, обеспечивающая их нормальное развитие и функционирование.

Субъективная сторона метода обучения регламентирует совместную деятельность обучения и учения. Как уже отмечалось, создание классификации методов обучения с субъективной позиции не представляется возможным. С субъективных позиций мы можем вести речь только о методе обучения как совокупности (системе) приемов, реализация которых может привести к достижению образовательных целей.

Дуализм методов обучения проявляется еще и в том, что системообразующих факторов в их структуре тоже два – по одному с каждой стороны метода. Это способы работы с информацией и элементы, ее обеспечивающие (необходимый и достаточный

уровень развития базовых психических процессов) и компоненты деятельности. В структуру метода обучения помимо уже названных приемов, обеспечивающих эффективную передачу, восприятие и работу с информацией, должны входить приемы, регулирующие учебную (познавательную) деятельность.

Таким образом, в структуру метода обучения должны быть включены: приемы, корректирующие целеполагание, приемы стимуляции и поддержания мотивации учения; приемы коррекции способов подачи учебной информации; приемы, организующие развитие навыка визуализации; приемы, обеспечивающие необходимый уровень развития психических процессов (внимание, восприятие, память, мышление, воображение); приемы формирования учебных умений, навыков и способов действия; приемы организации обратной связи; приемы активизации учебной деятельности.

Иными словами, к методу обучения целесообразно относиться как к конструктору, состоящему из приемов, регулирующих деятельность обучающихся, и каждый раз собирать/конструировать метод сообразно целям, помня о том, что информация должна пройти по всем каналам восприятия и все аспекты учебной деятельности должны быть включены в педагогическое взаимодействие.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К.Бабанский.– М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии /Н.М. Верзилин.– М.: Педагогика, 1974.– 224 с.
3. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского.– М.: Педагогика, 1981. – С. 23.
4. Лернер И.Я. О методах обучения /И.Я. Лернер М.Н. Скаткин // Сов.педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–127.
5. Райков Б.Е. Методы преподавания естествознания /Б.Е. Райков //Пути и методы натуралистического просвещения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 289.
6. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе. Практикоориентированная монография /П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский / Под ред. П.И. Третьякова. — М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

Сентизова М.И., Гармаев Ц.К.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты проведенной исследовательской работы по организации и выявлению педагогических условий создания здоровьесберегающей среды в школах Республики Саха (Якутия), приведены блоки апробированной в практике школ модели воспитательно-образовательного процесса по обеспечению здоровьесберегающей среды.

Sentisova M.I., Garmaev Ts.K.

PEDAGOGICAL SUPPLY OF HEALTH PROTECTING ENVIRONMENTS IN REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION

Abstract

An the article results of pursued study of organization and revelation of pedagogical conditions for creation of health protecting environment in schools of the Republic Sakha (Yakutia) are presented, blocks of an evaluated in practice model of education process for providing with healthprotecting environment in schools are described.

Здоровье является одной из основных общественных и личностных ценностей. Ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения становится угрозой национальной безопасности страны. Существенные изменения, происходящие в социально-политической и экономической жизни нашего общества, предъявляют качественно новые требования к воспитанию современного человека. Экологические и социальные катаклизмы, нестабильность жизни, усиление технократизма и бездуховности, разрушение привычных устоев и нравственных ориентиров – все это создает реальную угрозу гуманистического кризиса общества. Современная средняя и высшая школы ищут пути построения образовательно-воспитательного процесса, в основе которого заложено главное – сохранение здоровья учащихся. Сегодня эта проблема стоит остро. И, хотя образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором для оценки степени и качества обученности становится состояние здоровья школьников.

Задача современного образования – обеспечение не только педагогического, но и здоровьесберегающего эффекта: сохранение устойчивого функционального состояния организма, высокого уровня работоспособности школьников.

Для традиционного школьного образования сегодня характерен ряд негативных тенденций, таких, как снижение активности учащихся в образовательной деятельности, замедление их физического и психического развития, ухудшение здоровья обучаемых.

Сложившаяся система школьного образования не формирует должной мотивации к здоровому образу жизни; рекомендации по здоровому образу жизни насаждаются детям чаще всего в назидательной форме и не вызывают у них положительных эмоциональных реакций. Педагоги не всегда придерживаются норм здорового образа жизни, и дети это

видят, в то время как именно учитель может служить моделью для подражания в плане отношения к здоровью. У выпускников высшей и общеобразовательной школы еще не в достаточной степени сформировано отношение к здоровью как ценности, не у всех сформирован навык ведения здорового образа жизни, они не в полной мере способны оценивать влияние средовых факторов на здоровье человека и генофонд будущих поколений.

Актуальность проблемы развития здоровьесберегающей среды в образовательно-воспитательном процессе вполне очевидна. Отдельные аспекты указанной проблемы нашли отражение в современных исследованиях.

Мы считаем, что развитие здоровьесберегающей среды в образовательном процессе зависит от подготовки учительских кадров, в том числе от профессиональной подготовленности тренеров и учителей физической культуры и спорта. В историческом плане разработка здоровьесберегающих технологий в системе высшего профессионального образования осуществлялась поэтапно. Первый этап проходил с 1996 г. по 2000 г. и был связан с включением в Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (в цикл общепрофессиональных дисциплин – ДН.00) новой учебной дисциплины «Валеология» (приказ Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию № 380 от 4 марта 1996 г.).

При этом, как отмечает В.И. Бондин (2), в одних программах наблюдается доминирование основ медицинских знаний (Э.Н. Вайнер, 1993), в других – отражаются проблемы семьи и здорового образа жизни (Л.М. Панкова, 1994), а в третьих содержится комплекс знаний по психофизиологическим и педагогическим основам здоровья человека. Анализируя подходы к проблемам здоровья человека, авторы Л.А. Попова, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова отмечают, что опубликованные работы и содержащиеся в них рекомендации не способствуют эффективному формированию культуры здоровья у населения. Мы считаем, что данное положение связано с множеством факторов и в первую очередь с отсутствием теории и методологии здоровья.

Определяя концепцию проектирования здоровьесберегающих технологий, из множества определений понятий здоровья мы остановились на наиболее достоверном: «...как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней...» (Устав ВОЗ). Исходя из данного определения при разработке здоровьесберегающих технологий для школы, мы взяли за концептуальную основу изучение физического, психического и социального компонентов здоровья человека.

В предлагаемой концепции система педагогического обеспечения здоровья, построенная на изучении понимания сущности здорового образа жизни и понимания того, как в школе необходимо заботиться о здоровье обучающихся, направлена на овладение определенным объемом знаний о своем организме, на формирование мотивов, убеждений и потребности в здоровом образе жизни.

В последние годы в Якутии, как и везде в России, остро стоит проблема ухудшения здоровья населения, увеличивается количество людей, страдающих алкоголизмом и наркоманией. Основные причины, которые требуют внедрения здорового образа жизни, – это высокий уровень смертности населения от травм и отравлений, несчастных случаев, убийств и самоубийств. Кроме этого, наблюдается увеличение количества женщин детородного возраста, больных алкоголизмом, подростков, пристрастившихся к токсикомании, неполных семей и семей с ребенком-инвалидом.

Специалисты утверждают (А.Б. Ефимова, М.Г. Тарабукина), что в результате целенаправленной реализации государственной политики по формированию здорового образа жизни можно достигнуть неплохих результатов. Например, в период с 2000 г. по 2007 г. в Якутии отмечается увеличение средней продолжительности жизни на 0,9 года. За 5 лет рождаемость возросла в 1,15 раза. В республике также уменьшились показатели

младенческой смертности в 1,35 раза, а показатели распространенности хронического алкоголизма снизились в 1,08 раз (5).

Данная концепция является составной частью государственной политики внедрения в Якутии здорового образа жизни, утвержденной правительством республики. Концепция, рассчитанная на 2006–2010 гг., разработана комитетом на основе доктрины здорового образа жизни, принятой форумом народов Якутии еще 15 марта 2000 г., и Послания Президента В.В. Путина Федеральному собранию РФ от 25 апреля 2005 г. Финансируется реализация программы в основном из республиканского бюджета, из которого выделено 45,5 млн. руб, остальные 7 млн. руб. привлечены из внебюджетных источников.

В этой связи отмечаем, что новая программа предусматривает создание системы научно-исследовательской, методической, психолого-педагогической службы для оказания помощи семье, учреждениям и предприятиям в работе по формированию здорового образа жизни.

Анализ теоретических исследований по проблеме организации здоровьесберегающей системы на основе системного и этнопедагогического подходов в региональной системе образования позволил нам создать модель воспитательно-образовательного процесса, который включает в себя следующие взаимосвязанные блоки:

Блок 1 – «Диагностика» – создание системы мониторинговой деятельности всех звеньев образовательного процесса, позволяющей определить состояние здоровья детей и уровень их развития.

Блок 2 – «Содержательно-деятельностный» – реализация валеологического подхода на основе интеграции предметных знаний.

Блок 3 – «Воспитательный» – внеурочная работа по формированию здорового образа жизни средствами этнопедагогики народа саха.

Блок 4 – «Здоровьесберегающая среда» – создание материально-технической и научно-методической основы, направленной на формирование здорового образа жизни.

Блок 5 – «Физическое воспитание» – формирование мотивированного отношения к регулярным занятиям физическими упражнениями и оптимизация суточной двигательной активности.

Блок 6 – «Организационный» – оптимальная организация режима работы школы: организация учебного дня, недели, структурирование учебного блока в условиях инновации.

Блок 7 – «Взаимодействие субъектов образовательного пространства» – создание системы взаимоотношений участников педагогического образовательно-воспитательного процесса, основанного на здоровьесберегающих технологиях, способствующих формированию здорового образа жизни, создание педагогических условий здоровьесберегающей среды.

Мы считаем, что основной задачей педагогического обеспечения здоровьесберегающей среды для системы школьного образования является формирование мотивированного отношения к регулярным занятиям физическими упражнениями и обеспечение здорового образа жизни.

В этой связи отмечаем, что важное место в организации здоровьесберегающей системы в школьном образовании занимают уроки физической культуры, так как это учебный предмет, способный обеспечить максимальную реализацию генетического потенциала человека, целевыми установками при этом являются:

- знание и представление о влиянии физического воспитания на организм человека;
- обучение важнейшим двигательным навыкам;
- воспитание физических качеств и двигательных способностей;

- воспитание активного, здорового образа жизни;
- формирование нравственных качеств;
- понимание смысла двигательной деятельности;
- знакомство с традиционными оздоровительными системами и поддержка уровня здоровья (2).

В основу преподавания физической культуры в школе мы положили системный подход по внедрению здоровьесберегающей технологии обучения по следующим направлениям:

- первичная профилактика (соблюдение санитарно-гигиенических требований и целесообразный режим учебных занятий и самостоятельной работы);
- применение уровней дифференциации обучения, планирование уроков с учетом возрастных психофизиологических особенностей и половой принадлежности;
- вторичная профилактика: коррекция имеющихся отклонений в состоянии здоровья;
- обучение здоровому образу жизни.

Исследование включало в себя несколько этапов:

На первом этапе изучались особенности образа жизни, условия учебы, отношение к вредным и полезным привычкам, выявлялись факторы риска, негативно влияющие на здоровье, выяснялись личностные особенности: уровень представлений о здоровье, мотивация отношения к собственному здоровью, отношение к имеющемуся заболеванию, ценностно-мотивационное отношение к занятиям физической культурой и спортом.

Так, например, с целью исследования ценностно-мотивационных установок школьников на занятиях физической культурой и спортом было проведено анкетирование, в котором приняли участие 1570 учащихся городских и сельских школ (соответственно 773 городских и 797 сельских учеников 7-9 классов). Результаты исследования показали, что у 87% учащихся сельских школ сформировано положительное отношение к физической культуре и спорту, а у городских – на 12% ниже. Также выявлено, что учащиеся больше интересуются игровыми видами спорта (32%), единоборствами (22%), зимними видами спорта (16%), национальными видами спорта (12%), ритмической гимнастикой (10%), тяжелой атлетикой (4%).

Отмечено также, что 46% учащихся посещают уроки физической культуры потому, что это необходимо, так как физическая культура обязательный предмет; 21% учащихся стремятся иметь красивую осанку и быть здоровым (в основном девушки); 22 % учащихся нравится двигаться; 9% желают самоутвердиться, самосовершенствоваться и только 3% учащихся считают, что на уроке физической культуры можно узнать что-то новое.

На втором этапе проводилась оценка физического развития по общепринятым методикам с учетом региональных особенностей (показатели массы тела, силовые показатели, жизненная емкость легких).

На третьем этапе оценивалось функциональное состояние организма по результатам существующих проб с дозированием физической нагрузки по методике Ж.К. Холодова.

Результаты диагностических методик позволили сформировать индивидуальные заключения, дать рекомендации по коррекции, выявлению нарушений и перестроить процесс преподавания физической культуры в школе.

В результате обобщения результатов опытно-экспериментальной работы мы представили систему физкультурного образования в школе следующим образом:

- введение дополнительных занятий по группам здоровья с учетом половой принадлежности;
- введение индивидуальных программ по видам спорта для особо одаренных детей;

– разработка интегрированной программы обучения по курсу «Теория и методика физического воспитания с элементами этнопедагогики народа саха и ОБЖ» с 1 класса.

– внедрение здоровьесберегающей технологии обучения, направленной на сохранение здоровья обучаемых.

При составлении программы обучения по физической культуре учитывалось желание школьников заниматься тем или иным видом спорта. Важным моментом при организации занятий по физической культуре является включение в них элементов профилактики и закаливания.

Так, например, на занятиях по физической культуре используется специальный комплекс закаливающих упражнений в начале урока. В данном комплексе используются элементы точечного массажа биологически активных точек, дыхательных упражнений. Упражнения выполняются всеми учащимися одновременно, не требуют специального оборудования и занимают в зависимости от тренированности учащихся 2-7 мин.

Регулярное выполнение предложенного комплекса является профилактикой различных простудных заболеваний. Данные упражнения являются домашним заданием и учитель физкультуры знакомит с ними родителей, которые могут его выполнять их вместе с детьми в домашних условиях.

Кроме этого в начальной школе ежедневно введен час здоровья (15-20 мин.), в комплекс упражнений которого включены упражнения на гибкость, прыжковые нагрузки и на преодоление трудностей (подъем в высоту – шведская стена). Данные нагрузки позволили улучшить кровотообразование и повысить дыхательную функцию крови. Каждые две недели комплекс меняется. Детям с ослабленным здоровьем нагрузка повышается постепенно.

Результаты опросов учащихся, родителей и учителей показывают, что к числу основных функций развивающей, здоровьесберегающей деятельности они относят следующие ситуации: оздоровительную, нравственную, досугово-творческую, охранно-защитную, образовательную и др.

На этой основе были выявлены задачи, которые мы решали совместно с родителями: забота о здоровье детей, общекультурном и интеллектуальном развитии; развитие интересов, склонностей, способностей, творчества; подготовка к самовоспитанию и саморазвитию, к будущей жизни, к ведению здорового образа жизни и др.

Также нами определены педагогические факторы, которые необходимо учитывать для создания здоровьесберегающей среды: активно включать родителей в образовательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами; выявить и понять стиль жизни семьи, традиции, духовные ценности, воспитательные возможности, взаимоотношения ученика с родителями; определить формы и методы сотрудничества с семьей с целью проведения работы по психолого-педагогическому просвещению для формирования здорового образа жизни; совершенствовать способы взаимодействия родителей, учащихся и учителей в работе по сохранению здоровья детей.

Эффективность разработанной модели подтверждена результатами ее оценки по критериям здоровья и успешности учебной деятельности учащихся Республики Саха (Якутия).

Литература

1. Белкина Н.В. Физическая культура как составляющая здоровьесберегающего образования в вузе //Матер. всерос. науч. практ. конф.: Физическая культура и спорт в современном обществе. – Хабаровск: Изд-во ДВГАФК, 2003. – С.17–20.

