МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК УКРАИНЫ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Первой Международной научно-методической конференции
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Первая Международная
научно-методическая
конференция
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

посвящена

1 сентября – Дню Знаний

Секция:
Педагогические науки

Киев, 1 сентября 2012

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК УКРАИНЫ
НАУЧНЫЙ ЦЕНТР СВЯЗИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВИТИ НТУУ “КПИ”
Научно-исследовательская лаборатория МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
Военный институт телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины “Киевский политехнический институт” (ВИТИ НТУУ “КПИ”)
Кафедра “Применения средств радиосвязи”
Институт специальной связи и защиты информации Национального технического университета Украины “Киевский политехнический институт” (ИССЗИ НТУУ “КПИ”)
Кафедра “Применения средств специальных телекоммуникационных систем”
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Алтайская государственная педагогическая академия» (ФГБОУ ВПО «АлтГПА»)
Кафедра социальной педагогики и педагогических технологий
Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Благовещенский филиал Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы» (НОУ ВПО БФ МосАП)
Кафедра мировой и региональной экономики
Кафедра Менеджмента, маркетинга, торгового дела и предпринимательства

Міждисциплінарні дослідження в науці та освіті: Педагогічні науки [Текст] / Збірник праць Першої Міжнародної науково-методичної конференції (1 вересня 2012 р.): [Електронний ресурс]. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – №1 К. – Режим доступа URL: http://www.es.rae.ru/mino/158 (дата звернення: 14.09.2012).

Междисциплинарные исследования в науке и образовании: Педагогические науки [Текст] / Сборник трудов Первой Международной научно-методической конференции (1 сентября 2012 г.): [Электронный ресурс]. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – №1 К. – Режим доступа URL: http://www.es.rae.ru/mino/158 (дата обращения: 14.09.2012).

© МАН
© РАЕ
© Авторский коллектив

Уважаемые коллеги!

Оргкомитет благодарит всех студентов, бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов, докторантов, научных, педагогических и научно-педагогических работников, которые активно приняли участие в организованной Первой Международной научно-методической конференции ***«МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ»***, посвященной 1 сентября Деню Знаний, организованный авторским коллективом учебных и научных заведений НТУУ «КПИ», г. Киев, Украина.

Голова оргкомитета

Козубцов Игорь Николаевич, к.т.н., профессор РАЕ, заслуженный работник науки и образовании РАЕ. Ведущий научный сотрудник НИЛ Междисциплинарных исследований НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Совголова оргкомитета

Ерохин Виктор Федорович, д.т.н., с.н.с., профессор. Заведующий кафедрой Применения средств специальных телекоммуникационных систем Институт специальной связи и защиты информации Национального технического университета Украины “Киевский политехнический институт”, (Украина, г. Киев).

Мараховский Леонид Федорович, д.т.н., профессор. Профессор кафедры Государственного экономико-технологического университета транспорта, (Украина, г. Киев).

Заместители головы оргкомитета

Иваньков Олег Анатолиевич, Заместитель заведующего кафедрой Применения средств специальных телекоммуникационных систем. Институт специальной связи и защиты информации Национального технического университета Украины “Киевский политехнический институт”, (Украина, г. Киев).

Масесов Николай Александрович, к.т.н. Старший научный сотрудник НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Президиум организационного комитета

Ананьин Валерий Афанасьевич, д.ф.н., профессор. Профессор кафедры ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Беззубко Лариса Владимировна, доктор наук по государственному управлению, профессор. Донбасская Национальная академия строительства и архитектуры, (Украина, г. Макеевка).

Гиенко Любовь Николаевна, к.п.н., доцент. Доцент кафедры социальной педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация).

Гинзбург Михаил Давидович, д.т.н., профессор, академик Украинской нефтегазовой академии. Начальник отдела. Институт транспорта газа, (Украина г. Харкав).

Золотовская Людмила Алексеевна, к.ф.н., профессор. Профессор кафедры военно-социальной и воспитательной работы Военно-технического университета при Федеральном агентстве специального строительства (Российская Федерация).

Ильинов Михаил Дмитриевич, к.т.н., доцент. Преподаватель кафедры Применения средств радиосвязи ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Кайдаш Иван Никифорович, к.т.н., с.н.с. Ведущий научный сотрудник НИО НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Кочетова Жанна Юрьевна, к.х.н. Старший преподаватель. Военный авиационный инженерный университет (Российская Федерация г. Воронеж).

Латышева Инна Валентиновна к.геогр.н., доцент. Доцент ФГБОУ ВПО Иркутский государственный университет, (Российская Федерация).

Мазор Сергей Юрьевич, к.т.н. Доцент кафедры Применения средств специальных телекоммуникационных систем ИССЗИ НТУУ “КПИ”, (Украина, г. Киев).

Макухин Владимир Леонидович, к.т.н. Старший научный сотрудник, ФГБУН Лимнологический институт СО РАН, (Российская Федерация)

Мельников Александр Григорович, к.гос.упр-я. Директор Международно-правового департамента Администрации Государственной пограничной службы Украины, (Украина,

г. Киев).

Москалева Людмила Юрьевна, д.п.н., доцент. Заведующий кафедрой социальной педагогики и дошкольного образования Мелитопольского государственного педагогичного университету им. Богдана Хмельницкого, (Украина, г. Мелитополь).

Новикова Ирина Викторовна, к.э.н., доцент. Заведующий кафедрой мировой и региональной экономики Благовещенского филиала Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы (Российская Федерация).

Потемкин Владимир Львович, к.геогр.н., доцент. Старший научный сотрудник, ФГБУН Лимнологический институт СО РАН, (Российская Федерация)

Раевский Вячеслав Николаевич, к.т.н., с.н.с. Доцент кафедры Применения средств радиосвязи ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Семенюта Николай Филиппович, к.т.н., профессор, академик Международной академии связи. Почетный профессор. Белорусский государственный университет транспорта. (Республика Беларусь).

Стахов Алексей Петрович, д.т.н., профессор, академик Академии инженерных наук Украины, (Канада).

Стеценко Ирина Александровна, д.п.н., доцент. Декан факультета информатики и управления ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова» (Российская Федерация).

Таршилова Людмила Сергеевна, к.э.н, доцент. Руководитель отдела системы менеджмента качества и инноваций. Западно-Казахстанский аграрно-технический университета имени Жангир хана (Казахстан).

Тен Евгения Петровна, к.п.н., Доцент кафедры профессиональной педагогики и инженерной графики Республиканское высшее учебное заведение «Крымский инженерно-педагогический университет» (Украина, г. Симферополь).

Черномаз Павел Алексеевич, к.геогр.н, доц, Доцент кафедры международных экономических отношений, ХНУ имени В.Н. Каразина, (Украина, г. Харьков).

Чупров Леонид Федорович, к.псих.н, профессор РАЕ. Главный редактор Электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», (Российская Федерация, Хакасия, г. Черногорск).

Шептенко Полина Андреевна, к.п.н., профессор. Профессор кафедры социальной педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация, Алтайский края, г. Барнаул).

Содержание

ПРАКТИЧНА РОЗРОБКА УРОКУ ЧИТАННЯ У 2 КЛАСІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ВАСИЛІВСЬКА ГІМНАЗІЯ «СУЗІР'Я» 10

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 17

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САЙТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ 22

КОНЦЕПЦИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ТРУДА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ 25

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДХОДОВ К МОТИВАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ .. 30

ИССЛЕДОВАНИЕ И АНАЛИЗ ФОРМ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ЭКИПАЖЕЙ КОРАБЛЕЙ К БОРЬБЕ ЗА ЖИВУЧЕСТЬ 34

ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ «НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЯДЕРНАЯ ЭНЕРГЕТИКА» 38

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИЯ 42

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 49

ФУНКЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ .. 55

ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ 58

МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО МАТЕРІАЛІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 63

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 67

УЧИТЬ РАБОТНИКА: РАЗНЫМИ ДОРОГАМИ НА ПУТИ К ОБЩЕЙ ЦЕЛИ 71

О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 83

РАЗРАБОТКА И АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ "НЕОБЫЧНЫЙ КАЛЬКУЛЯТОР" 85

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 89

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ 94

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ БАЗОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ 103

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 107

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ 112

МЕТОД НЕПОСРЕДСТВЕННОГО ВНЕДРЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 117

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЙ «ЭРГОНОМИКА» И «ПЕДАГОГИКО-ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ» В ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 119

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ 126

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВНЫМ ТЕХНИЧЕСКИМ ЭЛЕМЕНТАМ БАСКЕТБОЛА НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА 130

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЯ ЗА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬЮ БАСКЕТБОЛИСТОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ТРЕНИРОВКИ 136

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ 145

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВПО 152

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ИНФОРМАТИКА И ИТ» ПОЛИЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 160

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ У ПРОФІЛАКТИЦІ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ 164

ІКТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «АЛГЕБРА І ТЕОРІЯ ЧИСЕЛ» 173

РОЛЬ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 175

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ 179

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 183

ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И МОТИВАЦИЯ 187

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В ОПРЕДЕЛЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА 190

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА « МАКЕТИРОВАНИЕ ОДЕЖДЫ» 194

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 197

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА» 201

О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА 206

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ 210

ПРО ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ MAPLE НА УРОКАХ АЛГЕБРИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ 214

ТРАДИЦИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ 215

СТРУКТУРА ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ 221

СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 225

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ ВОЛЖСКОГО ПОНИЗОВЬЯ 233

ВЫЯВЛЕНИЕ ОБЪЕКТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ 237

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 245

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ 248

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 251

УСИЛЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ 256

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 267

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ 272

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА П.Ф. КАПТЕРЕВА В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 278

МОДИФИКАЦИЯ ПОДХОДОВ К МОДЕРНИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 282

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ 284

Библиографическая ссылка 288

Информационные партнеры 294

Об электронном научно-техническом журнале "Междисциплинарные исследования в науке и образовании" 294

ПРАКТИЧНА РОЗРОБКА УРОКУ ЧИТАННЯ У 2 КЛАСІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ВАСИЛІВСЬКА ГІМНАЗІЯ «СУЗІР'Я»

Губа Ніна Олександрівна
(вчитель початкових класів)

Тема: А. Григорук . Хочеш бути щасливим, не будь лінивим

Мета. На основі поведінки головного персонажа оповідання вчити знаходити у структурі тексту міркування дійової особи, уміння визначати в тексті головне. Розвивати вміння доводити правильність своїх думок; розширювати знання школярів про знання праці в житті; Виховувати бажання трудитися, сумлінно виконувати доручення, повагу до людей різних професій.