2. Бондин В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 10. – С. 15–18.
3. Белолубская Е.И. Создание здоровьесберегающей среды как условие сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса // Технология управления развитием школы: Сб. научн. тр. – Якутск, 2001. – С. 81–87.
4. Величковский Б.Т., Кирпичев В.И., Суравегина И.Т. Здоровье человека и окружающая среда: Учебн. пособие. – М.: Нов. шк., 1997. – 240 с.
5. Ефимова А.Б., Тарабукина М.Г. Молодежь и вредные привычки. – Якутск: Изд-во ЯНЦ СО РАН, 2000. – 43 с.
6. Зайцев Г.К., Колбанов В.В., Колесникова М.Г. Педагогика здоровья. – СПб., 1994. – 78 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация

В статье представлена система работы по формированию готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера. Приводятся интерактивные методы обучения, формы и методы внеаудиторной работы. Показаны направленность и задачи обучения работников и учащихся образовательных учреждений действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера.

Suharev A.V.

FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO ACTIONS IN EXTREME SITUATIONS OF TERRORIST CHARACTER

Abstract

In article work methods on formation of readiness of students to actions in extreme situations of terrorist character reveal. Interactive methods of training, the form and methods of out-of-class work are resulted. Are shown an orientation and problems of training of workers and pupils of educational institutions to actions in extreme situations of terrorist character.

Приоритетным направлением антитеррористической деятельности и обеспечения пожарной безопасности в МГОУ является подготовка руководителей, профессорско-преподавательского состава, студентов и сотрудников к действиям в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций террористического характера [3].

Основой формирования готовности студентов к действиям в ЧС террористического характера стала идея применения нестандартных, нетрадиционных, нелинейных педагогических технологий, опора на их творческую активность, повышение мотивации в приобретении знаний, умений и навыков обеспечения собственной безопасности, самостоятельная поисковая деятельность.

Результаты работы показали, что предусмотренное программой курса «Безопасность жизнедеятельности» теоретическое освоение учебного материала в рамках аудиторной системы не может обеспечить качественной подготовки студентов к действиям в ЧС террористического характера.

Таким образом, перед нами встал вопрос об организации формирования готовности студентов к действиям в ЧС террористического характера, используя наряду с традиционными возможностями учебно-воспитательного процесса, иные, более эффективные формы работы в данном направлении.

Проблема решалась путем внедрения в учебно-воспитательный процесс наряду с традиционными методами подготовки и овладения базовым уровнем знаний, умений и навыков, интерактивных методов обучения, которые базируются на «самовозбуждении», на творческом интересе к выполняемой деятельности.

Понятие «интерактивный метод» в педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова определяется как: «Организация совместной деятельности учащихся, выработка тактики и стратегии их взаимодействия, организация активного обмена информацией в учебном диалоге: учитель–ученик, ученик–ученик».

Руководствуясь данным определением, в процессе формирования знаний и умений студентов относительно адекватного поведения при угрозе или возникновении террористического акта и связанных с ним критических ситуациях, мы активно применяли в качестве «интерактивных» различные методы.

Метод анализа конкретных ситуаций. Предполагает использование набора ситуационных заданий теоретического и практического характера, которые уже когда-либо случались в жизни и имели конкретные последствия своего развития, или были смоделированы преподавателем таким образом, что студентам необходимо найти способы их разрешения, основываясь на прежнем опыте и знаниях, высказывая соображения о направленности дальнейших действий.

Студент в процессе решения поставленной перед ним или группой обучаемых задачи, проявляя творческое мышление и инициативу, представляет опасную ситуацию, оценивает ее, делает выводы о закономерностях развития ситуации и принимает целесообразное решение, вырабатывая тем самым систему аналитического поведения и постоянную готовность к принятию решений.

Таким образом, данный метод позволяет максимально приблизить студента к пониманию сущности ЧС террористического характера, ее развития, последствий и способов нейтрализации или минимизации ущерба.

Применение данного метода позволяет выявлять и формировать личностные качества студентов, повышать мотивацию обучения, отрабатывать полученные знания и умения на практических занятиях, проводить контроль знаний обучаемых.

Игровой метод – включает в себя активную учебную деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Данный метод использовался нами для придания процессу обучения эмоциональной окраски, усвоения материала через творческий процесс, в момент которого осуществляется социализация студента в группе сокурсников. В творческой деятельности происходит осмысление и усвоение материала, студенты учатся предвидеть первоочередные и перспективные действия в ЧС террористического характера.

В качестве таких методов на занятиях нами применялись дидактические, сюжетно-ролевые, военизированные, деловые игры, игры на местности, ребусы, кроссворды, головоломки, викторины, игры исследовательских групп, брейн-ринг. Упомянутые методы направлены на познавательную и интеллектуальную деятельность в изучаемой области.

Опыт показывает, что целенаправленному формированию готовности к действиям в ЧС террористического характера способствуют беседы и диспуты на темы: «Что ты знаешь об опасностях террористического характера»; «Как вести себя, оказавшись заложником террористов»; «Какие качества личности необходимы для успешного преодоления опасностей террористического характера» и т.д.

Наблюдения за обучением студентов показывают, что на качестве их готовности отрицательно сказывается выполнение однотипных задач или крайне большое их разнообразие. В первом случае в новой ситуации у них не хватает гибкости, творчества, во втором – твердой последовательности, четкости в действиях. Сочетание разнообразия и повторения сложных задач и условий, в которых они выполняются, эффективно вырабатывает готовность, устойчивые психофизиологические структуры, обобщенные способы действий, необходимые в ЧС террористического характера.

Оправданным является подход, основанный на специальном обучении студентов поведению в опасных ситуациях, регулировании степени реальности грозящей им опасности, постепенном повышении уровня самостоятельных действий в ЧС террористического характера.

Для решения этих задач нами разработана Программа обучения работников и уча-

щихся образовательных учреждений Московской области по действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера. Программа носит специализированный характер, направленный на решение конкретных задач подготовки обучаемых к действиям в условиях террористического акта.

В целом программа обучения работников и учащихся образовательных учреждений Московской области по действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера направлена на обретение ими способностей к противодействию опасностям и правильному поведению в ЧС террористического характера.

Определенный приоритет в курсе подготовки к действиям в ЧС террористического характера отдается экстремальным педагогическим технологиям, оправдавшим себя в процессе подготовки обучаемых, в том числе спасателей МЧС, сотрудников спецслужб, к действиям в опасных ситуациях. В качестве конкретных форм нашли применение практические занятия с моделированием ЧС террористического характера, максимально приближенные к реальной обстановке, складывающейся при возникновении теракта. Особое место занимают объектовые тренировки по действиям студентов и профессорско-преподавательского состава в чрезвычайных ситуациях при обнаружении взрывного устройства и возникновении пожара в учебном корпусе и т. п.

В учебном процессе использовались методы показа и рассказа, а при освоении двигательных действий – изучение действия в целом (целостный метод) и по частям (расчлененный метод), при этом оба метода использовались во взаимосвязи.

Исходя из неизбежного различия в исходном уровне психического и физического здоровья и жизненного опыта обучаемых, учитывая менталитет студентов, курс подготовки к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера позволяет дифференцировать учебный процесс по уровням сложности усвоения программы, применять индивидуальный подход к оценке результата, в том числе использовать бригадно-индивидуальные, групповые и другие формы его организации.

В ходе изучения курса студенты овладевали знаниями об угрозе и опасности терроризма и видах его проявления; о способах действий при угрозе и возникновении теракта; приемах оказания первой медицинской помощи; путях обеспечения личной и общественной безопасности; способах защиты жизни от угрожающих факторов взрыва, обрушения здания, пожара, применения террористами оружия; о взаимодействии в коллективе в момент, когда группе людей угрожает опасность; об основах организации и ведения спасательных работ.

Наряду со знаниями студенты овладевали навыками и умениями ориентации в быстро меняющихся ситуациях. Учились заранее строить модель своих действий и оценивать их адекватность в критической ситуации. Не упускать оптимальных условий и средств достижения цели, сознательно управлять собой. Осмысливали и оценивали условия, в которых будут протекать предстоящие действия (воспроизводить, актуализировать опыт решения подобных задач). Определяли и оценивали предстоящие условия деятельности, основные и вспомогательные способы решения задач. Прогнозировали проявления своих интеллектуальных, мотивационных и волевых процессов. Оценивали соотношение своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата. Мобилизовали свои силы в соответствии с условиями и задачами. Ставили перед собой цели, решение которых ведет к выполнению стоящей задачи.

В целях совершенствования психофизической подготовки студентов, в зависимости от необходимости развития тех или иных качеств, применялись различные методы выполнения упражнений (равномерный, переменный, повторный, интервальный, игровой, соревновательный и как разновидность повторного метода – круговая тренировка). Для обеспечения высокой плотности в комплексных и предметных учебно-тренировочных занятиях использовался групповой метод организации работы.

Формирование готовности к действиям в ЧС террористического характера проводилось также во внеаудиторной работе. Важная роль отводилась спортивно-туристической подготовке студентов как комплексному методу подготовки к разнообразным экстремальным условиям. Так, для получения студентами практических навыков поведения в экстремальных условиях в качестве одного из «интерактивных методов» использовался метод выполнения практических заданий в условиях реального физического риска, со страховкой и под контролем преподавателя.

Для того чтобы практические занятия с элементами реального физического риска не приняли особенностей настоящей экстремальной ситуации, мы руководствовались положением о необходимости проведения предварительного их планирования и контроля. В необходимости такого контроля убеждают данные тестирования студентов в возрасте 17-19 лет, которые показывают, что склонность к риску наблюдается у 78 % респондентов, причем в последнее время появляется тенденция к росту потребности в риске у девушек.

Положительной характеристикой работы в данном направлении является то, что в ходе применения таких ситуаций происходит активизация приспособительных процессов к изменяющимся жизнеопасным факторам природной среды и городской цивилизации и повышение эффективности овладения новыми знаниями, умениями и навыками [1, с. 30].

В качестве основных мероприятий, проводимых со студентами в целях овладения практическими навыками поведения в осложненных обстоятельствах, можно выделить следующие: учебно-тренировочные занятия по технике пешеходного туризма и ориентированию на местности, оказанию первой медицинской помощи, обучению организации приемов страховки и само страховки в одиночку и в группе (в различных ситуациях), овладению техникой безопасности. Подобные мероприятия способствовали повышению интереса студентов к занятиям, эффективности обучения и усвоения материала, значительно разнообразили их деятельность.

В многодневных походах и соревнованиях по туризму студенты знакомятся с основами техники и тактики преодоления естественных препятствий, прикладными знаниями о жизни и деятельности человека в полевых условиях. Также происходит положительное влияние на развитие таких важных качеств, как силовая выносливость; скоростно-силовые способности; быстрота простой двигательной реакции и целостного двигательного действия; общая выносливость; статическое и динамическое равновесие; пространственная, временная и силовая точность движений и всех важных психических качеств, необходимых для действий в критических ситуациях, угрожающих здоровью и жизни. Использовались занятия альпинизмом, где студенты обучались преодолевать с помощью специального снаряжения и технических приемов различные препятствия. Альпинизм развивает силу, ловкость, выносливость, а также волевые качества – мужество, решительность, волю к победе, выдержку и самоотверженность.

Эффективной формой работы стало участие студентов в деятельности поисково-спасательного отряда № 4 МосОблСпаса в качестве волонтеров МЧС РФ.

Следующей формой работы по формированию готовности студентов к действиям в ЧС террористического характера стало участие в деятельности созданного в университете студенческого оперативного отряда. Занятия и тренировки по выполнению задач в области защиты обучающихся и работников университета от чрезвычайных ситуаций, в том числе вызванных террористическими актами, проводятся с периодичностью не реже одного раза в месяц [3].

Создание условий для подготовки студентов к действиям в ЧС террористического характера, практическая отработка способов и правил поведения в них, овладение соответствующими

ющим опытом деятельности является положительным аспектом в сложном процессе формирования готовности студентов к действиям в ЧС, вызванных проявлениями терроризма.

Литература

1. Афанасьева Т. Кто скачет впереди / Афанасьева Т. // Семья и школа. – 1990. – № 5. – С. 28–30.
2. Об усилении безопасности образовательных учреждений Московской области: Приказ Министра образования Правительства Московской области № 1973 от 02.11.05 г.
3. Сухарев А.В. Антитеррористическая деятельность и обеспечение пожарной безопасности МГОУ в 2004–2006 гг. / Сухарев А.В. // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров: Сб. науч. тр. Вып. 3. – М.: Издательство МГОУ, 2006. – С. 51–54.

Томилова Т.Н.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация

В статье раскрывается значение педагогической практики для развития профессионального творчества студентов – будущих учителей. Приведен обзорный анализ исследований, посвященных проблемам педагогической практики. Рассмотрена структура практики, раскрыто содержание ее компонентов. В структуре практики выделен и обоснован профессионально-творческий компонент, раскрыты условия его реализации.

Tomilova T.N.

PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CREATION OF THE FUTURE TEACHERS DURING THE PROCESS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

This article is about the meaning of the pedagogical practice during the process of the professional development of the students' (future teachers) creation. The article goes onto say about the structure of the pedagogical practice and the contents of the structural components. The professional and creative was pointed out and proved during the conditions of this component of the pedagogical practice.

Эффективность функционирования и развития современной школы как образовательной системы зависит от уровня профессиональной квалификации педагогов и их готовности к профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Большое значение в развитии профессионального творчества будущего учителя придается активной педагогической практике.

Педагогическая практика, как форма организации учебного процесса, ее роль в профессиональном образовании, становлении и развитии будущих учителей исследована и обоснована в многочисленных научных трудах.

Так, исторические аспекты развития этой формы учебного процесса подготовки учителей, ее виды, содержание, функции и структура рассмотрены в работах В.П. Горленко, О.В. Лешер, И.Ф. Харламова и др.

Методы организации педагогической практики, критерии оценки ее результатов, пути повышения эффективности ее проведения обоснованы в трудах А.Е. Захаровой, А.Д. Храченко и др.

Аспекты педагогической практики студентов, обеспечивающие формирование их готовности к восприятию, оцениванию и реализации педагогических новшеств, к самостоятельной инновационной педагогической деятельности, рассмотрены в работах О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Л.В. Загрековой, Л.В. Кильяновой, В.А. Сластенина и др.

В работах О.А. Абдуллиной, О.С. Гребенюк, Г.М. Коджаспировой, В.К. Розова и других педагогическая практика рассматривается как одно из средств подготовки будущего учителя к профессиональному творчеству.

Обобщая известные подходы к рассмотрению педагогической практики, можно определить ее как неотъемлемый компонент образовательного процесса, целью которого

является научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин. На современном этапе педагогическая практика выполняет следующие функции:

- адаптационную (студенты вживаются в ритм педагогического процесса, учатся работать с детьми, начинают ориентироваться в системе отношений в образовательном учреждении);
- общеобразовательную (в процессе практики применяются теоретические знания студентов, происходит выработка основных педагогических умений и навыков, формируется педагогическое сознание);
- развивающую (практика является этапом формирования личности студента, его самоактуализации, проявления индивидуальности, формирования и развития педагогических способностей);
- воспитательную (формирование педагогической этики, потребности в самосовершенствовании);
- диагностическую (проверка степени профессиональной подготовки и пригодности студентов к педагогической деятельности, оценка их личностных и профессиональных качеств).

Однако, как показывает практическая педагогическая деятельность, целый ряд аспектов развития профессионального творчества будущего учителя в процессе педагогической практики нуждается в изучении и дальнейшем исследовании: будущие учителя нечетко представляют компоненты профессиональной деятельности учителя, требующие креативного, творческого подхода; у них слабо сформировано представление об этапах профессионального творчества учителя; в структуре педагогической практики не выделены компоненты, требующие применения творческих способностей, творческой деятельности студентов.

Мы склонны считать, что причины описанной ситуации связаны с тем, что в педагогических вузах процесс обучения в основном направлен на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, и недостаточное внимание уделяется развитию профессионального творчества, без которого невозможна успешная творческая деятельность учителя.

При этом под профессиональным педагогическим творчеством мы понимаем вид деятельности, целью которой является создание обладающих объективной новизной и общественной значимостью духовных и материальных объектов, направленных на совершенствование процесса образования. Профессиональное творчество студента, как будущего учителя, реализуется в ходе его профессионально-творческой деятельности, которую мы определяем как вид творческой деятельности, целью которой является обновление и совершенствование компонентов профессиональной деятельности, в первую очередь их содержания и методов.

Управление развитием профессионального творчества студентов в процессе педагогической практики может осуществляться только в рамках специально разработанной системы, структурно согласованной с целостной системой педагогической практики, в которой принято выделять следующие основные компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный и профессионально-творческий.

Целевой компонент направлен на определение целей и задач практики. Современные программы по педагогической практике определяют следующие основные задачи: воспитание профессиональнозначимых качеств личности учителя, потребности в педагогическом самообразовании; воспитание устойчивого интереса и любви к профессии

учителя; формирование и развитие у будущих учителей педагогических способностей, их творческой индивидуальности как условия овладения педагогическим мастерством; ознакомление с современным состоянием учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе, овладение студентами умениями организации учебно-воспитательного процесса как педагогической системы; оказание помощи учебно-воспитательным учреждениям в решении педагогических задач. Содержание педагогической практики будущих педагогов строится с учетом основных нормативно-правовых документов в сфере образования [1, 3, 4, 5].

На современном этапе содержание практики чаще всего заключается в перечислении отдельных педагогических умений и навыков, которые должны получить студенты в процессе педагогической практики, тогда как действительность нацеливает исследователей на необходимость разработки бинарного содержания педагогической практики. При таком подходе первая сторона содержания практики должна отражать те виды деятельности студентов, в которые они включаются в ходе практики, и в процессе которых вырабатываются различные стороны умелости (учебно-воспитательная работа, методы и приемы психолого-педагогического изучения детей, развитие собственных профессионально-педагогических личностных качеств). Вторая сторона должна включать в себя систему профессионально-педагогических умений и навыков.

Организационно-деятельностный компонент отражает средства и формы взаимодействия руководителей практики и студентов и представляет собой единство следующих структурных элементов: постановка и разъяснение целей и задач деятельности; реализация избранных методов, средств, форм организации педагогического процесса; обеспечение взаимодействия всех субъектов деятельности; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования.

Контрольно-регулирующий компонент отражает контроль над ходом процесса практики, его коррекцию и является важным элементом организации взаимодействия управляющего и управляемого. Данный компонент появляется через четкое инструктирование студентов о порядке и способах выполнения профессиональной деятельности, оказание им своевременной помощи в таких дозах, чтобы не сдерживать при этом их профессионального развития. Осуществление оперативной обратной связи в ходе педагогической практики способствует внесению необходимых поправок в соотношение управления и самоуправления, чтобы оно наилучшим образом содействовало решению поставленных задач.

Оценочно-результативный компонент предусматривает выведение объективной оценки результатов практики на основе сопоставления полученного результата с целевым компонентом. Результаты практики подводятся на итоговой конференции, которая готовится как руководителями практики, так и студентами. Студенты предоставляют пакет отчетной документации, в которую также входит их самоанализ и самооценка проделанной ими работы. Руководители практики с помощью методов наблюдения и анализа изучают степень решения поставленных задач каждым студентом.

На наш взгляд, данная структура педагогической практики ориентирует студентов на развитие профессиональных педагогических знаний, умений и навыков. При этом она не учитывает развития профессионального творчества будущего учителя.

Таким образом, мы говорим о целесообразности выделения в структуре практики профессионально-творческого компонента, который потребует от студентов применения творческих способностей и обеспечит успешное развитие профессионального творчества в процессе педагогической практики. Профессионально-творческий компонент также имеет собственную структуру, в которую входит ряд структурных элементов: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочный, имеющих определенное

содержание. Так, целевой элемент предусматривает разработку системы целей и задач развития профессионального творчества у студентов в процессе педагогической практики: 1) цели формирования профессиональных творческих умений и навыков; 2) цели формирования отношений к профессиональной творческой деятельности; 3) цели формирования профессиональной творческой деятельности.

Содержательный элемент предполагает формирование и развитие профессиональных творческих практических знаний, навыков и умений.

Организационно-деятельностный элемент направлен на реализацию условий, методов, приемов и системы мероприятий по эффективному развитию профессиональной творческой деятельности студентов в процессе педагогической практики.

Оценочный элемент предполагает организацию контроля и самоконтроля профессиональной творческой деятельности студентов в процессе педагогической практики, а так же разработку и уточнение оценки уровня развития творческих способностей студентов.

Мы считаем, что для успешной реализации профессионально-творческого компонента практики необходимо соблюдение конкретных организационных условий.

Основным условием является корректировка содержания педагогической практики с выделением аспектов профессионального творчества. Цель педагогической практики состоит в формировании опыта профессионального творчества будущего учителя. К задачам педагогической практики мы добавляем следующие: творческое изучение передового, инновационного опыта педагогов; овладение эвристическими методами и творческими формами организации и реализации учебной, развивающей, воспитывающей деятельности; работа с родителями; деловое общение с педагогическим коллективом и общественностью; развитие умения творческой самооценки, самоанализа профессиональной деятельности.

В качестве второго условия мы выделяем подбор учебных учреждений в соответствии с установленными критериями. Мы склонны считать, что базовое учреждение не обязательно должно иметь хорошее материально-техническое оснащение. Как показывает наш педагогический опыт, наличие методической литературы, богатый фонд наглядных и демонстративных пособий не всегда подталкивает студентов к проявлению профессионального творчества. Не имея необходимых пособий, перед студентом встает проблемный вопрос – как интересно и качественно провести урок? Как изготовить необходимое пособие? Какие выбрать методы для работы с ним? Решение подобных вопросов ориентирует практикантов на нахождение своего индивидуального решения конкретной ситуации, а приобретенный положительный опыт стимулирует и в дальнейшем развитие профессионального творчества. Также мы не включили в критерии выбора базовых школ обязательное требование к подбору творчески работающих учителей. Как показала опытно-поисковая работа, у студентов, которые приходят на практику к творческому учителю, начинают преобладать репродуктивные методы. Мы объясняем это тем, что, студент получает готовые решения профессиональных задач, не встает в позицию поиска и, удовлетворенный результатами педагогической деятельности учителя, старается наиболее полно скопировать положительный опыт.

Предварительная подготовка руководителей практики к управлению процессом развития профессионального творчества также является необходимым условием реализации профессионально-творческого компонента практики. В развитии профессионального творчества студентов в период педагогической практики одно из важных мест отводится организаторам практики. Подготовка руководителей практик заключается в организации и проведении специальных семинаров, совещаний, консультаций; в обеспечении их необходимой методической литературой.

Особое значение отводится согласованию общей стратегии и общепедагогических подходов руководителей практики и школ. Для этой цели используются педагогические советы, производственные совещания, семинары-практикумы для учителей школ, работающих со студентами. На занятиях семинара обсуждаются вопросы, связанные с общими подходами к подготовке учителя, координацией усилий педагогов, разработкой технологии образовательного процесса.

Также в качестве отдельного условия мы выделяем постановку перед студентами творческих заданий. Учебно-творческие задачи в учебно-воспитательном процессе используются с целью: развития творческих способностей личности; овладения новым знанием о понятиях, законах, теориях, принципах, методах, правилах и средствах деятельности; овладения умственными и практическими умениями; диагностики творческих способностей личности; контроля знаний и умений; актуализации знаний, умений, творческих способностей личности.

Следующим условием реализации профессионально-творческого компонента мы определили разработку системы стимулирования проявления профессионального творчества студентов в процессе педагогической практики. Стимул может быть возбуждающим и тормозящим, объективным и субъективным, реальным и иллюзорным, явным и скрытым, непосредственным и опосредованным, материальным и моральным.

Организация консультаций по использованию технологий моделирования и проектирования является обязательным условием эффективной реализации профессионально-творческого компонента практики. Для того чтобы развивать у практикантов профессиональное творчество, консультации целесообразно проводить после того, как студенты самостоятельно познакомятся с содержанием методических разработок по теме очередного занятия, согласуют тему с учителем и продумают содержание предстоящего занятия, формы и методы работы с детьми. На консультацию студенты приходят со своими предложениями и идеями по проведению занятия, выработанными на основе ознакомления с методическими разработками по теме.

В качестве последнего условия мы выделяем осуществление контроля и самоконтроля за развитием профессионального творчества студентов. Для отслеживания изменений в творческом развитии будущих специалистов на каждого студента важно завести «Карточку учета уровня профессионального творчества». Оценку развития по выделенным параметрам проводят независимо друг от друга на протяжении учебы в вузе учителя, у которых студенты проводили занятия, и методисты, работающие с ними. Экспертная оценка дополняется самооценкой. Оценка профессионального творческого развития студентов проводится по окончании педагогической практики и сохраняется до конца следующей практики. Такой подход позволяет отслеживать развитие творческой деятельности каждого студента на протяжении всех лет учебы в вузе.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно отметить, что проблема развития профессионального творчества будущих учителей в процессе педагогической практики является одной из насущных проблем современной науки. В педагогической науке существуют разные подходы к проблеме развития профессионального творчества студентов. Решение данной проблемы мы видим в уточнении структуры педагогической практики и выделении в ней профессионально-творческого компонента. Опытно-поисковая работа подтвердила сделанные нами предположения и показала, что предложенные условия реализации профессионально-творческого компонента позволяют эффективно осуществлять процесс развития профессионального творчества будущих учителей в процессе педагогической практики.

Литература

1. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / О.А. Абдуллина, Н.М. Загрязкина. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Гребенюк О.С. Подготовка будущего учителя к инновационной педагогической деятельности / О.С. Гребенюк // Гребенюк О.С. Теория обучения: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС. 2003. – С. 280–316.
3. Загрекова Л.В. Теоретико-методологические основы педагогической практики как средства подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности / Л.В. Загрекова // Педагогическая практика в системе подготовки будущего учителя: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Загрековой. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – С. 31–40.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогическая практика: Учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 144 с.
5. Педагогическая практика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. В.К. Розова. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогическая практика: старые и новые подходы / И.Ф. Харламов, В.П. Горленко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 72–78.

Фельдман Н.И.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СТУДЕНЧЕСКИХ КЛУБОВ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация

В статье показана растущая роль общественных объединений студентов в формировании конкурентоспособного специалиста в условиях культурно-образовательного пространства малого города. Сформулированы стратегические задачи, основные функции и направления работы общественных объединений. Особое внимание уделяется методам и способам организации клубной работы как средству управления социальной активностью молодежи.

Feldman N.I.

THE FORMING OF THE SYSTEM OF STUDENTS' CLUBS AS A MEANS OF
UPBRINGING OF A COMPETITIVE SPECIALIST

Abstract

The article introduces the growing role of social unions of students in forming a competitive specialist in terms of High School cultural-educational area within a small city. Some strategic targets; the main functions and directions of social union work are being pointed out. The focus is placed on the latter: methods and ways of club work organization as a means of the youth social activity management.

Современные социально-политические преобразования затронули не только экономическую, но и социальную, культурную сферы жизни общества и государства. В процессе трансформации российского общества наблюдается смена и существенная эволюция многих стереотипов молодежного сознания и поведения. Наиболее интеллектуальной, творчески развитой и прогрессивной частью молодежи является студенчество, поэтому становление в нашей стране гражданского общества объективно требует от высшей школы воспитания молодого специалиста, обладающего высоким уровнем социальной активности.

В системе воспитательной работы вуза важную роль играют общественные объединения студентов. Разработка стратегии и тактики использования растущего потенциала общественных объединений студентов в целях формирования конкурентоспособного специалиста, воспитания его гражданской активности является актуальной задачей педагогической науки. Их направленность определяется противоречиями между потребностью социума в необходимости расширения деятельности общественных объединений, нацеленной на решение социально-культурных проблем, и недостаточной разработанностью технологии рационального их использования в воспитательной деятельности вуза.

При организации системы воспитательной работы в вузе следует, прежде всего, обратить внимание на следующие моменты: во-первых, в современных условиях глубокой трансформации основ жизнедеятельности, сопровождающейся серьезными социальными потрясениями, интенсивным поиском молодыми людьми личностной и общественной свободы, их социальная активность может приобретать деструктивный характер; во-вторых, у части молодежи в новых обстоятельствах формируются пассивные формы по-

ведения, например, отказ от социальнозначимой деятельности, участия в общественной жизни. При этом причины пассивности могут быть различными: несформированность психологической установки на общественно-полезную деятельность, недостаточность полноценной информации и нежелание осуществлять ее поиск, неразвитость комплекса необходимых навыков и умений, психофизиологическая неспособность к творчеству [3, С. 78].

Опыт нашей работы в Карачевском филиале Орловского государственного технического университета (ОрелГТУ) показал, что процессом развития социальной активности молодежи в общественных объединениях можно и нужно управлять. Такое управление должно включать в себя следующие составляющие:

- создание оптимальных материально-технических, социальных, морально-психологических условий, в которых формируются социальные качества личности студента;
- целенаправленное влияние на процессы формирования мировоззрения, нравственных ценностей и установок, общественнозначимых потребностей и мотивов деятельности молодых людей;

- непосредственное воздействие на поведение студентов, включающее в себя организацию, регулирование и контроль их повседневной деятельности.

Управление развитием активности студентов достигает цели лишь тогда, когда оно закрепляется в определенных организационных формах воспитательной работы. Большое значение при этом уделяется работе общественных объединений. Деятельность общественных объединений, созданных в вузе, может повысить уровень воспитанности студентов, если при их организации будут выполнены следующие условия:

- усилено самостоятельное начало в деятельности студентов;
- деятельность общественных объединений направлена на развитие творческого потенциала и активности личности;
- программа деятельности общественного объединения строится с учетом интересов и потребностей студентов [4, С. 86].

В настоящее время особую роль среди общественных объединений в вузе играют студенческие клубы. Клуб представляет собой негосударственную организацию, социально-культурный институт, деятельность которого направлена на развитие социальной активности и творческого потенциала личности, формирование ее культурных запросов и потребностей, создание условий для духовного развития и реализации возможностей человека. Клуб объединяет людей на основе духовной общности, близости интересов и видов деятельности [5, С. 77].

Можно выделить следующие основные функции студенческих клубов:

- коммуникативную (моральная поддержка единомышленников при общении, обмен информацией, эмоциональное насыщение);
- самореализации (раскрытие творческого потенциала каждой личности в обществе единомышленников);
- инструментальную (предполагает наличие средств достижения цели);
- компенсационную (позволяет человеку осуществить желания и стремления, которые он не может реализовать в обществе при данном институциональном порядке);
- эвристическую (отсутствие строгого регламента деятельности).

Анализ результатов работы по созданию студенческих клубов в Карачевском филиале ОрелГТУ показал, что начинать надо с формирования модели деятельности клуба, во главу угла которой ставится формирование эмоционально-ценностных отношений его членов, созидание своего «Я» каждым студентом и гармонизация его с коллективом. При этом происходит установление статуса личности в группе и, как следствие, ее самоопределение во внешней социальной среде, построение системы поведения и отношений.

Важно создать благоприятную атмосферу и комфортный психологический климат для проявления творчества и находчивости в новом для студента виде деятельности.

Студенческий клуб, как правило, осуществляет свою деятельность совместно со структурными подразделениями, общественными организациями и органами студенческого самоуправления учебного заведения. Она строится на основе совместных действий специалистов по воспитательной, культурно-досуговой и социальной работе, кураторов групп, студенческого актива, профессорско-преподавательского состава университета.

Деятельность клубов является составной частью учебно-воспитательной системы вуза. Она способствует решению общих стратегических задач, стоящих перед вузом, которые определяют следующие приоритетные направления работы студенческих клубов: воспитательно-мировоззренческое, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, правовое, эстетическое, профессионально-творческое, физическое, семейно-бытовое, экологическое и др. [5, С. 77]. Так, например, деятельность дискуссионного клуба в Карачевском филиале ОрелГТУ способствует формированию современного научного мировоззрения, системы базовых ценностей, политической и правовой грамотности студентов. Члены этого клуба активно участвуют в митингах, манифестациях, конкурсах, посвященных истории России, встречах с ветеранами Великой Отечественной войны, представителями правоохранительных органов. Клубные формы организации деятельности студентов способствуют развитию научно-исследовательской работы.

Эстетическое, трудовое, физическое воспитание планомерно реализуется в рамках «клубов по интересам».

Формы работы студенческих клубов определяются в зависимости от конкретных воспитательных задач. Можно выделить массовую, кружковую и индивидуальную формы работы.

Особое место в системе студенческих клубов занимают те, деятельность которых ориентирована на овладение будущей профессией. Это связано, прежде всего, с повышенным интересом студентов и преподавателей к содержанию их работы. Воспитание в этих клубах осуществляется в процессе овладения конкретными способами, приемами, средствами будущей профессиональной деятельности. При этом методики профессионального воспитания предстают, по мысли А.С. Макаренко, как очень тонкий инструмент прикосновения к личности будущего специалиста [2, С. 103].