Обладнання. Завдання на мультимедійній дошці; картки для роботи в парах, в групах; казкові персонажі королеви Працьовитості та королеви ліні; склади слів.

Хід уроку

І. Етап орієнтації

І. Організаційний момент.

Пролунав уже дзвінок.
Починається урок.
Щоб робота в нас кипіла,
Працювати будем вміло!

ІІ. Мовно – лексичні вправи.

1. Продовження синонімічного ряду
- підберіть до слова робота синонім.

Робота – праця, справа, труд, діло.

2. Відгадування загадки.

А без чого кожне діло
не кіпіло б, не горіло?
Без кмітливих і робочих,
до усяких справ охочих,
здібних до усіх наук,
двох твоїх умілих (рук).

Молодці діти. Далі я вам пропоную слідуюче завдання.

3. Підібрати слова – ознаки до слова:

Руки – працьовиті, роботящі, вмілі, ніжні, лагідні, права, ліва, золоті.

А як ви розумієте вислів **золоті руки** (майстер своєї справи, вправна, уміла,

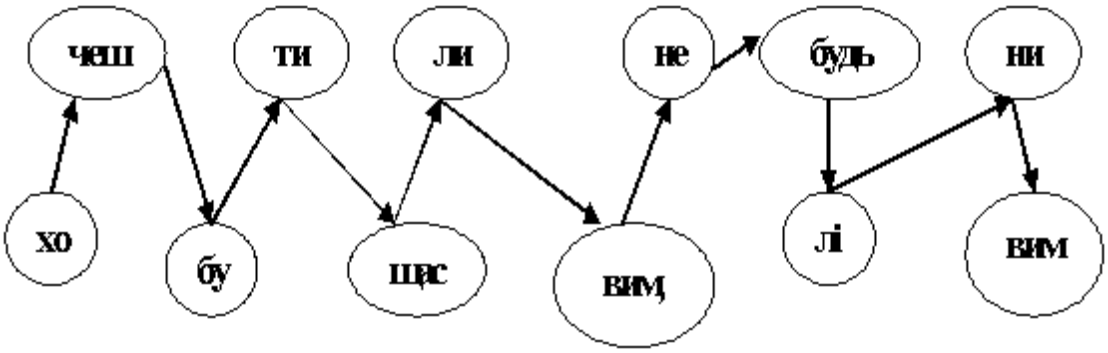
здібна людина, спритна у будь – якій роботі).

Висновок – Так, діти, руки бувають різні. Вони допомагають людям виконувати різну роботу.

ІІ. Етап цілевизначення.

Ось сьогодні, ми і дізнаємося чи допомогли руки хлопчикові Денискові.

Назву цього оповідання ми взнаємо, коли розплутаємо павутиння.



На уроці ми будемо читати, вчитися знаходити дійових осіб твору, виділяти головну думку, висловоювати своє ставлення до прочитаного. Будемо вчитися трудитися, познайомимося з різними професіями.

ІІІ. Сприймання й усвідомлення нового матеріалу.

Перед тим, як я познайомлю вас з текстом, послухайте питання на яке ви будете відповідати.

Як на вашу думку, чи гарно виконав Дениско доручення бабусі?

1.Читання оповідання вчителем.

2.Відповіді на питання

- Що він зробив не так?

3.Словникова робота

Перед тим, як ви почнете читати оповідання, я вам пропоную попрацювати над незнайомими словами.

а) – прочитайте речення

Тільки робота ця загайна і вимагає великого терпцю та уавги…

- Які слова в цьому реченні не зрозуміли?

загайна – копітка

терпцю – стійко переносити важку роботу.

- Давайте на дошці подивимося, чи правильно ми відповіли?

б) Прочитайте друге речення

От він і пербрав крупи абияк…

- Які слова в цьому реченні не зрозумілі?

абияк – як – небудь

- Давайте на дошці подивимося, чи правильно ми відповіли?

- Але вам зустрінуться ще й такі слова:

загадала	**маленькі**
манюні	**попросила, дала завдання**
крем'яшки	**непотрібні речі, які можна викинути**
з докором	**звинуватити когось**
пепотріб	**камінці**

- читання слів
- пояснення значення
- поєднання слів з поясненням
- читання слів ,, луною ” за вчителем.

- Ще вам зустрінеться такий вислів ,, **колінця від стебел** ”.

- **Висновок** – Добре ми розібрали всі незрозумілі слова для того, щоб читати без помилок і розуміти прочитане.

4. Читання оповідання окремими учнями.

1 частина – до слова ,, абияк ”
- Як Дениско виконав доручення бабусі?

2 частина – до слова ,, крем'яшка ”
- Що трапилося, коли всі сіли їсти кашу?

3 частина – до кінця
- Як оцінили вчинок хлопчика бабуся, тато, дідусь, мама?

Висновок – Якщо берешся за будь – яку роботу, виконуй її сумлінно і старанно.

5. Вибіркове читання.

- Зараз проведемо вибіркове читання, для того, щоб визначити ставлення рідних до його вчинку.

- Перечитайте виділені речення.
- Що цікавого ви помітили у зауваженнях Денискових рідних? (прислів'я).
- Запам'ятайте їх. Вживайте у своєму мовленні.
- Знайдіть слова, що підказують, з якою інтонацією треба читати слова Дениска (винувато), бабусі (з докором), тата (підтакнув).

Висновок. Як ви гадаєте, рідні Дениска були задоволені його роботою?

6. Фізхвилинка.

Щось не хочеться сидіти,
Треба трохи відпочити.
Руки вгору, руки вниз.
На сусіда подивись.
Руки вгору, руки в боки.
Покрокуємо ми трохи,
Пострибайте , як зайчата.
Вище руки підніміть,
І спокійно опустіть.
Плесніть, діти, кіліка раз.
За роботу! Все! Гаразд!

7. Комбіноване читання.
- Зараз проведемо комбіноване читання для того, щоб читати по ролям, виділити головну думку твору.

Давайте визначимо дійових осіб.
- Читання до слів ,, зварилася каша "
- Читання в особах

З чого видно, що Дениско добре зрозумів свою провину? (винувато закліпав очима).

Висновок. Де сховалась головна думка оповідання? (У назві; у словах Дениска?)

- Якщо хочеш щоб тебе поважали, щоб довіряли будь – яку српаву, ніколи не треба лінитися. До усього відноситися відповідально.

8. Сюжетно – рольова гра.

- Дітки, до нас на урок завітали дві незвичайні гості. Зараз вони нам розкажуть хто вони.

Разом
Вже давно живуть на світі
Поміж нас – серед людей

королева Працьовитість **Працьовитість**

королева Лінь **і неробство**

королева Працьовитість **Наполегливість**

королева Лінь **і лінь.**

королева Працьовитість **Я – королева Працьовитість!**

королева Лінь **А я ж бо – королева Лінь!**

Разом **Кожен з вас потрапить може**
До чиїхось володінь.

королева Працьовитість **Всім, хто вмілий і завзятий,**
Дуже рада буду я.

королева Лінь **А невмійки і нероби –**
Це уже моя рідня!

королева Лінь – І те, що ви непрацьовиті, я вам зараз доведу. Відшукайте у словах спільний звук.

Лі<u>н</u>ивий, <u>н</u>ероба, <u>н</u>евмійко

- Діти, яку людину називають такими словами?

Вчитель. Ось бачиш, королево Лінь, діти швидко справились з твоїм завданням. Вони у нас дуже працьовиті і старанні.

королева Працьовитість – Ні, королево Лінь, в цьому класі усі діти працьовиті. Ось послухай, як діти виконають моє завдання.

- Це завдання я пропоную виконати в групах.

- Завдання послухайте уважно і запам’ятайте які руки у представників різних професій.

Тепла і ніжна в матусі рука.
Дужа й солона вона – в моряка.
У сталевара – мійна, мозолиста.
Легка,мов крило, - в піаніста – артиста.
У лікаря – чуйна.
Жорстка – в хлібороба…
Тільки ніяка рука у нероби!

- Ну, що, діти, спробуємо? І запросимо до праці обох королев.

9. Робота в групах.

Вона прочитає вірш, а вам треба з віршика виписати які руки у представників різних професій. Виберіть командира.

1 група
В матусі – тепла, ніжна
У сталевара – міцна, мозолиста
2 група
У лікаря – чуйна
В моряка – дужа, солона
3 група
У піаніста – легка
У хлібороба – жорстка

10. Перевірка

11. Бесіда за питаннями.
- А про чиї руки не згадується у завданні? Чому?
- Бачиш, королево Лінь, які руки внероби. Про них діти, навіть, не згадали. Бо руки нероби не заслуговують на те, щоб їх згадували.

Висновок. Молодці дітки! Ви звернули увагу, що руки людей різних професій відрізняються між собою, але всіх їх об'єднує те, що вони дуже працьовиті.

IV. Закріплення вивченого матеріалу.

- В народі кажуть:
Де руки і охота,там ладнається робота.

– Як розумієте прислів'я?
- На уроці ми читали багато прислів'їв.
- А ви їх запам'ятали?
- То давайте перевіримо, як ви їх запам'ятали.
- Для цього попрацюємо в парах.