О методиках воспитания, применяемых в работе клубов, следует вести речь в тех случаях, когда воспитательное воздействие носит индивидуальный или дифференцированный характер. С одной стороны, эти методики должны способствовать формированию сущностных характеристик личности будущего специалиста, а с другой – учитывать реальный уровень его развития, особенности демонстрируемых им отношений к окружающей действительности, к культуре и искусству, к реалиям своего профессионального образования, к другим людям и самому себе. Такие методики несут в себе определенную воспитательную доминанту, обращенную к отдельным сторонам сознания студента – когнитивной, эмоциональной и деятельностно-практической.

Когнитивный компонент сознания формируется в тех методиках воспитания, в которых основным средством воздействия является слово. Это требует применения таких форм клубной работы как встречи, конференции, дискуссии.

Формирование эмоционально-ценностного компонента осуществляется через развитие образного восприятия мира. Оно осуществляется через такие формы клубной работы как тематические вечера, фестивали, встречи, туристические походы и т.п. Важнейшей доминантой в этом процессе является искусство, помогающее будущему специалисту обрести опыт понимания чувств другого человека, его эмоционального состояния. Именно искусство побуждает личность к активному труду, преобразованию окружающего мира по «законам красоты».

Деятельностно-практическая направленность профессиональной деятельности требует со стороны будущего специалиста реального действия, поступка, поведенческого акта. Деятельность, поступки, поведение студента отражают меру его интеллигентности, стремления к развитию культурного и профессионального потенциала. Они проявляются в сознательном и активном участии студента в конкурсах профессионального мастерства, научных кружках, конкурсах студенческих научных работ, в спортивных состязаниях [2, С. 116].

Необходимость дальнейшего развития клубных форм работы диктуется и тем обстоятельством, что наблюдается процесс укрупнения вузов. Так, например, число студентов в ОрелГТУ превысило 15 тысяч. Этот рост ведет к увеличению анонимности общения, затрудняет понимание общности целей, задач, тормозит осуществление общественным мнением регулятивных функций поведения.

Деятельность клубов создает дополнительные возможности для осуществления самых широких творческих замыслов, творческого самоопределения и развития личности каждого студента. Только в процессе активной, разносторонней деятельности студент сможет реализовать свои возможности, адаптироваться к социальной действительности, стать конкурентоспособным специалистом [1, С. 184].

Особенностью системы клубной работы является то, что ее цели, задачи, содержание, формы и методы воспитания отражают и усиливают гуманистическую и культуротворческую функцию высшей школы, дают возможность студенту реализовать себя как представителя определенной этнической области, гражданина России и мира на основе признания важности культурологического плюрализма для развития каждого человека и общества в целом. Эффективность всей воспитательной работы в значительной степени будет зависеть от разнонаправленности таких структур и правильного использования их возможностей в формировании культурно-образовательного пространства вуза [6, С. 60].

Литература

1. Клубоведение [Текст]: Учебное пособие / Под ред. проф. С.И. Иконниковой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Просвещение, 2000. – 397 с.: ил.
2. Педагогика [Текст]: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
3. Айриев Г. Воспитательная система университета [Текст] / Г. Айриев, Н. Клушина // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 77–81.
4. Овчинникова А. Ассоциация студенческого самоуправления [Текст] / А. Овчинникова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 86–87.
5. Поздняков А. Социальная и воспитательная политика университета [Текст] / А. Поздняков // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 76–79.
6. Чумазов В.П. К проблеме формирования культурно-образовательного пространства технического вуза [Текст] / В.П. Чумазов, Н.И. Фельдман // Проблемы развития многоуровневой системы профессионального образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 9–10 июня 2006 г., г. Мценск / Орел. – Орел ГТУ, 2006. – С. 59–61.

РАЗДЕЛ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Горбунова Г.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПАРАМЕТРОВ (КРИТЕРЕВ) ОЦЕНКИ И РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО- ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗО

Аннотация

Проблемы художественной педагогики в начальной школе заключаются в том, чтобы в период младшего школьного возраста найти такие художественные и психолого-педагогические подходы к конкретно взятому ребенку, которые способствовали бы формированию и развитию у него природных изобразительных способностей. В статье раскрываются задачи, которые необходимо решать. Определяются объективные условия для развития способностей детей и продуктивные методики наиболее оптимального их использования.

Gorbunova G.A.

PEDAGOGIC DEFINITION OF CRITERIA FOR JUDGEMENTS AND DEVELOPMENT OF GRAPHIC AND ARTS ABILITIES OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN AT DRAWING LESSONS

Abstract

The task of a modern teacher is to find such artistic and psychological approaches to primary schoolchildren that would promote forming and developing of a child's descriptive stuff and abilities, and balanced development of his inner world.

Pedagogic study of questions on revealing individual difference starts with an analysis of children's creative tasks performed at drawing lessons. Preservation and development of individuality in artistic training of a child are connected with the teacher's precise and correct judgements, remarks, and marks. This, in its turn, demands elaborating the criteria that would accurately answer the questions how and what material to teach a pupil at a drawing lesson. In this connection it is necessary to analyze children's drawing abilities and skills (a line, colour, image, composition).

Objectivity of the criteria for pupils' works judgement is connected with duration and level of conducting a psychological and pedagogic research, as well as level of effect of the revealed principles on children's development when performing drawing tasks.

При изучении развития изобразительных художественных способностей младших школьников принимаются во внимание их индивидуальные различия, с которыми учителям необходимо ознакомиться и считаться.

Педагогическое изучение вопросов выявления индивидуальных различий начина-

ется с анализа учебно-творческих работ детей, выполненных на уроках рисования. Сохранение и развитие индивидуальности в художественном образовании ребенка связано с вынесением педагогом точных и безошибочных суждений, замечаний, оценок. Это, в свою очередь, требует выработки педагогом параметров или критериев, которые бы точно определяли способности к изобразительной деятельности.

Индивидуальный подход к отработке тематики урока и к личности ребенка может помочь учителю ИЗО разработать методическую систему, позволяющую органически связать серию учебно-творческих заданий с содержанием каждого занятия по рисованию. Это в целом позволит управлять самостоятельной творческой деятельностью учащихся младших классов в изобразительной деятельности.

В настоящее время в существующих методиках работы с натурой, как вид учебно-творческой деятельности детей, полностью не нашли своего применения и эффективных решений. Это и определило одну из основных наших целей – найти индивидуальный подход к развитию изобразительных способностей младших школьников на уроках рисования по памяти, с натуры, по представлению.

В подготовке и проведении урока учителю ИЗО необходимо ориентироваться на свою квалификацию, также рекомендуем использовать следующие методы:

- определение индивидуальных особенностей психологических типов младшего школьников в ИЗО (с помощью тестов А.П. Нечаева, тест Хорна);
- наблюдение за ходом самой изобразительной деятельности учащихся;
- выявление творчески мыслящих детей;
- выявление уровня подготовки детей с помощью рисуночных тестов.

Для анализа детских рисунков в начальных классах мы рекомендуем использовать разработанные автором параметры и критерии оценки детских рисунков. Критерии, на наш взгляд, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям детей и учитывают начальную базу их умений и навыков (параметры или критерии (такие как линия, цветотонное пятно, композиция по центру и т.п.), выработанные в экспериментальных исследованиях детского творчества таких ученых, как Е.И. Игнатьев, С.Е. Игнатьев, К.М. Багдасарян, Н.А. Рыбников).

Рассмотрим некоторые общие и частные вопросы определения и выработки критериев оценки детских работ на примере выполнения рисунка с натуры.

Сказанное выше это лишь пример принципа, по которому мы рекомендуем подходить к определению параметров и критериев оценки изобразительных и творческих способностей младших школьников.

1. Творческое владение техническими навыками работы с художественными материалами

1.1. Линия в рисунке ребенка

Данный критерий содержит в себе эстетическую оценку изобразительной форм ее применения в рисунке. Нами классифицировались ее несколько вариантов, которые мы свели к следующим художественным особенностям применения и пластического выражения: проволоочная; сочетание проволоочной со сложной, нащупывающей; сложная нащупывающая; штриховая; сложно пластическая; валерная (линия с нажимом и ослаблением).

Все варианты линий в детских рисунках встречаются постоянно, но в разном количественном выражении у разных типов детей. Например, живописцы, как правило, используют нащупывающую линию, а рисовальщики штриховую или сложно пластическую. В данных критериях мы ограничились характеристикой указанных позиций, более

подробно применение линий не рассматривалось, так как для целей рисования с натуры такого количества линий учащимися вполне достаточно.

1.2. Цвет в рисунке детей

Точность цветоразличения повышается с возрастом. Дифференцирование цвета, как при его восприятии, так и в словесном обозначении вначале образуется по отношению к четырем цветам: красному, желтому, синему, зеленому, а затем ко всем остальным. В младшем школьном возрасте существует предпосылки для усвоения детьми системы основных цветов и некоторых оттенков. Как и в постижении других свойств, дети первоначально усваивают основное, бессознательно отбрасывая детали. Однако без специального обучения этот процесс может затянуться, и в начальной школе не смогут избавиться от употребления в сознании «предметных цветов» (небо – синее, трава – зеленая и т.п.) – своеобразных шаблонов, от которых необходимо в ходе обучения избавляться.

Цвет как критерий оценки изобразительной деятельности детей, большинством специалистов в области художественной педагогики связывается со способностью детей в его передаче, так и высоким уровнем преподавания предмета «Изобразительное искусство».

В ограничении содержания критерия нами выдвигается на первый план обучающий фактор. И поэтому мы придерживаемся технической стороны применения ребенком цвета в изображении: сложный; простой; работа чистым цветом (из палитры красок); сочетание простого цвета со сложным; работа локальным цветом; умение создавать колорит: «теплый», «холодный».

Воспитание в области цвета – одна из наиболее разноречивых сторон художественной подготовки детей. В нашем случае в критерии заложены основы восприятия и воспроизведения цвета наблюдаемого объекта методом отношений. В этом смысле реалистичность изображения сопряжена с отбором изобразительных средств и художественных традиций соединения убедительности, художественной правдивости изображения.

Анализ детских работ характеризует о применении «живописцами» ярких, насыщенных, сложных цветов в написании натуральных заданий, а «рисовальщики» стараются использовать локальный цвет без использования поиска даже оттенков цвета.

1.3. Колористическое решение композиции

Потенциал ребенка проявляется в умелом чувственном подборе теплостудности в творческом решении композиции: выдержано в теплом колорите; выдержано в холодном колорите; выдержано на сближенных цветовых отношениях; выдержано на контрастных цветовых отношениях.

«Живописцы» любят яркие контрастные цветовые отношения, а «рисовальщики» пытаются выдерживать сближенные цветовые отношения.

1.4. Технические навыки работы с живописным материалом

Индивидуальность ребенка всегда проявляется в свойственной для него манере рисования. Наряду с закономерностями индивидуальных различий имеет место собственно художественный навык выражения мысли с помощью изобразительных инструментов. В обозначенный критерий входят основные навыки, необходимые детям для уроков рисования с натуры. В связи с тем, что общий вид занятий касается вопросов обучения детей основам рисунка и живописи с натуры, в критерии предусматривается ограничение понятия «владение». И здесь имеются только пункты, раскрывающие случаи из изобразительной практики: умение работать кистью; умение работать карандашом; другие художественные материалы.

Например, в ходе урока рисования с натуры мы обратили внимание на следующее. Дети «живописцы» смело и свободно работают кистью, толстыми пастельными мелками по слегка нанесенному рисунку, а «рисовальщики» выполняют хороший рисунок карандашом, боясь работать по нему кистью, а точнее, цветом.

Конечно же следует указать на то, что владение художественным материалом теснейшим образом связано с техническими навыками и качеством художественных инструментов.

Только соединение навыков (графического и живописного) открывает детям красоту и изобразительную силу художественного материала – карандаша, акварели, гуаши и др. И поэтому навыки оперирования изобразительными приемами, свойственные определенному художественному материалу, нами рассматривались как важная характеристика индивидуальных изобразительных способностей детей.

2. Художественно-образное решение изображения

Обозначенный критерий первостепенно затрагивает элементы творчества в композиционном решении. Детский учебный рисунок в сильной степени зависит от отношения детей к композиции и применения ее закономерностей, канонов и правил.

Поэтому в определении критерия заложена педагогическая идея классификации наиболее общих приемов расположения детьми всего изображения или его частей на плоскости рабочей части альбомного листа.

Исходя из этого утверждения, нами приведены типичные приемы организации детьми своего натурального рисунка, при которых имеются следующие варианты изображения от начала работы до художественного завершения. В этом случае нами указываются те примеры, которые имеют постоянное проявление в учебном процессе: изображение располагается в центре листа, смещено вправо или влево; мелкое или крупное изображение; правильное расположение изображения на плоскости листа; изображение предметов на краю листа; схематическое или реалистическое; художественная образность изображения; разнообразие художественных образов; цельность композиции; наличие асимметрии, ритма или симметрии; применение высокой линии горизонта; передача пространства, перспективы, масштаба; использование элементов загромождения; детализация отдельных предметов (минимум деталей; достаточная информационность деталей; излишняя детализация); передача движения в композиции (в неодушевленных объектах; в изображении людей, животных и т.д.); развернутость действия композиции во времени (передача в одной композиции разновременных событий; односюжетное раскрытие замысла).

Следует указать на то, что критерии характеризуют отношение ребенка к задачам изображения объектов на листе, достаточно глубоко показывают проявления изобразительной индивидуальности ребенка и обнаруживают пути методического воздействия на него. Например, «рисовальщики» в выполнении натурального задания допускают общую ошибку. Они смещают изображение на листе в одну из сторон и часто изображение мелко по отношению рабочего поля альбомного листа. «Живописцы» же склонны к крупному изображению объектов и совсем не обращают внимание на пропорциональные особенности форм. Таким образом, данный критерий является основным, так как ведение натурального изображения во многом определяется композицией.

3. Художественное решение ведущего композиционного элемента изображения

К этому критерию имеет отношение, прежде всего, сформированность у детей навыков художественного восприятия, видения изобразительной плоскости. Навыки в области выделения сюжетно-композиционного центра являются во многом выработанными

ми у учащихся в профессионально проводимом обучении. В связи с этим в содержание критерия внесены те особенности изобразительных средств, которые влияют на появление сюжетно-композиционного центра, и также черт неповторимости художественного языка, свойственного детям младших классов различных психологических типов.

В достижении появления сюжетно-композиционного центра входят следующие характеристики изобразительных объектов: размер изображения; выделение ведущего элемента; организация смысловой связи композиции между изображенными предметами; оригинальность решения композиции.

Появление в детском рисунке сюжетно-композиционного центра осуществляется постепенно, по мере раскрытия индивидуального отношения к трактовке изображаемого объекта, начиная с рисования натуры предметов простой формы и заканчивая изображением фигуры человека.

4. Объемно-пространственное построение изображения

Выразительность детских рисунков содержит не только акты передачи впечатлений линиями, пятнами, силуэтами, но и той суммой изобразительных средств, под которыми мыслится «объем» как художественная категория. Очевидно, что на первых этапах обучения выразительности и достижения прочтения объема в изобразительных формах ведется, а это проверено многолетней практикой преподавания изобразительного искусства, в направлении освоения элементов передачи объема. Данные правила связаны с конструктивными закономерностями изображения, навыками детей в рисовании элементов объема.

Нами рассматриваются позиции по индивидуальному подходу детей к изображению объекта, степени их включения в образный язык реалистического направления. Под позициями мы понимаем передачу объема, и к ним относятся следующие: плоскостное изображение; «прозрачное» изображение; элементы загораживания; перспективное построение изображения; соблюдение пропорций; конструктивное построение изображения; передача светотеневых отношений в графике; передача светотеневых отношений в живописи; попытки передачи объема.

Рассматривая работы детей различных художественных типов мы обратили внимание, что дети «рисовальщики» передают объем через тоновое решение, а «живописцы» передают объем через цвет (уже в третьем классе пытаются самостоятельно найти сложный цвет теней предмета изображения).

Работа по обработке основных навыков передачи объема имеет выход на проблему изобразительной культуры, поэтому этот критерий напрямую связан с сохранением художественных традиций школы реалистического направления.

5. Композиционно-пространственное решение изображения

Данный критерий показывает то, как дети используют свои представления и пространство среди предметов и расположение увиденного на плоскости листа:

1. однофризовое изображение;
2. двухфризовое;
3. трехфризовое;
4. с высоким горизонтом – совмещение планового изображения с фронтальным;
5. с низкой линией горизонта;
6. развернутое плановое построение композиции («египетский» вариант);
7. многоплановое построение композиции (наличие горизонта).

Процесс изобразительной деятельности.

1. Первоначальный замысел не претерпевает изменений.
2. Развитие и реализация замысла в процессе изобразительной деятельности.
3. Вносятся частичные изменения.
4. Первоначальный замысел претерпевает значительные изменения.
5. Живописное изображение соответствует графическому.
6. В процессе решения наблюдается значительные прощания.
7. В процессе живописного исполнения вносятся новые дополнения или изменения.
8. Работа над эскизом: линейным; тональным; в цвете.
9. Количество затраченного времени: от установки до первых изобразительных действий; нахождение изобразительного решения; воплощение в цвете.
10. Работа от целого к отдельным частям.
11. Работа от частного к целому.
12. Работа от целого к частному и к обобщению.

Данные критерии хорошо просматриваются в работах «рисовальщиков», так как они более скорпуплезно работают над эскизными композиционными решениями. «Живописцы» не соблюдают строгости в поэтапной работе над эскизами, они работают быстро и не всегда аккуратно, как в рисунке, так и в цветовых вариантах.

7. Исполнительская техника

Определяет ряд критериев оценки детских работ по умению младших школьников пользоваться цветом как средством выражения своего отношения к изображаемому, передаче эмоционального строя рисунка:

1. Не полное заполнение цветом листа, а только образов рисунка, с изображением земли и неба в виде узких полосок.
2. Полное заполнение цветом листа с помощью заливки контуров предметов, без применения способа закрывать один цвет другим.
3. Полное заполнение цветом листа с наложением одного цвета на другой.
4. Полное заполнение цветом листа, но с большими проблемами вокруг образов.
5. Введение детальной прорисовки образов рисунка кистью.
6. Смешение цветов для получения нового цвета.
7. Частичное смешение цветов с помощью вливания одного цвета в другой для создания богатой цветовой палитры на рисунке.
8. Использование контрастных насыщенных цветов.
9. Использование бледных, сильно разведенных водой цветов.

Выработанные нами критерии оценки детских работ определили пути изучения и проведения анализа рисунков, выполненных по одним и тем же заданиям детьми разного возраста и обученности, что дало нам возможность выявить некоторые типичные черты в построении планов на рисунке и выделении сюжетных связей.

Критерий оценки детского творчества по воспитанию художественного мастерства необходим, так как этот вопрос относится к более важному определению тенденций сохраненного реалистического метода, без которого невозможно оценить художественную одаренность, гениальность, кредо, приобщение к изобразительному искусству вообще.

Если рассматривать данный критерий, то можно увидеть следующее: например, дети «живописцы» быстрее работают в таких техниках, как по сырому и по сухому, а «рисовальщики» осваивают быстрее такую технику, как лессировка, да и в работе им необходим точный рисунок. «Живописцам» совершенно все равно как точно выполнен их рисунок, это не мешает им работать над творческой или учебной композицией.

Индивидуальность подхода к обучению различных типов детей всегда содержит идею выражения учащимися особенностей и красоты предметов изобразительными средствами.

И в этом огромная роль отводится исполнительской технике, основе художественного мышления. Прежде всего в название и содержание критериев нами закладывалась идея индивидуального подхода в развитии изобразительных способностей детей в рисовании. Сами критерии в педагогической деятельности применялись для установления у детей не только имеющихся у них творческих способностей, умений и навыков в изобразительном искусстве, но и для установления и определения у них различий, проявляющихся в изобразительной деятельности. Указанные критерии были едиными для проведения всех этапов обучения изобразительному искусству.

Жанбыршиев С.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Аннотация

В данной статье автором исследуется значимость проблемы художественно-эстетического образования, которая способствует приобщению школьников к изучению отечественной живописи. Этот теоретический анализ рассматриваемой проблемы дает возможность для подробного изучения и использования профессионального изобразительного искусства в художественно-эстетическом воспитании казахстанских школьников.

Zhanbyrshiev S.N.

USES OF PRODUCTS OF DOMESTIC PAINTING IN THE PROCESS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK AT SCHOOL

Abstract

In given article the author investigates the importance of art-aesthetic formation problem which promotes familiarizing of schoolboys with studying domestic painting. This theoretical analysis of considered problem enables detailed studying and use of the professional fine arts in art-aesthetic education of Kazakhstan schoolboys.

Общение с миром через художественный образ – так нам представляется педагогическое решение проблемы интеграции *искусства и воспитания*. И чем непосредственнее, естественнее, ярче, проще будет такое общение, тем естественнее и легче педагог достигнет воспитательной цели. Изобразительное искусство в силу своей специфики занимает особое место в системе использования искусства в воспитании детей. Его особенность, с точки зрения педагогической, заключается в наглядности, «материализованности» созданного автором художественного образа. Произведения живописи служат тем наглядным средством, благодаря которому будет происходить у детей переход от конкретно-предметного мышления к логическому. Поэтому мы полагаем, что именно обращению к произведениям живописи необходимо придавать особое значение в системе воспитательной работы школы.

Практика свидетельствует, что наиболее эффективным способом освоения отечественной художественной культуры и формирования эстетических и идейно-нравственных представлений школьников является систематизированное изучение на уроках изобразительного искусства творческого наследия казахстанских художников. Использование в эстетическом воспитании школьников дидактических возможностей национального своеобразия отечественного изобразительного искусства благотворно влияет на формирование художественного вкуса учащихся, их эстетического отношения к окружающей действительности, развивает этническое самосознание подрастающего поколения.

Методологическая новизна проведенного нами исследования состоит в максимально плодотворном и эффективном использовании в педагогическом процессе нравственно-эстетического воспитания и художественного образования школьников специфики

самобытного профессионального творчества казахстанских художников, являющегося гармоничным сочетанием локальных художественных особенностей с прогрессивными традициями мировой культуры. Традиционная методика знакомства школьников с произведениями живописи, обеспечивающая эффективный уровень нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения, способствует формированию гармонически развитой личности. Такой результат достигается благодаря обобщению передового педагогического опыта, всестороннему изучению наиболее важных и сложных проблем теории нравственно-эстетического воспитания и художественного образования школьников средствами изобразительного искусства.

Обоснование представленной в данной статье концепции базировалось на изучении научных трудов дидактов, анализе и творческой переработке соответствующей дидактической и методической литературы, сборников научных статей и сообщений, а также на основе практического опыта преподавателей общеобразовательных учебных заведений ЮКО. В ходе систематизации материала о новых формах и условиях нравственно-эстетического развития учащихся средствами произведений изобразительного искусства использованы научные труды видных ученых: В.А. Балашова [1], Н.И. Болдырева [2], В.Е. Громова [3], Б.Т. Лихачева [4]. Нравственно-эстетическое воспитание рассматривается названными авторами не только как средство, необходимое для адекватного отношения детей к искусству и действительности, но и как способ формирования моральных качеств, расширения знаний учащихся о мире общества и природы.

Произведения живописи, являющиеся незаменимой школой эстетического воспитания, влияют на формирование таких качеств, как трудолюбие, уважительное отношение к старшим, доброта к детям, гостеприимство. Эти черты необходимо перенять у народной педагогической практики, поскольку именно они наиболее ярко выражены в произведениях мастеров отечественной живописи.

Анализируя современный научный опыт решения педагогических проблем художественного и эстетического воспитания школьников в образовательной системе разных стран, необходимо отметить следующие закономерности:

- стремление к практической направленности детских живописных произведений и художественных поделок, выполненных на интегрированных уроках труда и изобразительного искусства;
- освоение и широкое использование учащимися на уроках изобразительного искусства разнообразных художественных материалов – акварельных и гуашевых красок, пастели, мела, угля, тонированной бумаги;
- фоновое использование или непосредственное прослушивание на уроках изобразительного искусства музыкальных фрагментов, соответствующих по своему содержанию тематике живописных произведений учащихся;
- применение в процессе обучения изобразительному искусству специальных приемов и упражнений, направленных на развитие у школьников пространственных представлений, воображения, цветоощущения (например, используемой в японских школах системы по развитию цветоощущения, включающей серию таблиц, наглядных пособий, ряд конкретных учебных заданий).

Отечественная методика обучения школьников изобразительному искусству оказывает существенное влияние на высокий уровень нравственного и эстетического воспитания школьников, способствуя их общему развитию, успешно выполняя задачи гармонического развития личности. Подтверждением значимости проблем теории воспитания и обучения школьников средствами изобразительного искусства, обобщения передового педагогического опыта и совершенствования учебно-воспитательного

процесса служит постоянный исследовательский интерес к теории обучения и воспитания школьников средствами изобразительного искусства.

Важным методическим положением использования изобразительного искусства в познавательном процессе является необходимость комплексного решения обучающих, воспитательных и образовательных задач: формирование понятийного уровня, становление мировоззрения, эстетическое и нравственное воспитание школьников, развитие их творческих способностей путем формирования определенных творческих умений и навыков. Художественное образование – процесс освоения школьниками совокупности знаний, умений, навыков, формирования мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества.

Однако наряду с успехами современного подхода к образованию приходится отмечать, что в системе эстетического воспитания школьников в процессе обучения их изобразительному искусству имеется ряд существенных недостатков, отрицательно сказывающихся на общем уровне эстетического развития школьников. Так, результаты педагогического исследования и детального анализа уровня преподавания предметов эстетического цикла в ряде школ республики выявили наличие пробелов в художественном образовании и эстетическом воспитании учащихся 5-8 классов:

- отсутствие научной, учебной и методической литературы, направленной на осуществление систематизированного художественно-эстетического воспитания с использованием творческого потенциала казахстанских художников;
- однообразие форм обучения и методики преподавания предметов эстетического цикла, снижающее познавательную и эстетическую активность школьников в учебной деятельности;
- описательно-повествовательный характер уроков-бесед по изобразительному искусству, превращающих репродукции выдающихся художников прошлого и современности лишь в наглядное пособие для поверхностного изучения (при этом игнорируются художественные достоинства, выразительные средства произведений, что не способствует, а препятствует развитию эстетического восприятия и художественного вкуса учащихся);
- недостаточная информированность и отсутствие интереса к творческому наследию мастеров отечественного профессионального изобразительного искусства и др.

Анализируя методы обучения и художественно-эстетического воспитания школьников, мы приходим к выводу, что основой образования всегда было изучение и обобщение передового педагогического опыта, всесторонне освоение творческого наследия художников предыдущих поколений. Этот теоретический анализ рассматриваемой проблемы дает возможность для подробного изучения и использования профессионального изобразительного искусства в художественно-эстетическом воспитании казахстанских школьников. Среди различных направлений воспитательной работы в школе особое значение, как уже было доказано выше, приобретает задача нравственно-эстетического становления школьников.

В современных условиях гуманизации общества становятся актуальными предметы художественно-эстетического цикла, оказывающие значительное влияние на воспитание гармонически развитой, творческой личности. Усиление значимости художественно-эстетического образования способствует приобщению школьников к изучению отечественной живописи. Но задача нравственно-эстетического воспитания заключается не только в освоении художественного опыта, но и в развитии творческих способностей школьников, в формировании у них стремления к эстетическому восприятию действительности, утверждению ценностных ориентаций личности, идеалов красоты окружающего мира.

Важным фактором эффективного художественно-эстетического образования казахстанских школьников является обращение к изучению на уроках локальных особенностей профессионального изобразительного искусства Казахстана, что способствует не только развитию художественного вкуса и познавательных интересов учащихся, но и формированию их этнического самосознания, чувства сопричастности к отечественной культуре.

Литература

1. Балашов В.А. Вопросы эстетического воспитания и эстетики: Учебное пособие. – М., 1968. – 252 с.
2. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учебное пособие для пед. ин-тов. – М., 1974. – 223 с.
3. Громов В.Е. Художественная культура и гармоническое развитие личности. – Киев, 1982. – 238 с.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. – М., 1985. – 176 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Развитие современного научного познания характеризуется дифференциацией наук в сочетании с синтезом научных знаний, переносом методов исследования из одной области в другую, интегративными процессами в общественном сознании. В связи с этим главным принципом научного знания становится интеграция. Данное положение помогает понять закономерности и перспективы развития современного высшего образования.

Krisa V.B.

ABOUT THE INTEGRATION IN EDUCATION

Abstract

The development of the modern scientific cognition is characterized by the differentiation of sciences combined with the synthesis of scientific knowledge, the transfer of the research methods from one sphere into another an also with the integrative processes in the social mind. Due to this the integration becomes the main principle of the scientific knowledge. This postulate helps to understand the rules and prospects of the development of the modern higher education.

Одна из важнейших особенностей современного знания состоит в развернутом обсуждении фундаментальных мировоззренческих, философских, познавательных и методологических проблем, которое является необходимым условием формирования новых идей науки. Различные способы освоения мира – искусство, философия, наука – дают возможность многомерного видения проблемы. Именно поэтому на современном этапе определяющей тенденцией познавательного процесса является интеграция.

Концептуальной основой интегративности обучения являются учения, имеющие общеметодологической основой диалектику – «единственный метод, способный схватить живую действительность в целом»; учение о принципе всеобщей связи и единства мира; русскую философию всеединства. В качестве оснований исследования выступают также идеи уникальности и равноценности культур и цивилизаций; идеи диалога культур.

В философии понятие интеграции рассматривается как восстановление, восполнение, как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция как понятие теории систем означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также как процесс, ведущий к такому состоянию. В современных исследованиях подчеркивается, что интегрирующая функция синтеза наук – это не поглощение одних наук другими, а глубокое, все усиливающееся воздействие и взаимопроникновение их при сохранении самостоятельности.

В работах современных философов показано, что для интеграции как процесса характерно определение единого основания для объединения разнородных элементов знания, различных множеств. Основа интеграции может определяться общими идеями, средствами, приемами исследования окружающей действительности, сближением различных культур, общностью структур различных видов деятельности, общностью признаков и свойств различных объектов.

В процессе интеграции при соединении различных компонентов получается качественно иное образование, обладающее новыми по отношению к исходным компонентам свойствами. В частности Б.С. Гершунский отмечает, что интегративными можно считать только те качества, которые являются новыми, невыводимыми непосредственно из качеств интегрируемых компонентов и не являющиеся простой механической суммой качеств частей.

Следовательно, для понимания сущности интеграции необходимо рассмотреть отношение таких философских категорий как «часть» и «целое». Так, В.А. Энгельгардт определяет три ступени интеграции частей и целого: а) возникновение системы связей между частями; б) потеря частями своих первоначальных качеств при вхождении в состав целого; в) появление у возникающего целого новых свойств, обусловленных как свойствами частей, так и возникновением новых систем на основе связей частей [30].

В философских трудах такие категории как «часть» и «целое» определяются соотносительно, эти понятия не имеют самостоятельного, независимого друг от друга смысла. Часть и целое – категориальные характеристики любого конечного материального и духовного образования: каждое из них есть целое, имеющее части. Целое состоит из частей, но не сводится к их совокупности.

Дифференцированное, организованное целое с функционально различными частями определяется как органическое целое, а случайно-хаотическое слабо организованное целое, имеющее функциональное однообразие частей – есть неорганическое целое. Те части, без наличия которых в целом не возникает эффект целостности, являются органическими частями данного органического целого. Те части, отсутствие которых не препятствует должному эффекту целостности, не являются органическими частями. Идею именно такого понимания органического целого высказал еще Аристотель в «Поэтике». Рассуждая о трагедии, он писал: «Фабула, служащая подражанием действию, должна быть изображением одного и притом цельного действия, и части событий должны быть так составлены, что при перемене или отнятии какой-нибудь части изменялось бы и приходило в движение целое, ибо то, присутствие или отсутствие чего незаметно, не есть органическая часть целого».

Понятие целостности имеет важнейшее мировоззренческое и методологическое значение. Так как оно выражает интегрированность объекта, определяющую его качественное своеобразие.

Недооценка эффекта целостности ведет к познавательным и практическим неудачам. Эффект целостности означает, что возможности целого иные, нежели возможности частей по отдельности и в совокупности. При сложении частей в целое одни возможности исчезают, другие появляются. Даже если часть относительно самостоятельна внутри целого, ее свойства внутри целого не тождественны ее свойствам вне этого целого. Это общий логический закон, который воплощен в гегелевской трактовке части и целого. В силу объективной функциональной предназначенности частей в органическом целом, вне этого целого они полностью обесмысливаются. Внутри же целого органические части имеют, каждая, частичную функцию. Эти функции интегрируются в нечто, собирающее их в целостность.