До початка прислів'я підібрати кінець і з'єднати.

Лінивий сидячі спить, — **перервати важко**
Ледачому завше — **ніколи**
Вранці росяно,в обід душно, — **лежачи робить**
Лінивому й нитку — **а ввечері комарі кусають**

2. Перевірка

VI. Контрольно – оцінюючий етап уроку.

- На уроці ви добре працювали, читали вибірково, в собах, працювали в групах, в парах.

- Зараз я пропоную вам себе перевірити наскільки ви кмітливі.

1. Гра ,, Стріляй влучно ”.

а) Доповніть речення
б) Скажіть, чиї це слова?

Бабуся	**Хочеш бути щасливим…**
Тато	**Лінивому й нитку…**
Дідусь	**Лінивий сидячи спить…**
Мама	**Дякуй тому хлопчикові, хто крупи перебрав.**
Дениско	**Ледачому завше…**

Висновок. Який висновок ми можемо зробити прочитавши ці прислів’я? Що тут саме головне? Коли людина буде працювати, то вона буде багато чого мати.

V. Контрольно-оцінювальний етап.
1. Підсумок уроку.
1.1. Бесіда за питаннями ,, Мікрофон ”.

- Вам сподобався урок?
- А яке оповідання ми читали?
- Чи хочете ви бути схожі на Дениска? Чому?
- А чи звертаються до вас батьки з проханням допомогти їм або з другим дорученням?
- Як ви допомагаєте дорослим?
- Що ви вмієте робити самі?

Зараз ми і перевіримо, які ви працьовиті.

1.2. Гра ,, Можу – не можу ”.

- чистити взуття;
- розчищати від снігу доріжки;
- ремонтувати розетки;
- прати свої носовички;

- випрати мамину спідницю;
- піднести бабусі стілець;
- відремонтувати на кухні кран;
- погодувати рибок в акваріумі;
- скласти свої речі;
- полагодити телевізор;
- вимити підлогу;

Висновок. Ось бачите, дітки, як багато серйозних справ ви вже можете виконати.

2.Домашнє завдання.

Я вам пропоную вдома продовжити список корисних справ. Написати поради, які б ви хотіли запропонувати Денискові. На уроці до вас завітали дві королеви: Працьовитість і Лінь. Намалюйте палац до чийого ви хотіли б потрапити.

3. Оцінювання

За правильні відповіді, виконані завдання протягом уроку діти одержують паперові смайлики. За їх кількістю і проводиться оцінювання їх роботи на уроці.

УДК 68.35(2)622-2 + 37:001.12/.18

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

к.т.н., проф. Золотовская Л.А.
«ВТУ при Спецстрое России»

Надежность будущей деятельности выпускника военного учебного заведения, получающего традиционное образование сегодня, должна достигаться за счет совершенствования моделей образования, предполагающих активное включение обучающегося в процесс становления его *равноправным субъектом* совместной служебно-педагогической деятельности в военном вузе.

Сфера вузовского обучения является самым ответственным звеном профессиональной подготовки специалистов в цепи организованных институтов образовательной системы. От качества организации процесса обучения во многом зависит дальнейшее комфортное пребывание человека в будущей профессиональной деятельности, его готовность решать нестандартные проблемы в производственной и коммуникативной ситуациях, а также его субъективное бытие в процессе взаимодействия с другими людьми.

Содержание образования как важнейшего фактора экономического и социального прогресса должно быть направленно на «обеспечение самоопределения

личности, создания условий для самореализации», оно должно обеспечивать «формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира». В связи с этим, единая цель образовательной системы на всех ее уровнях и этапах – создание условий для всестороннего развития личности – приобретает особое звучание на данной образовательной ступени высшей школы.

Сегодня фактически нет ни одного вопроса в образовании, и в военном в том числе, который бы не был связан с профессионализмом и компетенцией. Новые требования, предъявляемые к профессиональному образованию, обусловливают необходимость поиска новых подходов к организации образовательного процесса, в полной мере отвечающих современным стратегическим ориентирам развития и образовательной сферы и общества.

В настоящее время в Европе проводится активная работа по реализации основных положений Болонской декларации по гармонизации систем образования европейских стран с целью создания единого европейского пространства высшего образования. В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу.

Россия, ориентированная на интеграцию в европейское образовательное пространство, встала перед необходимостью разработки адекватных стратегий, учитывающих при сближении с европейскими стандартами особенности собственной системы образования (и довольно внушительной).

Современная образовательная политика России направлена на решение проблемы обеспечения качества образования, функционирования вуза в режиме обеспечения качества, на обоснование изменений как в самом образовательном процессе, так и в управлении им.

Компетентностный подход в высшем военном профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Смысл нового подхода в профессиональном образовании заключается, прежде всего, в новом видении результата образования: это не многообразие узкоспециальных знаний и умений, а профессиональные компетенции и далее – компетентность как уже оформленная способность эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях.

Целью освоения образовательно-профессиональной программы становится приобретение определенных компетенций. Компетентностный подход в образовании – это обучение на основе компетенций.

В соответствии с концепцией ФГОС нового поколения все компетенции составляют два блока: общекультурный и профессиональный. Перечень общекультурных компетенций задан для всех направлений подготовки. Что же касается профессиональных компетенций, то здесь положение другое: задавая по каждому направлению и уровню подготовки обязательные наборы компетенций, ФГОС оставляют вузам широкий простор для творчества в достраивании этих наборов дополнительными компетенциями, отражающими особенности профессиональной деятельности выпускаемых специалистов. Это предполагает

решение новых теоретических и практических задач (В.Д. Нечаев, А.А. Вербицкий).

В сотрудничестве с работодателями вузы страны приступили к достраиванию профессиональных компетенций, заданных ФГОС ВПО. Виды компетентности выпускника вуза определяются спецификой профессиональной деятельности. В этом отношении представляют интерес работы профессиографического характера о моделировании профессиональной деятельности и личности специалиста (В.Е. Анисимов, А.А. Деркач, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.С. Пантина, Р.М. Петрунева, Л.Г. Семушина, Е.Э. Смирнова, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.). Остается открытым вопрос о продуктивной *педагогической модели*, содержащей систему дидактических условий и современных педагогических технологий, адекватных задаче формирования инвариантов компетентности будущего выпускника [9]. В настоящее время каждый вуз, его кафедры и факультеты пытаются найти свой путь практической реализации компетентностного подхода.

Выявлению педагогических, психолого-педагогических, дидактических и методических условий формирования профессионально важных качеств и компетенций студента как будущего специалиста, закономерностей его профессионального и личностного развития посвящены исследования многих авторов (Н.С. Аулова, Н.А. Бакшаева, Н.М. Борытко, С.К. Бондырева, А.А. Вербицкий А.А. Деркач, А.А. Дунюшин, И.А. Вишняков, И.А., Зимняя, Э.Ф. Зеер, Г.А. Ковалев, П.Ф. Кубрушко, Я.А. Кузьминов, О.Г. Ларионова, М.Д. Лаптева, Е.А. Леванова, И.И. Легостаев, В.Я Ляудис, Т.А Матвеева, Н.Н. Нечаев, В.А. Попков, А.Ф. Присяжная, Дж. Равен, А.В. Райцев, Е.А. Садовская, В.В. Сериков, С.Н. Силина, Л. Спенсер, Ю.Г. Татур, А.В. Филиппов, В.Д. Шадриков, Л.Б. Шнейдер и мн. др.). В этих исследованиях получен большой массив данных, показывающий, что важнейшими для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста являются условия: развития не только познавательных, но и профессиональных мотивов; ориентации содержания обучения на модель деятельности современного специалиста; диалогического общения, взаимодействия и сотрудничества преподавателя и студентов как субъектов образовательного процесса; проблемного характера содержания обучения; использования инновационных педагогических технологий в органичном единстве с традиционными; создания релевантной информационной среды с использованием богатых возможностей компьютера; мониторинга параметров личностного, нравственного и профессионального развития студентов [9] .

Компетентность/компетенция

Сегодня существуют различные подходы к определению понятия компетентности (от лат. competens / competentis – соответствующий, способный; от англ. competence – способность; умение; компетентность).

«Под компетенцией принято понимать «область знаний, в которой кто-нибудь хорошо осведомлен» («Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

«Компетентность – это «обладание компетенцией». Компетенция – описание, компетентность – свойство личности. («Новый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой).

По определению Б.Д.Эльконина, «компетентность - это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность компетенцией».

Компетентность = профессионализм, т.е. знания, умения, опыт, реализованные в профессиональной деятельности. Итак, понятие компетентность имеет в первую очередь деятельностную характеристику.

Понятие компетенции при этом включает:

знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);

знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);

знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) (определение, предложенное в европейском проекте TUNING).

Компетенция включает:

когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;

функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), а именно то, что индивид должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;

личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;

этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Компетентность – не противопоставление знаниям и умениям. Компетентность базируется на знаниях, опирается на умения и навыки, определяется общекультурным и профессиональным опытом.

В понятие компетентности попадают как когнитивный и операционально-технологический компоненты, так и мотивационная, этическая, нравственная и социальная составляющие. Здесь и смысловые ориентации, и личностно значимые субъектов образования, что позволяет связать субъект с его деятельностью, актуализировать психологические и профессионально-деятельностные составляющие, преодолеть ограниченность конструкта «знания, умения, навыки», апеллирующего прежде всего к социальной или профессиональной реальности [8].

Компетенция – своеобразная норма, «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», опыт самостоятельной деятельности, а компетентность соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности», а также знания, умения и опыт, необходимые для деятельности. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к знаниям, умениям и навыкам, включающий в себя все их конструктивное содержание [1] .

Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Понятие «ключевые компетентности» включает результаты обучения, опыт личностного саморазвития, опыт творческой

деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений. Ключевая компетентность выпускника вуза – это сложное личностное образование, включающее в себя аксиологическую, мотивационную, рефлексивную, когнитивную, технологическую, этическую, социальную и поведенческую составляющие. Однако отсутствуют содержательные критерии и механизмы объективной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности обучаемого на разных этапах обучения [9].

В настоящее время в профессиональном образовании студентов европейских стран особое значение придаётся развитию следующих типов ключевых компетенций:

социальная компетенция (способность ориентироваться в социально-экономических условиях региона, взаимодействовать с людьми разных социально-профессиональных групп);

коммуникативная;

социально-информационная компетенция;

когнитивная компетенция;

специальная компетенция (свободное владение способами выполнения обобщённых действий, необходимых в конкретной специальности). Конкретное наполнение ключевых компетенций на Западе связанно с анализом запроса работодателей.

Сегодня отечественные исследователи продолжают дискуссии относительно ключевых компетентностей. И.А.Зимней выделены три группы ключевых компетентностей на основе сформулированных в отечественной психологии положений относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных или профессиональных сообществах. Можно сказать, что ключевые компетенции – это социоэкологическая готовность личности специалиста, определяющая его профессиональное самосохранение. Отдельные ключевые компетенции можно формировать в институциональной системе профессионального образования, но в основном это прерогатива последипломного образования, т.к. предпосылками их развития являются профессиональный опыт, высокая квалификация и развитые ключевые квалификации.

В концепции компетентностного подхода в преподавании учебных дисциплин явно видна позиция: социально-гуманитарная составляющая компетентностно-ориентированного образования направлена на комплексное освоение знаний и способов профессиональной деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в профессии и в жизни.

Список литературы:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М.,2006.

2. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед наук проф.

В.И. Байденко – М.: Российский Новый ун,2005.-379 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования. – М.: Высшее образование сегодня,2003. - №5.

4. Попова Е.В. Психолого-пед. компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. Ростов н/Д., 1999. С. 127-136.

5. Смирнова И. Модели обучения // Высшее образование в России.– 2006. - №3. - С. 95-98. Состояние и развитие высшего и среднего профессионального образования (Анализ и оценка). – М., НИИВО, 1998.

6. Федеральная программа развития образования в России.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования //Народное образование. 2003.№ 2.

8. Материалы Международной науч-практич. конференции «Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии» // НИИ профессиональных компетенции НОУ ВПО «СФГА». М., 2008.

9. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход. автореф. дисс. д-ра пед. наук, М. – 2011.

УДК 37.01

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САЙТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

канд. пед. наук, доцент Панченко Т.В.
Мурманский государственный гуманитарный университет, Россия

Использование информационных технологий и сервисов Интернета в преподавании и изучении предметов гуманитарного цикла получает все большее распространение. В Мурманском государственном гуманитарном университете (МГГУ) имеется опыт создания творческими группами преподавателей и студентов тематических и междисциплинарных электронных ресурсов образовательного назначения, среди них – образовательный web-сайт «Педагогика и психология» (www.tvpsite.ru).

1. Целевые ориентиры, функциональное назначение, область применения web-сайта «Педагогика и психология». Этот является совместным проектом автора (концептуальное и содержательное наполнение сайта) и студента факультета физико-математического образования, информатики и программирования МГГУ Кушнира Максима Витальевича (разработка, администрирование и техническая поддержка).

Сайт призван обеспечить дистанционную поддержку образовательной деятельности, аудиторной и самостоятельной работы по предметам педагогического и психологического циклов, а также педагогической практики студентов. Целевой аудиторией web-сайта «Педагогика и психология» выступают студенты

педагогических и университетских специальностей, а также специалисты, интересующиеся теоретическими и прикладными аспектами использования ИКТ в процессе преподавания гуманитарных дисциплин.

Данный образовательный сайт был создан с целью оптимизации преподавания и изучения гуманитарных дисциплин (педагогики, психологии) при использовании ИКТ и сервисов Интернета. Основными задачами при разработке сайта выступали:

1. Обеспечение дистанционной поддержки и интерактивных форм ведения образовательной деятельности, аудиторной и самостоятельной работы по предметам педагогического и психологического циклов, а также педагогической практики студентов.

2. Формирование средствами ИКТ и сервисов Интернета познавательной мотивации студентов к изучению педагогики и психологии, к самообразованию и самореализации в учебно-профессиональной педагогической деятельности.

3. Создание условий для организации совместной проектной деятельности преподавателей и студентов по созданию электронных образовательных ресурсов и, тем самым, содействие раннему включению обучающихся в профессиональную педагогическую среду, повышение уровня их педагогической направленности.

Дистанционная поддержка освоения педагогики и психологии на tvpsite.ru включает в себя: ознакомление с учебными материалами, мониторинг личного рейтинга, возможность пройти пробное и контрольное тестирование и многое другое. Посетив сайт и пройдя процедуру регистрации, студент может воспользоваться обширным спектром необходимых материалов и средств для успешной подготовки, ведения и анализа своей учебной деятельности, сэкономив время преподавателей, учебной части, а также свое, что позволит уделить большее внимание непосредственному изучению предметов педагогического и психологического циклов.

Организация образовательной деятельности с использованием данного образовательного сайта предусматривает реализацию ряда стратегий обучения. Информационно-знаниевая стратегия подразумевает индивидуальное «присвоение» информации студентами в ходе учебной деятельности академического типа (аудиторной и внеаудиторной). Деятельностно-знаниевая стратегия предполагает приобретение студентом опыта профессионально-подобного поведения в ходе квазипрофессиональной деятельности. Личностно-развивающая стратегия направлена на создание социальных моделей будущей профессиональной педагогической среды и приобретение субъектом учебно-профессиональной деятельности опыта профессионально-релевантного поведения.

В целом, материалы распределены по трем видам деятельности: *учебная, научная, досуговая.* Учебные материалы включают авторские электронные гипертекстовые учебно-методические пособия Панченко Т.В., содержание которых соответствует государственному стандарту высшего профессионального образования, и презентации к отдельным темам лекционных курсов, в которых представлено тезисное изложение основных понятий, усвоение которых обеспечивает базовый уровень обученности. Представленные на сайте электронные образовательные материалы (опорные конспекты лекций, разработки практических и самостоятельных работ, перечень рекомендуемых источников) являются более оперативной, динамичной учебной информацией, чем учебники и учебные пособия. Их доступность обеспечивает возможность самостоятельной подготовки студентов,

работающих по индивидуальному плану, к сдаче зачета или экзамена. С помощью интерактивного модуля «Тесты», предоставляющего возможность учета динамики и статистики результатов, можно организовать тестирование по тематическим блокам и контрольное тестирование по итогам изучения курса. Предусмотрена хрестоматия, включающая рекомендуемые, научно достоверные, свободно распространяемые электронные учебные материалы (версии опубликованных работ, авторефераты диссертаций, учебные пособия формата PDF), а также перечень качественных Интернет-ресурсов, систематизированных на федеральных образовательных порталах, а также значимых Интернет-проектов. Переход к внешним ресурсам осуществляется прямо с сайта – достаточно кликнуть на нужную ссылку, и она откроется на новой странице. Текущая страница сайта останется доступной. Уделено внимание науке, творчеству и практической деятельности студентов: на сайте размещены материалы, полезные при выполнении курсовых проектов, лучшие научные и творческие работы студентов (статьи, электронные разработки и др.), актуальная информация о научно-практических конференциях регионального, всероссийского и международного значения. Студенты 4 и 5 курсов найдут на сайте полезную краткую информацию о педагогической практике по воспитательной работе. Помимо образовательных, на сайте представлены материалы досугового характера: фотоальбом, общение с посетителями и администраторами сайта через форум, мини-чат, личные сообщения и гостевую книгу.

Переход к разделам сайта осуществляется через главное меню, которое доступно на всех страницах. Это упрощает навигацию по сайту. Ссылки на наиболее важные разделы (нормативно-правовой раздел, доска объявлений, обратная связь и т.п.) вынесены на главную страницу. При этом основной контент и сервисы сайта являются доступными только для зарегистрированных пользователей.

Сайт представляет собой гиперссылочную систему простого дизайна, размещен на хостинге ucoz.ru и создан с помощью конструктора. Это позволяет с легкостью добавлять, изменять материалы, обновлять журналы рейтингов студентов, а также не требует глубоких знаний в области html и css. В целях безопасности, для пользователей на сайте отключен html, вместо него возможна работа с BB-кодами. Это исключает вероятность внесения вредоносного и потенциально опасного кода, который может повредить сайту и пользователям.

Таким образом, сайт динамически активен в обновлении и доступен в быстром управлении материалами. При необходимости есть возможность расширения его функциональности, что реализуется с помощью подключения и настройки специализированных модулей.

В 2010-2011 и 2011-12 учебных годах сайт прошел апробацию, тестировался на разных платформах и браузерах. Проблем с оформлением, стилями не возникло. На данный момент на нем зарегистрировано около 200 студентов разных факультетов и групп МГГУ, а также выпускники вуза. Благодаря встроенным системам мониторинга, можно объективно оценивать посещаемость и количество просмотров, востребованность информации, а также заинтересованность студентов размещенными на сайте материалами. Апробация пройдена и размещенными на сайте тестовыми материалами. Студенты отметили объективность полученных результатов, доступных сразу по прохождению тестирования. По отзывам студентов

– пользователей сайта, они тратят гораздо меньше времени на поиск и изучение материала, могут оперативно ознакомиться со своими текущими учебными успехами и имеют возможность ускоренной подготовки к экзаменам и зачетам, с использованием пробных вариантов тематических тестов.

Для повышения посещаемости сайта и заинтересованности студентов планируется создание досугового раздела, затрагивающего сферы педагогики и психологии. На нем будут размещены психологические и педагогические тесты, методики исследований и программы экспериментов, профессиональный юмор и т.д. Это предоставит студентам возможность рефлексии и релаксации.