Поскольку доступное нашему познанию окружение изучается многочисленными науками, которые создают фрагменты образа Мира, всегда будет стремление соединить эти части в единый образ, в целое знание (в этом смысле отчетлива интенция В. Соловьева в его теории «цельного знания»).

Однако познание всегда начинается как частичное, оно не может одноактно «схватить» любое целое как целое. И тут возникает ситуация, которую описал еще Плиний Старший (1 век н.э.): «Величие и могущество природы таковы, что любое проявление

ее можно подвергнуть сомнению, если воспринимать части, а не целое». Нельзя познать целое, не зная частей, но части, познанные раньше, чем целое, – не имеют того значения, которое они имеют, объединяясь в целое. В результате возникает явление, которое философы определяют как гносеологический парадокс, герменевтический круг: чтобы познать целое, надо познать части, но чтобы правильно понимать части, надо знать целое. Это является постоянной фундаментальной трудностью познания. Зафиксировавший еще в XIX веке эту ситуацию Шлейермахер предложил и образ ее решения – образ спирального движения мысли: от нерасчлененного и слабо структурированного образа целого к частям, от них к более четко определенному целому, от которого движение идет к переосмысленным частям, и так далее. Природа вещей и структура мышления заставляют нас сначала искать отправную точку в некотором предварительном целостном взгляде, от которого начинается движение к частям, а от них – к синтезированному целому. Гегель для теоретического познания сформулировал мысль о восхождении к конкретному через ряд абстракций.

Дифференциация наук в сочетании с синтезом научных знаний, переносом методов исследований из одной области в другую, интегративными процессами в общественном сознании – характеризуют развитие современного научного познания. Эти особенности современной науки помогают искать новые пути развития образования, главная цель которого – вырастить многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах. Характеризуя современное развитие научного познания, следует отметить что дифференциация наук сочетается с интегративными процессами, синтезом научных знаний, комплексностью, переносом методов исследования из одной области в другую; всестороннее системное освещение научной проблемы возможно лишь на основе интеграции выводов частных наук и результатов исследования специалистов разных областей знаний; научные достижения, как правило, являются результатом коллективной деятельности; исследование объектов и явлений ведется системно, комплексно. Эти особенности современной науки, где главным принципом научного знания становится интеграция, помогают понять закономерности и перспективы развития современного высшего образования.

В современной высшей школе, ориентированной на предметное изучение и блочное построение дисциплин, трудно создать у студентов современное целостное представление о научном знании. Наметившиеся тенденции развития высшего образования, в котором все отчетливее просматриваются интегративные процессы, начинают постепенно реализовываться. В процессе изучения интегративных курсов студенты познают природу знаний, способы запоминания, систематизации, структуру научных теорий и, что самое важное, приобретают способность системного мышления, осмысления новых знаний по образцу уже известных структур научных теорий.

Интегративный тип познания формируется в учебном процессе высшей школы, сочетая в себе непосредственный опыт, системное мышление, нетривиальный подход к проблеме, интуицию, аналогию, ассоциативное мышление, поскольку при интеграции знаний различия и характерные черты объектов и явлений не нивелируются, напротив, происходит объединение знаний при сохранении их существенных особенностей.

Указанные обстоятельства и целый ряд внешних и внутренних факторов говорят о том, что интеграция постепенно становится одной из ведущих закономерностей развития педагогической мысли.

В зарубежной педагогике интеграция в педагогическом процессе рассматривается с двух сторон: во-первых, с точки зрения того, что все отрасли науки объективно отражают реальность, подчиняясь всеобщим законам, имеют общие концепции и механизмы познания, при этом интегрирующие элементы преобладают над различиями между отдельными

ми научными дисциплинами; во-вторых, с точки зрения целей обучения, когда различные дисциплины преподаются с учетом принципов интеграции и междисциплинарности, при этом интегративные принципы применяются в тех случаях, когда это максимально способствует достижению тех или иных целей обучения. В первом случае подчеркивается важность интегративного обучения для комплексного восприятия реальности, основанного на общих методологических принципах. Во втором случае демонстрируется его значимость для решения педагогических и дидактических задач. Посредством интегративного обучения педагоги во многих странах готовят студентов к профессиональной деятельности в постоянно меняющемся мире, формируя комплексные знания, развивая различные навыки мыслительной и практической деятельности.

В основе дифференцированной системы обучения лежит предъявление содержания образования в виде учебных предметов, построенных на науках, самостоятельно изучающих мир. Это деление познания на научные области, как мы уже отмечали, возникло в связи с невозможностью человека познать мир целиком во всех его связях и отношениях. Предметная дифференциация как в общеобразовательном, так и в профессиональном обучении облегчает процесс познания, но сказывается на его качестве. У студентов складывается фрагментарное представление о профессиональной деятельности, о ее специфике и законах, в которых нет очевидной связанности и зависимости и складывается впечатление, что многое существует само по себе. В результате возникает потребность на уровне обучения в объединении знаний разных наук об одних и тех же объектах действительности, то есть потребность в интеграции учебных дисциплин.

Интеграция вошла в педагогику в качестве полноправного научного понятия и важной категории дидактики в самом начале 80-х годов XX века. Принятие педагогами этого термина было подготовлено развитием интегративных процессов в образовании на протяжении предшествующих десятилетий. Вначале в это понятие вкладывали философский смысл, который раскрывает предмет интеграции как единое мировоззрение, вносящее целостность в познание мира.

В психолого-педагогических науках проблема интеграции имеет свою историю, оставаясь актуальной и в настоящее время. Чаще она рассматривается для решения проблемы организации целостного процесса обучения и реализации межпредметных связей в нем.

Важную роль в выявлении процессов формирования знаний сыграло учение выдающихся русских физиологов И.М. Сеченова и И.П. Павлова о закономерности функционирования высшей нервной деятельности. Они доказали, что в основе чувственной рациональной формы отражения человеком объективной реальности лежат временные нервные связи, возникающие в коре больших полушарий под непосредственным влиянием предмета действительности или словесных раздражителей на органы чувств. Условные рефлексы (или временные нервные явления) И.П. Павлов определял как явления и физиологические, и психические. Опираясь в своей теории на труды И.М. Сеченова и И.П. Павлова, Ю.А. Самарин доказывает, что всякое знание есть ассоциация, или физиологически временная связь; система знаний – это система ассоциаций, или временных связей.

Б.М. Кедров рассматривает ход развития интеграции и выделяет три периода: недифференцированный период; период односторонней дифференциации, период истинной интеграции. В свою очередь, второй период включает в себя «фундаментальную» и «техническую», а третий – начальную, среднюю и высшую стадии. С некоторыми уточнениями такую периодизацию можно использовать и применительно к развитию интеграционных процессов в педагогике.

В.И. Загвязинский представляет в своих работах концепцию внутрипредметной интеграции педагогического знания. Им разработаны основные положения концепции

внутрипредметной интеграции педагогического знания: определена идейная основа, принципы построения интегративных педагогических концепций. Автором данной концепции выделены три основных направления, становления общей педагогики. Первое предполагает выделение общих методологических и теоретических основ педагогики, а также учение о механизмах, принципах, методах, формах обучения. Второе направление выражает потребность в синтезе и взаимообогащении существующих концепций в педагогике. Третье направление предполагает создание интегративной системы знаний.

Одно из интегративных направлений в технологии образовательного процесса – витагенное обучение – было разработано и обосновано А.С. Белкиным. Оно предполагает обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. В основе реализации витагенного обучения лежит голографический метод проекций, который выражает не просто целостность, а многомерную целостность.

В.С. Леднев, характеризуя содержание образования в целом, уделяет внимание проблеме дифференциации и интеграции компонентов образования. Он отмечает, что интеграция и дифференциация взаимообусловлены, но несмотря на это в современном образовании дифференциация достигла своего верхнего предела, в связи с чем необходимо сделать акцент именно на интеграции. Интеграция выполняет функцию своеобразного «уплотнителя» времени. Интеграция не может осуществляться искусственно, должна возникнуть необходимость объединения соответствующих компонентов. В то же время В.С. Леднев указывает на опасность возникновения «лжеинтеграции», примером которой может послужить так называемое «комплексирование», где в основу интеграции могут быть положены критерии, менее значимые по сравнению с критериями, на основе которых выделяются курсы, подлежащие интеграции.

Имеется ряд подходов к определению понятия «интеграция» в образовательном процессе. Так, по мнению С.И. Архангельского, интегрированное обучение представляет собой суммирование средств, содержания, методов и видов обучения. И.Д. Зверев и В.Н. Максимова пишут: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывного связного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слиянии научных понятий и методов различных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем».

Для анализа интегративных процессов Г.И. Батурина обозначает следующие положения: а) развитие педагогической науки подчинено тем же закономерностям, которые присущи процессу познания любых социальных явлений; б) развитие педагогики, как и любой другой социальной науки, детерминировано социальным заказом; в) интегративные процессы в педагогике, как и в других социальных науках, связаны с расширением функций педагогики в управлении социальным прогрессом, гуманистических и мировоззренческих ее функций.

Целый ряд авторов (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов), давая понятие интеграции сходятся во мнении, что множество разрозненных элементов, объединенных по принципу интегрирования, качественно влияют на процесс обучения: «Интеграция – не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов (целей, содержания, методов, форм и т. д.). Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей».

Исследователи приходят к выводу, что интеграция возникает в том случае, если, во-первых, имеются ранее в чем-то разобщенные элементы, во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения, в-третьих, объединение элементов происходит не суммативно и рядоположено, а посредством синтеза, в-четвертых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности.

Таким образом, результат интеграции – целостность, то есть новая реальность, где каждый из компонентов сохраняет свою суверенность, свои сущностные качества. Интеграция исключает уничтожение, подчинение, растворение одного в другом; она невозможна и для принципиально разных сущностей.

При такой трактовке интеграции появляется необходимость разграничить понятия целостности и интеграции. Целостность отражает статику системы, то есть уровень развития элементов и связей на данный момент времени, интеграция же – это процесс развития целостности на основе взаимодействия с дифференциацией, но при ведущей роли гармонизации связей. Основной смысл интеграции как средства теоретического синтеза состоит в получении нового познавательного результата, превосходящего по своей эвристической значимости познавательную ценность всех интегрируемых компонентов.

На основе критического анализа имеющихся суждений А.Я. Данилюк предлагает следующее определение понятия: «Интеграция образования – это осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов», то есть интеграция образования это не столько формальное соединение разного знания в новый учебный текст, сколько соединение разных текстов в сознании ученика, приводящее к формированию ментальных понятийных и смыслообразующих структур.

При внимательном рассмотрении этого спектра определений нельзя не заметить, что названные значения – лишь разные типы, уровни и формы интеграции как общей устремленности интегрированных величин к достижению искомой целостности. Во всех случаях речь идет о создании оптимальных условий для становления личности в природо-социокультурной среде, которая, в свою очередь, представляется как целостность.

Остановимся на определении В.С. Безруковой: «Педагогическая интеграция – это восстановление в процессе познания естественно существующей целостности объекта – предмета, события, явления или процесса, разделенного описанием различными науками». Педагогическая интеграция основывается на том, что любое интегрированное занятие связано с выходом за узкие рамки одного предмета, соответствующей понятийно-терминологической системы и метода познания. На нем можно преодолеть поверхностное и формальное изучение вопроса, расширить информацию, изменить аспект изучения, углубить понимание, уточнить понятия и законы, обобщить материал, соединить опыт студентов и теорию его понимания, систематизировать изученный материал.

Совокупная представленность трактовки понятия «интеграция» в различных областях знаний позволяет обозначить следующие ведущие позиции в его определении: интеграция как явление имеет двуединую природу и предстает, с одной стороны, как процесс, а с другой стороны – как результат; интеграция как состояние целостности имеет такие качественные характеристики, как взаимодействие, взаимопроникновение, взаимообусловленность, взаимозависимость; интеграция как процесс – это слияние в единое целое ранее дифференцированных частей, приводящее к новым качественным и потенциальным возможностям этой целостности, а также изменениям свойств самих частей; интеграция выступает в качестве функционального условия существования и равновесия системы, а также механизма ее развития.

Для выявления специфики интеграции необходимо выявить ее характеристику от-

носителем межпредметных связей. Нередко одни и те же факты в педагогике интерпретируются как проявление межпредметных связей и интеграции.

Анализ литературы позволяет говорить о самых различных формах взаимодействия межпредметных связей и интеграции. Вот некоторые из них.

Трактовка интеграции и межпредметных связей как принципиально отличных друг от друга явлений: «Следует различать собственно интеграцию, то есть объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания, и координацию, то есть тщательно разработанную взаимосвязь учебных предметов (межпредметные связи)». Следующая цитата дает более подробную характеристику: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого и цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем».

Межпредметные связи, как указывает Н.К. Чапаев, привязаны непосредственно к практике, к образовательной сфере. Интеграция же способна выполнять роль теоретико-методологического инструментария. Межпредметные связи этим качеством не обладают в силу их достаточно большой отдаленности от своих философских и науковедческих оснований. Интеграция же не имеет границ.

Таким образом, подводя итоги можно сделать следующие выводы:

- существует широкий спектр научной литературы по исследованию проблемы интеграционных процессов, включающий в себя работы философского, науковедческого и психолого-педагогического характера. Это свидетельствует как о важности задач педагогической интеграции, так и об осознании учеными потребности в исследовании сложнейших проблем интегративного обучения. Отсюда же следует вывод о невозможности их решения в достаточном и необходимом объеме без обращения к данным различных дисциплин;

- для понимания сущности интеграции необходимо понимание взаимоотношений таких философских категорий, как «часть» и «целое», в частности важно именно такое взаимодействие, которое приводит к эффекту целостности;

- педагогическая наука обладает рядом интегративно-педагогических концепций, имеющих в большинстве своем высокую степень разработанности, они, как правило, являются результатом удовлетворения потребности в практическом осуществлении интеграционных процессов в отдельно взятых сферах педагогической деятельности;

- в результате предметного обучения возникает потребность в объединении знаний разных наук об одних и тех же объектах действительности, то есть потребность в интеграции учебных дисциплин;

- сущность интеграции можно определить как процесс и результат формирования целостного знания в условиях осуществления интегративной деятельности;

- интеграция и межпредметные связи – это объединительные процессы, реализуемые в области теории и практики образования, которые развиваются параллельно и имеют свои характеристики.

Литература

1. Алексашина И.Ю. Новая философия образования: пути и проблемы становления // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 71–74.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: ВШ, 1990. – 368 с.
3. Батурина Г.И. Пути интеграции научно-педагогических знаний // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования. – М., 1983. – 96 с. – С. 4–24.
4. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. – М.: «Сентябрь», 2004. – 128 с.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д, 2000. – 440 с.
6. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований. – Тюмень: Изд-во Тюменского университета, 1976. – 86 с.
7. Кедров Б.М. Единство диалектики, логики и теории познания. Размышления о марксизме. 2-е изд. – М.: «Едиториал» УРСС, 2006. – 296 с.
8. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.
9. Лосев А.Ф. Бытие-Имя-Космос / Сост. и ред. Тахо-Годе А.А. – М.: Мысль, 1993. – 958 с.
10. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
11. Павлов И.П. Избранные труды / Под. ред. акад. акад. Наточина Ю.В., акад. РАН и РАМН Пальцева М.А., акад. РАМН Сточина А.М. – М.: Медицина, 1999. – 448 с.
12. Плиний. Культура Древнего Рима. – М., 1985. – Т. 1. – 263 с.
13. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
14. Соловьев В.С. Философское начало цельного знания. Серия: Классическая философская мысль. – Мн.: Харвест, 1999. – 912 с.
15. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дис. ... докт.пед.наук. – Екатеринбург: Уральский УГПУ, 1998. – 308 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 070901 «Живопись»,
СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ 070901.02 «ТЕАТРАЛЬНО-ДЕКОРАЦИОННАЯ ЖИВОПИСЬ»)**

Аннотация

Задача курса дисциплины «Композиция» – формирование творческого мышления и практического действия, развитие составляющих профессионального мастерства будущего специалиста для воссоздания сложных явлений действительности и их преобразования.