2. Технические средства, используемые на Web-сайте «Педагогика и психология». Сайт расположен на серверах системы ucoz. Язык разработки: HTML, Java, CSS. Занимаемый объем памяти: 50-1200 Мб. Изменяется динамически, в зависимости от наполненности сайта материалами. Системные требования: процессор Intel Pentium (или аналогичный) 133 МГц и выше; оперативная память: 8 Мб и выше; рперационная система: - Windows 95 (или аналогичная) и выше; браузер – Microsoft Internet Explorer 6.0 и выше. Сайт тестировался на различных браузерах. При работе с Google Chrome v.11, Mozilla FireFox v. 3.6, Opera v.9 проблем с отображением сайта обнаружено не было.

Специальной подготовки пользователя не требуется. Удобная навигация может осваиваться студентами самостоятельно. Предлагаемые материалы можно распечатать, скопировать на CD-диски и других носители. Предусмотрена возможность консультации с преподавателем и разработчиками через мини-чат, по электронной почте и с помощью личных сообщений на сайте.

*Заключение***.** Образовательная деятельность преподавателя вуза с использованием образовательного сайта «Педагогика и психология» предоставляет возможность организации и исследования так называемой «сопряженной» деятельности, при которой один ее вид (учебно-исследовательская, в том числе и проектная деятельность преподавателей и студентов в специально и совместно спроектированной информационной образовательной среде) выступает фактором формирования склонностей / способностей к другой деятельности – профессиональной педагогической. Совместная проектная деятельность преподавателей и студентов по созданию электронных образовательных ресурсов обладает потенциальными возможностями для обеспечения раннего включения обучающихся в профессиональную педагогическую среду, повышения уровня их направленности на педагогическую профессию.

УДК 378.1.001.86.74

КОНЦЕПЦИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ТРУДА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

к.т.н., доц. Стригунова М.Н.
Севастопольский национальный университет ядерной энергии и промышленности

Введение. Эффективное применение на практике программы мотивации

научно-педагогических работников (НПР) в высших учебных заведениях будет способствовать не только улучшению психологического климата, а также повышению качества образования, что, возможно, повлечет рост имиджа вуза на рынке образовательных услуг.

Программа повышения мотивации НПР должна охватывать главные аспекты управления мотивацией труда НПР в вузах, содержать оценку реального состояния системы мотивации преподавательского труда, намечать перспективы, определять приоритеты дальнейшего развития в области управления мотивацией и содержать конкретные мероприятия по достижению поставленных целей.

Постановка проблемы. Создание эффективной системы мотивации начинается сверху, с ректора высшего учебного заведения. Руководителю следует принять решение о создании и внедрении системы управления мотивацией качественного труда НПР. Первым шагом к разработке и дальнейшему функционированию системы мотивации является разработка программы повышения мотивации НПР. Используя программу повышения мотивации можно оценивать факторы мотивации, уровень мотивации и принимать решения по повышению мотивации НПР.

Мотивировать – это значит [1, 2]:

а) заразить людей желанием стремиться к качественному труду, к самосовершенствованию;

б) показать другим, что они являются важной частью коллектива;

в) стимулировать.

Для удовлетворения потребностей студентов, их родителей, работодателей, государства и общества в целом необходимо повышать мотивацию НПР на качественный труд в рамках компетентностного подхода, для чего целесообразным является выработка политики в области мотивации труда НПР. Управление мотивацией труда – это целенаправленная деятельность, которая предполагает определение основных направлений системы мотивации, а также средств, форм и методов управления ею [3].

Цель статьи. Таким образом, целью данной статьи является разработка концепции программы повышения мотивации труда НПР вузов при использовании цикла Деминга-Шухарта – PDCA (планируй – действуй – проверяй – воздействуй (контролируй)).

Изложение основного материала. К общим требованиям системы управления мотивацией в образовательных учреждениях можно отнести [4]:

а) разработку системы управления мотивацией качественного труда преподавателей;

б) задокументированность системы управления мотивацией качественного труда преподавателей;

в) внедрение системы управления мотивацией качественного труда преподавателей;

г) поддержку системы управления мотивацией качественного труда преподавателей в рабочем состоянии;

д) постоянное улучшение результативности системы управления мотивацией качественного труда преподавателей;

е) управление процессами.

Для управления процессами необходимо:

- определить процессы, необходимые для системы управления мотивацией качественного труда преподавателей;
- определить последовательность и взаимодействие этих процессов;
- определить факторы мотивации и методы, необходимые для обеспечения результативности при осуществлении и управлении процессами;
- обеспечить информацию и ресурсы, необходимые для поддержания этих процессов и мониторинга;
- осуществлять мониторинг и контроль этих процессов;
- улучшать процессы.

Политика в области управления мотивацией труда НПР должна базироваться на базовых (системности, обратной связи, нормативности, вариативности, инновационности, рефлексивности) и специфических (констекстуальной специфики) принципах.

При разработке программы повышения мотивации необходимо учитывать следующие принципы:

а) программу необходимо разрабатывать на научной основе;

б) в основе программы повышения мотивации должен лежать учет реальных интересов НПР, как духовных, так и материальных;

в) программу необходимо разрабатывать на фундаменте взаимной ответственности вуза и каждого его преподавателя при четком и последовательном соблюдении их взаимных обязательств;

г) разработанная программа в части материальных затрат на ее функционирование должна самоокупаться;

д) программа должна сочетать в себе стабильность и гибкость, при этом необходимо ее развивать и совершенствовать;

е) программа должна сочетать в себе единый подход ко всем преподавателям с индивидуальным подходом к каждому из них, что придает системе мотивации универсальный характер;

ж) программа должна способствовать возможно более полному раскрытию индивидуального творчески-созидательного потенциала НПР на основе высокого профессионализма;

з) программа должна создавать НПР благоприятные возможности, для роста образовательного уровня и профессионального мастерства;

и) в программе следует гармонично сочетать нравственные начала с материальным вознаграждением НПР, так чтобы нравственность и вознаграждение усиливали друг друга.

К направлениям программы повышения мотивации НПР можно отнести:

- оценивание единичных и групповых факторов мотивации НПР;
- оценивание уровня мотивации НПР.

Результаты оценивания факторов мотивации НПР позволят руководству вуза:

- оказать педагогическую поддержку в становлении профессионализма НПР;
- развить корпоративную культуру вуза с целью улучшения психологического климата в коллективе;

- улучшить условия труда НПР;

Для достижения высокого качества выполнения работ руководству вуза целесообразно разработать или усовершенствовать документацию по обеспечению мотивации труда преподавателей, например:

- положение о премировании и поощрениях сотрудников вуза;
- положение о рейтинговой оценке работы НПР.

Руководству вуза необходимо осмысление своих действий по реализации целей программы, количественных и качественных результатов.

Педагогическая поддержка представляет собой совокупность самостоятельных и взаимосвязанных между собой структурных подразделений, обеспечивающих профессиональное развитие НПР [5]. Следует, чтобы условия, а не администрация заставляли преподавателей работать эффективно. Когда НПР знает, что именно поможет ему добиться желаемого, а само достижение цели разделяется на относительно несложные этапы, то у него усиливается интерес к работе, появляется надежда на позитивный результат.

Целесообразно поощрять развитие корпоративной культуры вуза с целью улучшения психологического климата в коллективе. Для чего необходимо решить вопрос о создании в коллективе такого настроения, чтобы образовательный процесс был эффективным. Сплочение педагогического коллектива путем налаживания межличностных и профессиональных отношений. Управлять надо не людьми, а отношениями. Управление должно быть основано на доброжелательности, уважении и понимании. С этой целью проводится социологическое исследование и строится программа управления межличностными отношениями.

Необходимо вовремя и грамотно предупреждать и разрешать конфликты в коллективе, помогать НПР решать проблемы как профессионального, так и личного характера, строить деловое общение с НПР в соответствии с их индивидуальными особенностями и ситуацией.

Стоит обратить особое внимание моральное поощрение НПР в виде похвалы, благодарности, грамоты, публикации, отправление на престижные курсы, стажировку. А также на проведение корпоративных мероприятий: праздников, юбилеев.

Повышение трудовой мотивации и профессиональной квалификации НПР требует серьезной финансовой поддержки. Потребность в самореализации не может быть удовлетворена при несовершенной учебно-материальной базе профессионально-педагогической деятельности. Чем более совершенна материальная база педагогического труда, чем больше возможностей имеет преподаватель для реализации своего потенциала, достижении целей педагогического процесса, самосовершенствования, тем интереснее ему осуществлять профессиональную деятельность.

НПР, работающие в вузе, меняются в ходе роста и приобретения жизненного и профессионального опыта. Еще недавно у них были одни потребности, а сейчас – совсем другие. Мотивационный профиль человека постоянно изменяется. Для коррекции данного мотивационного профиля необходимо, при разработке программы повышения мотивации НПР, учитывать цикл Деминга-Шухарта – PDCA (рис.).

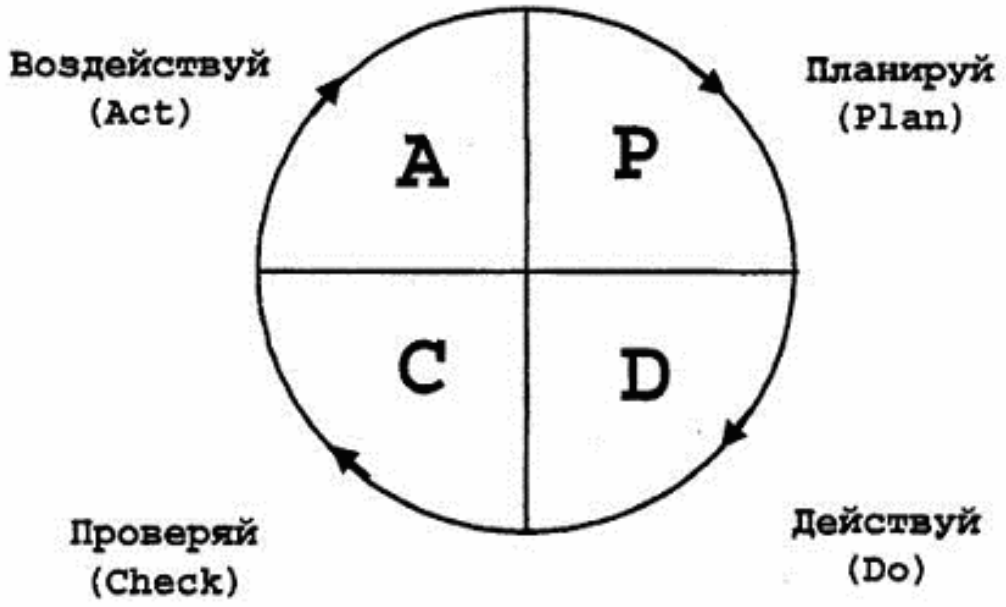


Рис. - Цикл PDCA (или «цикл Деминга-Шухарта»)

Первый этап цикла PDCA заключается в планировании путей совершенствования мотивации НПР. Итак, на данном этапе следует:

- разработать или усовершенствовать классификацию факторов мотивации НПР;
- разработать методику оценки мотивации НПР;
- разработать метод нормирования единичных факторов мотивации НПР.

Второй этап цикла PDCA гласит «Пробуй осуществить (предпочтительно в малом масштабе)». Таким образом, надлежит:

- оценить единичные и групповые факторы мотивации НПР;
- оценить уровень мотивации НПР;
- сравнить полученные результаты с нормируемым значением.

На третьем этапе цикла PDCA «проверяй» необходимо изучить и проанализировать результаты, полученные в ходе оценки единичных и групповых факторов мотивации НПР.

Заключительный этап цикла PDCA подразумевает:

- на основе анализа результатов необходимо провести комплекс мер по коррекции оценки факторов мотивации НПР.

Выводы и предложения. Для получения объективной оценки о состоянии мотивации НПР и дальнейшего повышения мотивации, при использовании концепции программы повышения мотивации труда НПР, необходимо выявить факторы мотивации и разработать методы их оценивания и нормирования.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. - №6. – С. 28 - 33.

2. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» — М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 480 с.

3. Грудзинский О.А. Университет как предпринимательская организация //

Социологическое исследование. - 2003. - № 4. – С.113-121.

4. Забанова В.А. Управление мотивацией труда преподавателей техникума как условие повышения качества образования // Доступно с <http://festival.1september.ru/articles/551785/>

5. Василенко О.Ю., Вельц Е.В. Преподаватель вуза: мотивация и стимулирование трудовой деятельности (обзор социологического исследования) // Вестник Омского университета. - Омск: Изд-во ОмГУ, 1999. - №4. – С.12-26.

УДК 378.1.001.86.74

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДХОДОВ К МОТИВАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

магистр Завражина З.В.
Севастопольский национальный университет ядерной энергии и промышленности

Научный руководитель – к.т.н., доцент М.Н. Стригунова

Введение. Мировая и национальная практика свидетельствует, что устойчивое положение на современном образовательном рынке достигается только теми высшими учебными заведениями, которые предоставляют образовательные услуги высокого качества. Достичь требуемого результата качества, при предоставлении образовательных услуг, можно лишь в случае обеспечения в вузах высоко квалифицированными кадрами, достаточного финансирования, улучшения материально-технической базы и т.д. Так как человеческий фактор является определяющим в деятельности образовательного учреждения, то одно из центральных мест занимает проблема поиска эффективных путей совершенствования системы мотивации труда научно-педагогических работников (НПР) вузов.

Задачи развития высшего образования в Украине требуют видения долгосрочных перспектив, в соответствии с которыми необходимо строить и нынешнюю кадровую политику, способную в будущем обеспечить оптимальный баланс сохранения и обновления НПР в высшей школе. Т.о., одной из важнейших задач развития системы образования является повышение уровня мотивации НПР высших учебных заведений.

Постановка проблемы. Мотивация является одним из важнейших компонентов педагогической деятельности. Соответственно, мотивация и придаёт деятельности человека определённый смысл, предполагая перспективу дальнейшего развития. Таким образом, мотивация НПР является тем ключевым условием, которое определяет успешность и эффективность его деятельности.

Однако вследствие недофинансирования сферы образования и отсутствия научно обоснованных моделей мотивации труда НПР, проблема рациональной организации мотивации преподавателей вузов остается особенно актуальной. Следовательно, целесообразно применение перспективной формы стимулирования, т.е. ориентации НПР на достижение общих целей и высоких конечных экономических показателей деятельности вуза.

Цель статьи. Таким образом, целью данной статьи является исследование подходов к мотивации НПР высших учебных заведений в рамках разработки программы повышения мотивации.

Изложение основного материала. Развитие современной образовательной системы в условиях трансформации общества актуализирует проблему мотивационных основ преподавательской деятельности, которая широко представлена в трудах ученых, таких как Василенко О.Ю., Васильева Е.Ю., Грудзинский О.А., Дубицкого В.В., Замфир К. и др. [1 – 12].

В работе [3] автор отмечает, что мотивы человеческой деятельности можно разделить на внутренние и внешние. Первые порождаются ее общественной полезностью, удовлетворением, которое приносит работа благодаря творчеству, участию в организации и управлении, общению с людьми. Вторые – внешние мотивы – представляют собой побуждения, которые находятся за пределами труда как такового: заработная плата, боязнь осуждения, стремление к престижу и т.д. Они включают внешнюю положительную мотивацию – стремление к материальному достатку, карьерному успеху, одобрению своих действий окружающими, и внешнюю отрицательную мотивацию, связанную с системой наказаний, штрафов, дисциплинарных взысканий и иных мало-эффективных воздействий на человека (в отличие от созидательного характера внутренней мотивации).

Автор статьи [4] утверждает что, творческая работа невозможна на базе внешней мотивации, продуктивность её определяется, в основном, внутренней мотивацией. Внешняя отрицательная мотивация ограничивает профессиональное развитие личности и атрофирует её внутренние потребности и интересы. Внешняя положительная мотивация эффективна только временно, и достаточно стимулам исчезнуть или усредниться, как ее воздействие ослабевает (например, мотивы в виде устойчивого материального вознаграждения быстро приводят к потере своего эффекта). В целом соотношение внутренней и внешней мотиваций в конкретных мотивационных комплексах работников обусловливают реальный климат межролевых и межличностных отношений в коллективах и организациях [5].

В своей работе К. Замфир определяла эффективность следующих типов мотивации [6]:

- денежный заработок;
- стремление к карьерному продвижению по работе;
- желание не подвергаться критике со стороны руководителя и коллег;
- стремление избежать возможных наказаний или неприятностей;
- ориентация на престиж и уважение со стороны других;
- удовлетворение от хорошо выполненной работы;
- общественная полезность труда.

В условиях вузов оценка мотивации определяется индивидуальной позицией человека. Если преподаватель избрал свою профессию в силу престижных соображений и внутренне не стремится к научно-педагогической работе, ему трудно понять коллегу, замкнутого на исследовательских проблемах и не использующего возможности высоких заработков в случае совмещения или перемены занятий. В свою очередь, внутреннее мотивированный преподаватель с удивлением узнает, как

другой прекращает многолетнюю работу над диссертацией и переходит в предпринимательскую структуру [7].

Современная ситуация в вузах ведет к появлению новых шаблонов поведения, подтверждением чего является характерная дискуссия на страницах изданий [7-9]. Один специалист ставит вопрос о сервисных возможностях университета как предпринимательской структуры, другой – с пафосом говорит о роли образования в сбережении духовных ценностей народа. Иными словам, работники вузов по-разному оценивают предназначение одной и той же организации и апеллирует к различным преподавательским средам. Это говорит в пользу обновляемой мотивационной сферы преподавательской деятельности.

Следует особо отметить случаи, когда отсутствуют альтернативы мотивов. Если у преподавателя единственный способ найти средства к существованию (как основу содержать себя и семью), он решительно переходит на высокооплачиваемую работу. Это говорит о том, что проблемы мотивации получают острое звучание именно в ситуациях выбора или предожиданий. Неудивительно, что для преподавателей актуальными являются вопросы о том, способна ли высшая школа к перспективному развитию. В этом случае становятся реальными их действенные усилия по формированию сознательных намерений. В целом мотивы труда преподавателей не стереотипизированы и зависят от многих обстоятельств (интеллектуальных надежд, особого климата общения и расположенности коллег, характера взаимоотношений с руководством, социальной престижности занятий в данный момент и т.д.). Несмотря на то, что фактическое проявление мотивов как «открытой потребности», по мнению Т.Шибутани [10], получает первенствующее значение в ситуации крайних «лишений», даже прямое отсутствие стимулов заработной платы не приводит преподавателей к тому, чтобы немедленно «оставить» работу. Они действуют более осмотрительно, планируют свою деятельность, умеют предожидать перемены и т.д.

Высшая школа имеет устойчивый словарь мотивов (академический характер занятий, социальная престижность, гибкий и свободный режим работы, «власть над умами», творческое самоутверждение), в различные периоды видоизменяется соотношение стимулов – как внешних ориентиров – и мотивов – так и внутренних потребностей. Преподавательский состав неоднороден, и в границах социально-профессиональных групп развиваются свои словари мотивов наряду с существованием индивидуальных позиций в качестве особых пружин поведения [11]. Так, преподаватели в статусе «визитинг»-профессоров, работающие по контрактам за границей, резко отличаются по мотивам от тех, кто постоянно занят со студентами.