Morozova E.V.

Abstract

The tactical scheme of teaching «Composition» as a branch of science is formation of creative thinking and stimulation of practical activity and the development of a future specialist's professional skill for reconstruction of complicated phenomena of reality and their transformation into artistic images.

Главная задача современного образования заключается в качественном изменении системы профессиональной подготовки специалистов, в которой на первый план выдвигается степень развитости мышления, соответствующая качеству профессиональной деятельности.

Качественный уровень профессиональной деятельности будущего театрального художника выражается в комплексном сочетании приобретенных научно-теоретических знаний, умений и навыков в области композиции и изобразительной грамоты, степени решения творческих задач. Поэтому в процессе обучения студентов композиция и композиционное мышление выступают как показатели качества профессиональной подготовки, как инструмент творчества, как метод и как средство становления творческой личности.

По определению И.Н. Тихоненко: «Композиционное мышление» – аналитико-синтетическая деятельность сознания, оперирующая изобразительными формами содержательного обобщения. Специфика термина «композиционное мышление» определяется характером деятельности субъекта, ее направленностью на поиск и реализацию выразительной целостной изобразительной формы, оптимально отражающей личностное отношение к объекту познания. Продуктивность композиционного мышления обусловлена выявлением существенных сторон в связи с определенной целью и задачами, постепенным накоплением и постоянным обогащением запаса содержательных обобщений. Основываясь на приведенных положениях, можно сделать вывод, что уровень изобразительной подготовки и творческая реализация находятся в прямой зависимости от развития композиционного мышления» [1, с. 147].

Отождествление понятий «композиционное мышление» и «творческий процесс» вполне естественно и правомерно, так как работа над композицией «пронизывает почти весь творческий процесс» [2, с. 80].

В связи с этим формирование композиционного мышления в системе профессиональной подготовки студентов приобретает особую актуальность и является ключевой

проблемой профессионального образования, одной из сложных в художественной педагогике. При всей значимости теоретических знаний, умений и навыков, театральному художнику необходимо быть не только грамотным, мыслящим, но и практически создающим художественно-композиционные ценности профессионалом. Для этого он должен обладать тонким композиционно-образным чувством гармонии, системной целостности, художественной выразительности, пластического и стиливого единства, как системообразующих факторов профессионального творчества и составляющей его художественно-проектного мастерства.

Обучение студентов в основном направлено на теоретическое и практическое изучение основ композиции: правилам и приемам композиционной организации, ее закономерностям, получения навыков в использовании художественно-графических материалов, средств гармонизации (пропорциональность, уравновешенность, метр, ритм, контраст, нюанс, статика, динамика и т.д.).

Не смотря на то, что в задачи дисциплины «Композиция» входит не только формирование суммы знаний, но и разработка наиболее эффективных методов ее превращения в систему профессионального мировоззрения будущего театрального художника, все сводится к компоновке, к упорядочению разнородного изобразительного материала, с целью получения визуальной целостности. К сожалению, это не служит, в должной мере, активному и целенаправленному развитию творческого потенциала для дальнейшей профессиональной деятельности в соответствии с уровнем требований и задач современной театральной культуры. Необходимо учитывать, что проектирование театральной постановки связано с анализом сложных, разнокачественных явлений действительности, которые часто не поддаются непосредственному наблюдению и требуют особых форм отражения. Для этого художник театра должен уметь профессионально формировать образные представления на базе понятийно-логического материала, который нарабатывается еще на стадии предпроектного исследования. Художественно-образная емкость и активность таких представлений способствуют выработке у будущего театрального художника умения целостно, системно, организованно, профессионально, ориентировано создавать в своем сознании сложные явления действительности и затем их преобразовывать. Таким образом, одной из задач практического курса композиции становится формирование у студентов способности сознательно осуществлять синтез образного и логического – взаимодействие их творческого мышления и практического действия. Степень наличия и характера взаимодействия этих свойств, а также способы их формирования при решении композиционной задачи, позволяют сделать вывод, что под способностью композиционного мышления следует понимать профессионально-специфический комплекс способностей, сформированных в процессе композиционной деятельности, которые позволяют создавать целостное изображение во всем единстве и многообразии ее пластических свойств и качеств. Способность композиционного мышления – это способность к целостному замыслу. Поэтому необходимо соблюдать требования системности, целостности и комплексности развития всех составляющих профессионального мастерства в учебных работах.

Актуальность проблемы продиктована необходимостью осознанного понимания студентами смыслового содержания условий композиционной задачи, этапов и способов ее решения, своевременным пополнением теоретическими сведениями педагогов по основам композиции, психологии творчества и перспективы для оперативного их применения в практической работе над композицией.

Будущий специалист наряду со способностью мыслить в понятиях должен обладать способностью «видеть» окружающий мир под определенным, предметно специализированным углом зрения. Во-первых, он должен знать и понимать, что надо увидеть в

предмете, во-вторых, его необходимо учить такому «видению», учить способам выделения существенных (с позиции поставленных задач) характеристик в предмете изучения. Здесь необходимо отметить, что видение переходит от обыденного, житейского взгляда на мир к профессиональному. Необходим и перевод зрительно-вербальной информации на «язык» знаковой системы, в которой фиксируются специфические особенности и логические связи определенного вида профессиональной деятельности. Одной из главных знаковых систем, участвующих в процессах обучения, является вербальный, которому Л.С. Выгодский [3] придавал огромное значение как играющему важную роль в развитии всех высших психических функций человека. Основным содержанием вербального способа выражения знаковой системы являются профессиональные понятия и термины, а визуального – виды изображения.

В настоящее время изучение механизмов и законов порождения образов является задачей раздела психологии, получившего название «визуального мышления».

Американский психолог Р. Арнхейм [4] рассматривал визуальное восприятие как активный, динамический процесс, который по своей структуре и характеру имеет определенное сходство с процессом интеллектуального познания. Он сделал важный вывод о продуктивном, творческом характере визуального мышления, где факт восприятия заключается в образовании «перцептивных понятий».

В отечественной психологии изучение процесса восприятия идет с позиции деятельностного и информационного подходов. На основе деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) была развита идея о визуальном мышлении, как виде человеческой деятельности, где зрительный образ рассматривается как продукт перцептивной деятельности, т.е. его построение идет на основе психической деятельности индивида [5].

Имея в своей практике дело с предметами и явлениями, студент должен постоянно насыщать свой мыслительный процесс наглядными образами, неразрывно связывая в единое целое изобразительное и выразительное, что и формирует в высшей степени наглядно-образный характер мышления студента.

В процессе обучения дисциплине «Композиция» существенными компонентами являются эмоциональные переживания над поставленной задачей: в процессе творческого замысла, работы с творческим источником, вербализации творческого проекта, в процессе выполнения проекта. Чем острее чувствует студент поставленную задачу, тем глубже и выразительнее создаваемый им художественный образ, сложнее гармонические сочетания. Таким образом, выполнение заданий в определенной эмоциональной среде, использование различных творческих источников и других вдохновляющих факторов развивает композиционное мышление. В процессе учебной деятельности, в зависимости от целенаправленной выразительности постановки, единства формы и содержания эмоциональное состояние повышается, что приводит к активизации мыслей и действий студентов.

Рассматривая значение эстетических чувств в процессе обучения композиции можно указать на такие существенные компоненты: эмоциональное переживание от натурной постановки, учебных заданий, непосредственный процесс изображения, сила и глубина интеллектуальных чувств в процессе познания действительности. Если натурная постановка студента не волнует, не вызывает эмоционального возбуждения – он остается равнодушным, процесс изображения и цветоощущения природы будет весьма слабым. Поэтому воспитание эстетических чувств у студентов является важнейшей задачей педагога.

Развитие эмоциональных чувств способствует формированию восприятия цвета, формы и содержания постановки как единого целого. Эстетические переживания личности действуют на его мышление и сознание. Чем тоньше, полнее чувствует студент

особенности учебной постановки, задания, тем выразительнее он раскрывает в изображаемом объекте цельность, гармоничность цветовых сочетаний. Таким образом, натура или любой другой творческий источник, организованные с целенаправленными задачами, с тонко нюансированными сочетаниями цветов, являются неиссякаемым источником творческого вдохновения, эмоционального настроения студента в процессе обучения композиции.

Результатом композиционного мышления является не образ, а некая идея, т.е. замысел, который, по мнению Е.В. Шорохова, является ключевым моментом в творческом процессе, следовательно, композиционное мышление – высший познавательный мыслительный процесс, направленный на воплощение замысла в художественном произведении [3].

В совокупности с художественно-образным мышлением композиционное мышление определяет и направляет творческий мыслительный процесс художника, который включает в себя:

1. Подготовку (первоначальные художественные накопления): сбор информации, наблюдений, впечатлений, работа с творческими источниками, анализ фактуры, колористический выбор, обобщение и анализ полученных данных.

2. Концентрацию: перевод вербального описания поставленных задач на художественный язык образов, символов, метафор. Сосредоточение умственных усилий на задании. В результате возникают умственные затруднения. Стремление преодолеть барьер затруднений вызывает спады и подъемы активности студентов. В результате происходит своеобразная разблокировка творческого центра, который начинает генерировать идеи. На этом этапе только появляются ассоциации.

3. Инкубацию идеи (на подсознательном уровне): возникающие идеи сначала принимают вид метафоры, определения, сравнения, олицетворения, аргументации. Затем картинки начинают взаимодействовать, давая толчок к новым ассоциациям. Личная цензура подвергает идеи ценностному тестированию по оригинальности, органичности, привлекательности, степени сложности, художественной стилизации.

4. Просветление, озарение – процесс переработки идеи, совершенствующийся по волновому циклу (спады и подъемы): «Так это вот как!», «Ну теперь ясно как надо!».

5. Анализ проделанной работы: вербализация творческого поиска, исследование результатов и устранение возможных ошибок.

6. Выполнение творческого проекта в материале, корректировка, правка, шлифовка отдельных деталей.

Необходимо отметить, что все эти стадии взаимосвязаны, не имеют жесткой последовательности и границ, возможно одновременное присутствие 2–3 фаз.

В процессе мышления умственные действия включаются в композиционные связи и выступают уже в новых свойствах и качествах, которые формируются в новые понятия, натура «поворачивается» другой стороной и из нее «выбирается» новое композиционное содержание, которое фиксируется в изображении. В связи с этим особенности композиционного мышления студентов заключаются:

1) в оригинальности и необычности выдвигаемых идей, в ярко выраженном стремлении к композиционной новизне;

2) в смысловой композиционной гибкости, т.е. способности композиционно видеть объекты, явления под новым углом зрения, видеть их композиционную взаимосвязь, с целью активного применения в своей практической работе;

3) в образной композиционной гибкости, т.е. способности изменить восприятие натуры таким образом, чтобы видеть ее новые, скрытые от наблюдателя стороны;

4) в композиционной спонтанной гибкости, т.е. способности выдавать разнообраз-

ные варианты композиционных идей в обстановке, не содержащей подсказок для этих идей.

Рассмотрение данных особенностей позволило выявить у студентов ряд существенных барьеров, встающих на пути к оригинальному мышлению, к новизне композиционных идей, например, конформизм. Студенты боятся показаться смешными и глупыми, опасаются выполнить что-то необычное. Внешняя и внутренняя цензура – боязнь собственных идей, пассивное реагирование на окружающее, отсутствие попытки творчески решать поставленные задачи. Считают, что не имеют соответствующего опыта, учитывают прошлые неудачи. Следующий барьер – ригидность – недостаточная подвижность, переключаемость, приспособляемость мышления по отношению к меняющимся заданиям. Улучшают существующие знания и умения, но не ищут новых решений. Желание выполнить все немедленно. Чрезмерно высокая мотивация способствует выполнению задания непродуманно, поверхностно, что становится тормозом в развитии творчества. Отсутствие анализа и критичности выполненной работы, неспособность объективно оценить свое творчество.

Следовательно, чтобы повысить эффективность композиционного мышления необходимо:

- 1) создание необходимых и достаточных условий для решения поставленной задачи;
- 2) развитие способности отбрасывать прошлый опыт, полученный при выполнении предыдущих заданий;
- 3) развитие способности видеть значимость проделанной работы;
- 4) развитие способности соединять противоположенные идеи из различных областей знаний, управлять ассоциациями;
- 5) развитие способности осознавать полярные идеи в работе и освобождаться от их влияния в творчестве.

В структуру способности композиционного мышления входят:

- целостное восприятие, т.е. способность пространственного целостного видения пластических взаимосвязей основных масс и элементов мотивов по отношению друг к другу;
- творческое воображение, т.е. способность к представлению не существующих объектов в данном окружении и удержанию их в сознании, мысленному манипулированию ими.
- память, т.е. способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению необходимой информации;
- композиционное видение, т.е. способность видеть и оценивать мотив как единое целое с учетом возникшего замысла, видеть его будущую композицию в чистом формате изобразительного поля;
- интуиция, т.е. способность, благодаря которой внезапно принимаются на основе предшествующего опыта необходимые решения;
- дивергентное продуктивное мышление, т.е. способность, которая служит средством поиска и порождения оригинальных композиционных идей и допускает существование нескольких верных вариантов ответов решения задачи, отвечающих замыслу;
- способность подчинять замыслу выразительные средства композиции и возможности изобразительного материала;
- оценивание, т.е. способность, которая позволяет сравнивать и анализировать полученные результаты с необходимыми требованиями композиционной задачи, а также определяет целесообразность завершения или продолжения ее решения.

Успешность реализации профессиональных способностей, входящих в структуру

способности композиционного мышления, зависит от продуманности содержания и характера обучения, приемов и методов композиционной работы, а последовательное их развитие служит фундаментом в формировании профессионального композиционного мышления. Поэтому способность к практической реализации идеи, возникшей на основе эмоционально-чувственного восприятия, оказывает самое непосредственное влияние на композиционную деятельность и развивается по мере накопления теоретического и практического опыта композиционной работы, а потребность создания оригинальной композиции, решения творческих задач, являются движущими силами ее формирования.

В процессе активного поиска решения творческих задач знания становятся инструментом (методом) деятельности, осознаются их место, роль и значение в системе профессиональной подготовки. Таким образом, с каждым новым заданием студент приобретает уверенность в своих творческих силах, в действенности используемых им методов и средств, ощущает реальный рост своего профессионального мастерства.

Литература

1. Вопросы композиции на занятиях по изобразительному искусству: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. I / Под ред. проф. Л.Г. Медведева. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003.
2. Шорохов Е.В. Основы композиции: Учеб. пособие для пединститутов. – М.: Просвещение, 1979. – 303 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – 2-е изд. - М.: Искусство, 1968. – 576 с.
4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 314 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Сурина М.О., Сурин А.А. История образования и цветодидактики. – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2003. – 352 с.
7. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособ. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
8. Педагогические технологии: Учеб. пособ. для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2006. – 336 с.

О РАЗВИТИИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ И ЖИВОПИСНЫХ КРАТКОСРОЧНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития образного мышления студентов на начальном этапе обучения изобразительному искусству в процессе выполнения графических и живописных краткосрочных изображений. В связи с этим особое внимание уделяется усилению внутрипредметных и межпредметных связей, установлению тесной взаимосвязи теоретических знаний и практических умений, осуществлению индивидуального подхода в формировании образного мышления с учетом уровня его развитости.

Sadomova N.I.

ABOUT STUDENT'S VISUAL THINKING DEVELOPMENT BY MEANS OF
SKETCHING AT INITIAL PERIOD OF STUDYING THE FINE ARTS

Abstract

In the article it is considered the problem of student's visual thinking development by means of sketching at initial period of studying the fine arts. Along the same lines much attention is paid to intensification of inside-subject and inter-subject connections; establishment of close linking (correlation) between theoretical knowledge and practical skills; realization of individual approach to student's visual thinking development according to their level of development.