В работах [4, 9, 12] отмечается, что появление специфического разделения труда преподавателей на «утопический» и «реальный». Работа в рамках конкретного задания (проекта) является производством действий вне самореализации, т.е. в преимущественной ориентации на стимулы. Напротив, внутренняя мотивация предполагает «растворение» в человеке его познавательной увлеченности, самореализацию. Проективная деятельность, в конечном счете, является сублимированием экономических выгод в приспособлении знаний к требованиям заказчика и сводится к манипулированию научными идеями. В этом случае, процесс

творческого поиска и преподавания на основе самоотдачи заменяется «передачей» знаний и умений по конкретной тематике. Вместе с тем интенсификация работы в вузе усиливает однотипность учебных занятий, что, наряду с перегрузками, «усталостью» человеческого фактора, исключает импровизацию и творческий порыв, в целом понижая внутреннюю мотивацию. В результате побудительная сила мотивов уступает место стимулам, и деятельность ученых и педагогов как бы лишается «внутренних пружин» созидания, означая переход внутренней мотивации во внешнюю (положительную и отрицательную). Во избежание проявления негативной стороны мотивации рекомендуется разделение внутриакадемической деятельности, что приводит к изменениям в методах преподавания, появлению спроса и предложения на интеллектуальные ресурсы. Соответственно и преподаватели предстают в обновленных разноплановых ролях [4].

Важно понять, каким образом НПР развивает внутренние потребности на основе участия в групповой деятельности и каким должен обладать мотивационным комплексом, чтобы освободиться от негативного влияния непосредственных «соблазнов» и прямого предметного содержания рыночных отношений.

В своей статье автор так же утверждает [9], что в рыночной реальности преподаватель вуза выступает менее всего как «экономический человек». Даже при разноречивом характере настроений ученых и педагогов дискуссии об обстановке в вузовской среде доминируют над разговорами о деньгах. Наряду с экономическим обеспечением труда преподавателей атмосфера вуза включает дух сотрудничества, творческую сопричастность в достижении интеллектуально-познавательных целей.

Таким образом, в результате совокупных исследований можно говорить о следующих характерных тенденциях изменения мотивационной сферы НПР:

- труд преподавателей по своему содержанию является в большей степени продуктивным, чем репродуктивным, и по-прежнему заключает возможности созидания, научного поиска, увлеченности педагогическим процессом;
- в целом мотивы труда преподавателей не стереотипизированы и зависят от многих обстоятельств (мотивационных факторов НПР);
- существует риск проявления отрицательной мотивации, обусловленный неизбежностью выбора профессии, малого заработка, невозможности продвижения по карьерной лестнице;
- следует отметить, что внутриакадемическая деятельность дифференцируется, и приводит к изменениям в методах преподавания, появлению спроса и предложения на интеллектуальные ресурсы.

Выводы и предложения. Чтобы разработать и внедрить действенную систему мотивации, нужно реализовать три этапа: провести диагностику мотивационной среды вуза, разработать программу повышения мотивации, в которой комплексно оценивать факторы мотивации, регулярно проводить мониторинг и коррекцию мотивационной системы. Т.е. высшему учебному заведению необходимо иметь программу повышения мотивации труда НПР.

Следовательно, эффективное применение на практике программы мотивации НПР в высших учебных заведениях будет способствовать не только улучшению психологического климата, а также повышению качества образования, что, возможно, повлечет рост имиджа вуза на рынке образовательных услуг.

Список литературы:

1. Василенко О.Ю. Мотивация трудовой деятельности преподавателей вузов // Университет глазами социологов. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2001. – №6. – С.23-32.

2. Василенко О.Ю., Вельц Е.В. Преподаватель вуза: мотивация и стимулирование трудовой деятельности (обзор социологического исследования) // Вестник Омского университета. – Омск: Изд-во ОмГУ, 1999. – №4. – С.12-26.

3. Психология: словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 465 с.

4. Дубицкий В.В. О мотивации деятельности преподавателей вуза // Социологические исследования. – 2004. – № 1. – С. 119-124.

5. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

6. Замфир К. Удовлетворенность трудом. Мнение социолога. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.

7. Васильева Е.Ю. Подходы к оценке качества деятельности преподавателя вуза. // Унив. упр.: практика и анализ. – 2006. – № 2. – С. 74-78.

8. Васильева Е. Ю. Рейтинговая оценка деятельности преподавателя вуза // Ценности современного образования : регион. аспект / Сев.-зап. отд-ние РАО, ПГУ. – Архангельск : изд-во Поморского гос. ун-та, 2004. – С. 194-197.

9. Грудзинский О.А. Университет как предпринимательская организация // Социологическое исследование. – 2003. – № 4. – С.113-121.

10. Шибутани Т. Социальная психология. - Ростов-на-Дону : «ФЕНИКС», 1998. – 344 с.

11. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти // Науково-практичне видання. Вища школа. – 2006. – № 4. – С.15-22.

12. Мишед Л. Идея университета // Вестник высшей школы. – 1991. – №9. – С.85-90.

УДК 614.842/847:378.1.001.86.74

ИССЛЕДОВАНИЕ И АНАЛИЗ ФОРМ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ЭКИПАЖЕЙ КОРАБЛЕЙ К БОРЬБЕ ЗА ЖИВУЧЕСТЬ

Цветков В.Н.
Помощник начальника Центра Морских операций ВМС ВС Украины
Центр морских операций ВМС ВС Украины

Научный руководитель – к.т.н., доцент М.Н. Стригунова
Севастопольский национальный университет ядерной энергии и промышленности

Введение. Эффективность процесса подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть характеризуется совокупностью эффектов, получаемых в результате наличия квалифицированного личного состава в сравнении с затратами, необходимыми для получения предполагаемых результатов [1].

Цель исследования эффективности качества процесса подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть – изучение изменения различных сторон эффективности, связанных с изменениями параметров качества процесса.

Такой подход развивает появившуюся в последнее время идею управления процессами в системах качества, которая нашла свое место в методологии всеобщего управления качеством (TQM) и стандартах ISO серии 9000.

Постановка проблемы. В работах [2, 3] авторами проведен анализ законодательной и нормативной базы по оцениванию качества процесса подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть. В результате данного анализа выявлено, что в данных документах [4-12] отсутствуют показатели качества и процедуры их оценивания.

С целью выявления показателей качества подготовки к борьбе за живучесть авторами в работе [13] проведен и представлен причино-следственный анализ качества процесса подготовки личного состава к борьбе за живучесть. На основании данного анализа и учитывая принципы квалиметрии разработана классификация показателей качества процесса подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть [13].

При исследовании процесса подготовки личного состава к борьбе за живучесть целесообразно не только разработтать методику оценивания данного процесса, но и исследовать и разработать процедуру оценивания форм эффективности подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть.

Цель статьи.Таким образом, целью данной статьи является исследование и анализ форм эффективности подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть.

Изложение основного материала. Достижение поставленной цели исследования происходит посредством решения определенных задач:

- анализ существующих форм эффективности;
- выбор форм эффективности для процесса подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть;
- оценивание выбранных форм эффективности процесса подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть.

В настоящее время существует ряд форм эффективности качества. Наиболее существенными формами эффективности, применительно к процессу подгтовки экипажей кораблей являются следующие формы [4, 5, 14]:

- безопасностная эффективность;
- социальная эффективность;
- психологическая эффективности;
- экономическая эффективность.

Безопасностная эффективность является приоритетной при наличии отрицательного воздействия на военнослужащих в процессе подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть. Обеспечение безопасностной эффективности непосредственно связано с жизнью и здоровьем личного состава.

Подготовка к борьбе за живучесть корабля – это комплекс учебных мероприятий, проводимых в процессе боевой подготовки и направленных на изучение и практическое усвоение:

- устройства корабля, средств борьбы за живучесть;

- мероприятий и правил обеспечения взрывопожаробезопасности и непотопляемости корабля;
- водолазной подготовки;
- приемов и способов руководства и ведения борьбы за живучесть корабля, его оружия и технических средств и восстановления их боеспособности при боевых и аварийных повреждениях.

Каждому выходу в море для выполнения задач боевой подготовки должна предшествовать тщательная предпоходовая подготовка с использованием учебной базы.

Живучесть корабля состоит из четырех составных элементов [5]: непотопляемость, взрывопожаробезопасность, живучесть оружия и технических средств, а также защищенность личного состава.

Безопасностная эффективность процесса подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть характеризуется следующими показателями: безопасность жизни и здоровья личного состава; охрана окружающей среды; пожаробезопасность и взрывобезопасность; непотопляемость; живучесть оружия и технических средств; защищенность личного состава; квалификация личного состава экипажей кораблей.

Социальная эффективность возникает в процессе подготовки экипажей кораблей с потребностями общества в целом. Социальная эффективность высокого качества процесса подготовки экипажей кораблей отражается на состоянии всего общества, его отдельных групп (семей военнослужащих) и личностей (личного состава). Она выражается в укреплении чувства собственного достоинства, как личного состава, так и их семей. Высокий уровень подготовки личного состава в борьбе за живучесть есть высшее проявление социальной эффективности качества.

В связи с высокой удовлетворённостью материальных и духовных потребностей личного состава на основе высокого качества подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть существенно возрастают практически все компоненты безопасности, создаются условия для стабильности в обществе и устойчивого развития.

При ухудшении качества процесса подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть социальная эффективность превращается в свою противоположность: возникают недовольства, конфликты, обостряются противоречии.

Социальная (общественная) эффективность улучшения качества процесса подготовки экипажей кораблей составляет основу для создания условий стабильности. При этом повышается качество жизни личного состава и членов их семей.

Социальная эффективность оценивается с помощью показателей:

- обеспечение личного состава социальными льготами;
- наличие системы страхования;
- организация и проведение стажировок, повышений квалификаций для сотрудников, организующих процесс подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть;
- наличие системы поощрения личного состава.