В современной системе образования значительное внимание уделяется подготовке грамотной, обладающей активной жизненной позицией и большим творческим потенциалом молодежи, и учащийся рассматривается не в качестве объекта обучающих и воспитательных воздействий, а в качестве субъекта собственной познавательной и будущей профессиональной и социокультурной деятельности. Он является не только потребителем интеллектуальной и духовной культуры, но и обогащает ее самым фактом своего творческого развития в разнообразных формах совместной деятельности с педагогом. Исследование психологической природы образного мышления, особенностей его становления и проявления в познавательной, художественной деятельности студентов не утратило своей актуальности. Большую практическую и теоретическую ценность в области вузовской художественной педагогики и методики представляют, ставшие уже классическими, труды следующих выдающихся отечественных ученых: Г.В. Беда, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьева, С.Е. Игнатьева, В.С. Кузина, В.К. Лебедко, С.П. Ломова, Н.Я. Маслова, Л.Г. Медведева, А.С. Пучкова, Н.Н. Ростовцева, Г.Б. Смирнова, А.Е. Терентьева, А.В. Триселева, А.А. Унковского, Н.К. Шабанова, Е.В. Шорохова, А.П. Яшухина. Вопросам, связанным с развитием образного мышления, уделяют значительное внимание в своих исследованиях также и молодые ученые (Д.В. Брагина, И.Б. Ветрова, Н.В. Грибакин, Е.И. Саяпина, К.В. Макарова и др.). Но ни в одной из диссертаций не исследуется перспектива использования возможностей графических и живописных краткосрочных изображений для развития образного мышления.

В рекомендуемых Министерством образования и науки Российской Федерации примерных программах дисциплин предметной подготовки для специальности «Изобразительное искусство» подчеркивается, что вся система занятий живописью в тесной связи с занятиями рисунком и композицией ведет к развитию таких творческих способностей студентов, как художественная наблюдательность, зрительная память, образное мышление, творческое воображение, чувство цвета и цветовых отношений. Целью выполнения набросков и зарисовок прежде всего является формирование целостного восприятия модели, выявление образной сути изображаемого. В практической работе необходимо использовать все виды набросков (с натуры, по памяти, по представлению, по воображению, комбинированные наброски), а также различные изобразительные материалы. Однако в практике преподавания недостаточное внимание уделяется использованию возможностей краткосрочных изображений. Экспериментальное исследование проводилось на базе Белгородского государственного института культуры и искусств и Белгородского государственного университета.

Для определения уровня развития образного мышления использовались выделенные на основе анализа теоретических и эмпирических данных следующие критерии: наличие композиционного центра, выделение главного, наличие целостности, характер цветового решения, тоновое решение, уровень владения различными техниками. На основе выработанных критериев были выявлены три основных уровня развития образного мышления студентов – высокий, средний, низкий. В ходе экспериментально-поискового исследования отработывалась наиболее приемлемая методика развития образного мышления студентов. Был разработан ряд специальных упражнений, направленных на выработку у студентов умения правильно формировать целостное обобщенное представление об изображаемом. Предлагаемая методическая модель основана на принципах реалистического искусства. В основе ее построения лежит концепция развивающего обучения: смысл художественного образования состоит не столько в присвоении студентами определенной суммы знаний, сколько в овладении ими способом художественного мышления. Положительная динамика развития образного мышления студентов была подтверждена показателями результатов поискового эксперимента. Формирующий эксперимент был организован на основе материалов поискового этапа исследования. Студенты экспериментальных групп приучались систематически выполнять краткосрочные изображения, как на практических занятиях, так и самостоятельно. Задания были выстроены в логической последовательности в соответствии с дидактическими принципами и правилами. Систематичность и преемственность соблюдалась как в содержании, так и в способах обучения. Учитывался индивидуальный рост каждого студента. По мере освоения задач обучаемые получали усложненные задания. В методической модели последовательно проводится принцип реализации интегрирования теории и практики различных дисциплин.

В лекционном материале и в практической работе большое внимание уделялось повышению эффективности усвоения материала разных дисциплин, как живописи и рисунка, композиции, истории и теории изобразительного искусства, методики преподавания изобразительного искусства, так и некоторых разделов психологии. В соответствии с основными целями и задачами решаемой проблемы были сгруппированы задания.

В ходе сравнительного этапа эксперимента было проведено контрольное задание, результаты которого отражены в таблице.

Параметры	Группа № 1		Группа № 2	
	Контрольная группа, средний балл	Экспериментальная группа, средний балл	Контрольная группа, средний балл	Экспериментальная группа, средний балл
Наличие композиционного центра	3,9	4,2	4,0	4,3
Выделение главного	3,7	4,1	3,8	4,2
Наличие целостности	3,6	4,3	3,8	4,3
Характер цветового решения	3,9	4,1	4,0	4,3
Тональное решение	3,8	4,1	3,8	4,2
Уровень владения различными техниками	4,0	4,4	4,1	4,4
Средний балл по всем критериям	3,8	4,2	3,9	4,3

Еще в начале эксперимента в работах студентов экспериментальной группы намечалось улучшение композиционного решения. Они более основательно овладели навыками композиционной работы, лучше усвоили композиционные правила, приемы. При выполнении итогового контрольного задания примерно 70% студенты экспериментальной группы сумели дать довольно убедительные и разнообразные композиционные решения этюда. Они проявили более творческое отношение к выбору точки зрения и формата. В контрольной группе 35% студентов не смогли на должном уровне решить композиционные задачи, не проявили стремления к выявлению композиционного центра, к передаче главного и характерного, что отразилось на качестве их работ. При выполнении итогового контрольного задания около 80% студентов экспериментальной группы сумели довольно убедительно и целостно передать характер, форму, пропорции изображаемого. В контрольной группе показатели были ниже: чуть более половины студентов создали целостные образы, передали сходство, остальная часть студентов не проявила в достаточной степени необходимых умений.

Студентам экспериментальных групп регулярно давалась установка на изображение главных, характерных особенностей натуры. Еще в начале обучения в набросках и зарисовках студентов стала прослеживаться тенденция к выявлению существенных особенностей изображаемого и обобщению второстепенных деталей, отмечавшаяся и в дальнейшем. Их работы получались более выразительными, чем у студентов контрольной группы. Большое внимание уделялось характеру цветового решения, а также поиску тонального решения, при этом использовались специальные упражнения, углубленно изучался теоретический материал с применением разного рода наглядности, особенно по теме «Натюрморт». В контрольной группе произошло значительное улучшение качества работ по цветовому решению, но результат оказался все же ниже, чем в эксперименталь-

ной группе. Показатели по тональному решению не столь успешны, и еще более уступают показателям по этому параметру в экспериментальной группе. Примерно в 30% работ студентов контрольной группы тональное решение довольно слабое, прослеживаются нарушения тональных отношений, в то время как в экспериментальной группе таких работ менее 10%.

Результаты проведения эксперимента выявили более высокое качество работ у студентов экспериментальной группы. Уровень овладения языком изобразительного искусства в этой группе превысил аналогичные показатели в контрольной группе. В целом результаты формирующего эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу – применение предлагаемой методической системы активно влияет на развитие образного мышления студентов, успешно развивает их художественно-творческие способности.

В результате тщательного изучения современных исследований психологических и методических аспектов формирования образного мышления, а также на основании проведенного исторического анализа развития методов обучения краткосрочным изображениям в художественной педагогике, была обоснована целесообразность применения краткосрочных изображений в целях развития образного мышления. В результате исследования было установлено повышение качества работ и улучшение методики их выполнения студентами экспериментальных групп по основным дисциплинам изобразительного цикла (рисунок, живопись, композиция); также установлено повышение уровня развития образного мышления студентов экспериментальных групп, что доказывает пользу разработанной системы заданий. Была теоретически обоснована, разработана и экспериментально подтверждена методическая система развития образного мышления студентов на начальном этапе обучения; разработана и апробирована диагностика уровня развития образного мышления при выполнении краткосрочных изображений для студентов, на основе которой затем дифференцировались задания экспериментальной методики. Была доказана результативность системы заданий краткосрочных изображений, которая позволила студентам экспериментальных групп развить наряду с образным мышлением такие профессионально значимые способности, как зрительная память, целостность восприятия; пространственное, композиционное мышление. Данное исследование может быть использовано в практической деятельности преподавателей и студентов, при разработке методических вопросов преподавания дисциплин изобразительного цикла.

Литература

1. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. – М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 508 с.: ил.
2. Игнатьев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека. – М.: Изобразит. искусство, 1968. – 32 с.
3. Лебедко В.К. К вопросу о взаимосвязи рисунка и композиции при подготовке художника-педагога // Проблемы провинциальной художественной культуры: Материалы всероссийской научной конференции. – Курск: Изд-во КГПУ, 1998. – С. 17–18.
4. Ломов С.П., Ясучин А.П. Живопись. – М.: АГАР, 1999. – 232 с.
5. Николаенко Н.Н., Черниговская Т.В. Опознание сложных цветовых образов и функциональная асимметрия мозга // Вопросы психологии. – Вып.1. – 1989. – С. 107–112.
6. Пономарев Я.А., Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Психологические исследования творчества // Психологический журнал. – Т. 3. – 1982. – С. 153–160.
7. Ростовцев Н.Н. Об общетеоретических положениях развития творческих способностей на занятиях изобразительным искусством // Развитие творческих способностей

- на занятиях изобразительным искусством. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 3–24.
8. Шорохов Е.В. Особенности композиции натюрморта в изобразительном искусстве // Научные основы профессионально-педагогической подготовки учителя изобразительного искусства и черчения: Сб. научных трудов. – Вып. 2. – Курск: Изд-во Курского пед. ун-та, 2000. – С. 6–11.

Список авторов

- Александрова Ирина Сергеевна, учитель муниципального общеобразовательного учреждения городского округа Балашиха Московской области «Средняя общеобразовательная школа № 15», соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета
E-mail: mou15br@mail.ru
- Артамонов Александр Леонидович, аспирант ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», г. Красноярск
- Асекритова Т.Г., старший преподаватель Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова
- Барахсанов Владимир Поликарпович, к.п.н., доцент ГОУ ВПО «Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова»
- Белоног Дарья Сергеевна, ассистент кафедры французского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ)
- Беришвили Оксана Николаевна, к. п. н., доцент кафедры высшей математики Самарской государственной сельскохозяйственной академии
- Борисенко Елена Николаевна, доцент кафедры иностранных языков, к. п. н., Кемеровский технологический институт пищевой промышленности
- Винокуров Александр Кимович, аспирант Педагогического института
- Гармаев Цыбен Кышктуевич, к.п.н., доцент, зав. кафедрой физвоспитания ГОУ ВПО «Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова»
- Евтюхина Наталья Яковлевна, Коломенский государственный педагогический институт (КГПИ)
- Зацепина Т.Н., старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета
- Игнатова Валентина Владимировна, д.п.н., профессор ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» (ГОУ ВПО СибГТУ), г. Красноярск
- Игнатьева Любовь Николаевна, аспирант Педагогического института
- Капсаргина С.А., старший преподаватель кафедры иностранных языков Красноярского государственного аграрного университета
- Константинова Ольга Владимировна, аспирант ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» (ГОУ ВПО СибГТУ), г. Красноярск
- Костикова Лидия Петровна, к.п.н., доцент, зав. кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина» (РГУ им. С.А. Есенина)
e-mail l.kostikova@rsu.edu.ru
- Крившенко Лина Поликарповна, д.п.н., профессор Московского государственного областного университета
- Осипенко Людмила Евгеньевна, старший преподаватель междисциплинарной кафедры частных методик Минского областного института повышения квалификации и переподготовки кадров
E-mail: l_osipenko@mail.ru
- Петросян Ивета Эдуардовна, Московский государственный областной университет
E-mail: Petri80@mail.ru
- Плужникова Юлия Александровна, Коломенский институт (филиал) Московского

- государственного открытого университета (КИ (ф) МГОУ)
- Садовская Ирина Львовна, к.п.н., доцент, старший научный сотрудник кафедры естествознания, математики и частных методик ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (КГПУ им. В.П. Астафьева)
 - Сентизова Мария Ивановна, аспирант кафедры физвоспитания
 - Сухарев А.В., Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский государственный областной университет
 - Томилова Татьяна Николаевна, старший преподаватель художественно-графического факультета Шадринского государственного педагогического института
 - Фельдман Нина Ивановна, директор Карачевского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования « Орловский государственный технический университет»
E-mail: kfostu@online.debryansk.ru
 - Шалимова Дина Викторовна, начальник отдела воспитательной работы, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности
E-mail: dvshalimova@kemtipp.ru
 - Янова Марина Геннадьевна, к.п.н., зав. кафедрой спортивных дисциплин факультета физической культуры и спорта, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. Астафьева», г. Красноярск
E-mail: ymg_bos@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ ПЕДАГОГИКА

Александрова И.С.

Педагогические условия формирования компетентности старшеклассников при профильном обучении3

Артамонов А.Л., Янова М.Г.

Профессиональное становление специалиста гуманитарного профиля в контексте профессионально-культурного модуса поведения9

Асекритова Т.Г.

Педагогические условия моделирования адаптации первокурсников к усвоению программы по физике16

Белоног Д.С.

Технологическое обеспечение процесса формирования познавательной самостоятельности у будущих учителей иностранного языка22

Беришвили О.Н.

Факторы готовности будущих инженеров агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности28

Борисенко Е.Н., Шалимова Д.В.

Социальный проект как средство формирования социальной компетентности студентов вузов34

Винокуров А.К., Игнатьева Л.Н., Барахсанов В.П.

Педагогическая поддержка процесса моделирования профильного обучения учащихся в малокомплектной сельской школе41

Евтюхина Н.А.

Педагогические и правовые особенности преступного сексуального насилия несовершеннолетних и его предупреждение48

Зацепина Т.Н.

Диагностика уровней готовности студентов к выполнению различных видов самостоятельной работы по иностранному языку54

Игнатова В.В., Константинова О.В.

Организационно-дидактические условия подготовки будущих педагогов профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся60

Капсаргина С.А.

Национальное образование в хакасии: история и современность67

Костикова Л.П.

Проблемы внедрения идей поликультурного образования в современной высшей школе и пути их преодоления74

Крившенко Л.П.

Подготовка студентов к профессиональному самоопределению школьников80

Осипенко Л.Е.

Педагогические условия эффективного формирования у сельских школьников зна-

ний о методах научного исследования	87
Петросян И.Э.	
Жестикуляция как средство общения у детей младшего дошкольного возраста	93
Плужникова Ю.А.	
Опыт формирования коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля	99
Садовская И.Л.	
Классификация и структура методов обучения:новый подход	105
Сентизова М.И., Гармаев Ц.К.	
Педагогическое обеспечение здоровьесберегающей среды в региональной системе школьного образования	110
Сухарев А.В.	
Формирование готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера	116
Томилова Т.Н.	
К вопросу о развитии профессионального творчества будущих учителей в процессе педагогической практики	121
Фельдман Н.И.	
Формирование системы студенческих клубов как средства воспитания конкурентоспособного специалиста	127

РАЗДЕЛ

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Горбунова Г.А.	
Педагогическое определение параметров (критерев) оценки и развития изобразительно-творческих способностей младших школьников на уроках ИЗО	131
Жанбыршиев С.Н.	
Использование произведений отечественной живописи в процессе организации воспитательной работы в школе	138
В.Б. Криса	
Методологические и психолого-педагогические основы интегративности обучения	142
Морозова Е.В.	
Особенности развития композиционного мышления студентов (специальности 070901 «живопись»специализация 070901.02 «Театрально-декорационная живопись»)	150
Н.И. Садова	
О развитии образного мышления студентов на начальном этапе обучения изобразительному искусству в процессе выполнения графических и живописных краткосрочных изображений	156

Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей:

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	<p>НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами</p> <p>Фамилия, имя, отчество (полностью)</p> <p>Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается если не следует из названия организации)</p> <p>Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация</p>
на английском языке	<p>НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами</p> <p>Имя, фамилия (полностью)</p> <p>Полное наименование организации, город</p> <p>Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract</p>
на русском языке	<p>Объем статьи – от 15000 до 40000 символов, включая пробелы</p> <p>Список использованной литературы под заголовком Литература</p>

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт – Arial, цвет шрифта – черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя, с точки зрения научного содержания, авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

В случае принятия статьи, условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Педагогика» – заведующий кафедрой педагогики МГОУ, доктор педагогических наук, профессор Крившенко Лина Поликарповна.

Адрес редколлегии серии «Педагогика» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, МГОУ, кафедра педагогики, комн. 57. Телефон 8(495)223-31-76, доб. 1480.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Педагогика»

№ 1

Подписано в печать: 5.02.2008.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».

Уч. — изд. л. 9,75. Усл.п.л. 10,5. Тираж 500 экз. Заказ № 16.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а,
т. 2564163, факс 2654162.