Оценить социальную эффективность улучшения процесса подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть можно экспертным методом с помощью социологических опросов.

Психологическая эффективность улучшения качества процесса подготовки может быть выражена в психологической подготовки личного состава.

Психологическая эффективность процесса подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть можно оценить с помощью экспертного метода.

Экономическая эффективность – результативность экономической системы, выражающаяся в отношении полезных конечных результатов ее функционирования к затраченным ресурсам [1, 15]. Складывается как интегральный показатель эффективности на разных уровнях экономической системы, является итоговой характеристикой функционирования национальной экономики. Главным критерием социально-экономической эффективности является степень удовлетворения конечных потребностей общества, и, прежде всего, потребностей, связанных с развитием человеческой личности.

Выводы и предложения. В работе рассмотрены формы эффективности (безопасностная, социальная, психологическая и экономическая) применительно к процессу подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть.

Для дальнейших исследований целесообразно разработать процедуру оценивания форм эффективности процесса подготовки экипажей кораблей в борьбе за живучесть с целью получения их количественных оценок.

Список литературы:

1. Маловик К.Н. Современные аспекты эффективности и экономики качества: Учеб. Пособие. – Севастополь: СНУЯЭиП, 2005. – 248.

2. Стригунова М.Н., Цветков В.Н. Современные проблемы живучести корабля // Актуальні проблеми прикладної фізики. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. / За заг. ред. Заслуженого діяча науки і техніки України, д.ф.-м.н., проф., чл.-кор. НАН України Азарєнкова М.О. – Севастополь: Видавництво Севастопольського національного університету ядерної енергії та промисловості, 2011. – С. 121-123.

3. Стригунова М.Н., Цветков В.Н. Анализ и исследование процесса оценивания качества подготовки экипажей кораблей ВМС Украины к борьбе за живучесть // Збірник наукових праць «Якість технологій та освіти». – 2011. – № 2 – С.123-126.

4. Порадник щодо організації контролю за станом живучості кораблів Військово-Морських Сил Збройних Сил України. Затверджено наказом Командувача Військово-Морських Сил Збройних Сил України від 05.06.2007 року № 147. – Севастополь: Управління бойової підготовки та військово-навчальних закладів ВМС ЗС України, 2007. – 26 с.

5. Правила підготовки до боротьби за живучість на надводних кораблях Військово-Морських Сил Збройних Сил України. Затверджено Наказом командувача Військово-Морських Сил Збройних Сил України від 17.12.07р. №355. – Севастополь: СВМІ, 2007. – 101 с.

6. Наказ ГК ВМС України № 62 06.02.04. Порадник з боротьби за живучість надводного корабля. – Севастополь: СВМІ, 2004. – 189 с.

7. Наказ ГК ВМС України № 4 03.01.03. Правила підготовки по боротьбі за живучість корабля. – Севастополь: СВМІ, 2003. – 238 с.

8. Закон України «Про оборону України» від 06 грудня 1991 р. № 1933-XII.

9. Закон України «Про Збройні Сили України» від 06 грудня 1991р., № 1935-

XII.

10. Закон України «Про загальний військовий обов'язок і військову службу» від 25 березня 1992р., № 2233- XII.

11. Наказ ГК ВМС України №355 17.12.07. Правила підготовки до боротьби за живучість на надводних кораблях Військово-Морських Сил Збройних Сил України. – Севастополь: СВМІ, 2007. – 23 с.

12. Директива Командувача Військово-Морських Сил Збройних Сил України 22.06.07р. № ДК- 4 «Про удосконалення заходів щодо забезпечення живучості кораблів та суден Військово-Морських Сил Збройних Сил України».

13. Стригунова М.Н., Цветков В.Н. Исследование и анализ показателей качества подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть // Системи обробки інформації. Метрологія та вимірювальна техніка. – 2011. – Випуск 6 (69). – С. 80-83.

14. Ципоруха М. И. За жизнь корабля. – М.: ДОСААФ, 1989. – 128с.

15. Бакулина А.Н., Маловик К.Н., Смирнов С.Б., Стригунова М.Н. Квалиметрия в образовательных услугах высших учебных заведений: Учебное пособие. Том 2 – Севастополь: СНУЯЭиП, 2009. – 278 с.

УДК 373:37.09:621.039

ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ «НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЯДЕРНАЯ ЭНЕРГЕТИКА»

студент IV курса физико-математического факультета Жумабеков А.С.
Семипалатинский государственный педагогический институт

Научный руководитель - д.п.н., профессор С.С. Маусымбаев

В период научно-технической революции, когда наблюдается быстрый рост научных знаний и их широкое внедрение в производство, перед школой стоит задача вооружить своих выпускников системой прочных знаний и умениями самостоятельно пополнять их и развивать свои познавательные способности.

Важнейший фактор успешного формирования прочных знаний по физике – развитие учебно-познавательного энтузиазма учащихся на уроках, которое достигается интеллектуальной и эмоциональной подготовкой школьников к восприятию нового учебного материала.

Развитие познавательных творческих способностей учащихся – цель деятельности учителя, а применение различных приемов активизации является средством достижения цели. Понимание этого важно для работы учителя. Заботясь о развитии учащихся, необходимо чаще использовать активные методы обучения. Но одновременно необходимо отдавать себе отчет в том, что являются ли используемые приемы и методы оптимальными, отвечающими имеющемуся развитию учащихся и задаче дальнейшего совершенствования их познавательных умений.

Применяя те или иные методы и приемы активизации, необходимо всегда учитывать имеющийся уровень развития познавательных способностей учащихся.

Следовательно, активизировать познавательную деятельность учащихся - это значит, прежде всего, активизировать их мышление.

Кроме того, развивать познавательные способности учащихся - это, значит, формировать у них мотивов учения. Учащиеся должны не только научиться решать познавательные задачи, у них нужно развить желание решать эти задачи. Воспитание у учащихся мотивов учения в настоящее время является одной из главных задач школы.

Задача формирования у учащихся мотивов учения неразрывно связана с задачей развития мышления и является предпосылкой ее решения. Действительно, как и всякая другая деятельность, мышление вызывается потребностями. Поэтому, не воспитывая, не пробуждая познавательных потребностей у учащихся, невозможно развить и их мышление.

Понимание - это аналитико-синтетическая деятельность, направленная на усвоение готовой информации, сообщаемой книгой или учителем.

В ходе изложения нового материала учитель не только сообщает новые факты, он анализирует результаты опытов, строит теоретические доказательства, выводит новые следствия. Его изложение может включать абстрагирование, обобщение, сравнение, классификацию, определение и т.д. Все мыслительные операции (анализ, синтез, абстракция, обобщение), приемы умственной деятельности (сравнение, классификация, определение), приемы логических доказательств в ходе объяснения материала учитель выполняет сам.

Перед учащимися стоит более простая задача: проследить за ходом и результатами проводимого учителем анализа, синтеза, обобщения, сравнения и т.д., проследить за логичностью, непротиворечивостью, доказательностью вывода. Все это требует от учащихся определенных умственных усилий, определенной аналитико-синтетической деятельности.

В процессе мышления ученик самостоятельно приходит к новым выводам. В процессе понимания он уясняет смысл и непротиворечивость вывода, сделанного учителем. При понимании происходит осмысление и усвоение готового сообщения, при мышлении выводится новое знание. Понимание и субъективно представляется иначе, чем логическое мышление. ***Суть понимания*** – в узнавании, осознании, уяснении и фиксации в сознании чего-то нового в том, что воспринимается, усваивается. Различие между мышлением и пониманием огромно. Ученику гораздо легче проследить за логичностью вывода, его доказательностью, чем получить этот вывод на основе собственной аналитико-синтетической деятельности.

Активизация познавательной деятельности учащихся должна начинаться с использования различных средств, обеспечивающих глубокое и полное усвоение учащимися материала, излагаемого учителем.

Энергетика – важнейшая отрасль народного хозяйства, охватывающая энергетические ресурсы, выработку, преобразование, передачу и использование различных видов энергии. Это основа экономики государства.

В мире идет процесс индустриализации, который требует дополнительного расхода материалов, что увеличивает энергозатраты. С ростом населения увеличиваются энергозатраты на обработку почвы, уборку урожая, производство удобрений и т.д. В 1939 году впервые удалось расщепить атом урана. Прошло еще 3

года, и в США был создан реактор для осуществления управляемой ядерной реакции. Затем в 1945 г. была изготовлена и испытана атомная бомба.

Атомное ядро характеризуется зарядом Ze, массой M, спином J, магнитным и электрическим квадрупольным моментом Q, определенным радиусом R, изотопическим спином T и состоит из нуклонов – протонов и нейтронов. Все атомные ядра разделяются на стабильные и нестабильные. Свойства стабильных ядер остаются неизменными неограниченно долго. Нестабильные же ядра испытывают различного рода превращения.

Ядерным реактором называется устройство, в котором осуществляется и поддерживается управляемая цепная реакция деления некоторых тяжелых ядер.

Цепная ядерная реакция в реакторе (рис. 1) может осуществляться только при определенном количестве делящихся ядер, которые могут делиться при любой энергии нейтронов. Из делящихся материалов важнейшим является изотоп ^{235}U, доля которого в естественном уране составляет всего 0,714%.

Энергетический ядерный реактор – это устройство, в котором осуществляется управляемая цепная реакция деления ядер тяжелых элементов, а выделяющаяся при этом тепловая энергия отводится теплоносителем. Главным элементом ядерного реактора является активная зона. В нем размещается ядерное топливо и осуществляется цепная реакция деления. Активная зона представляет собой совокупность определённым образом размещенных тепловыделяющих элементов, содержащих ядерное топливо. В реакторах на тепловых нейтронах используется замедлитель.

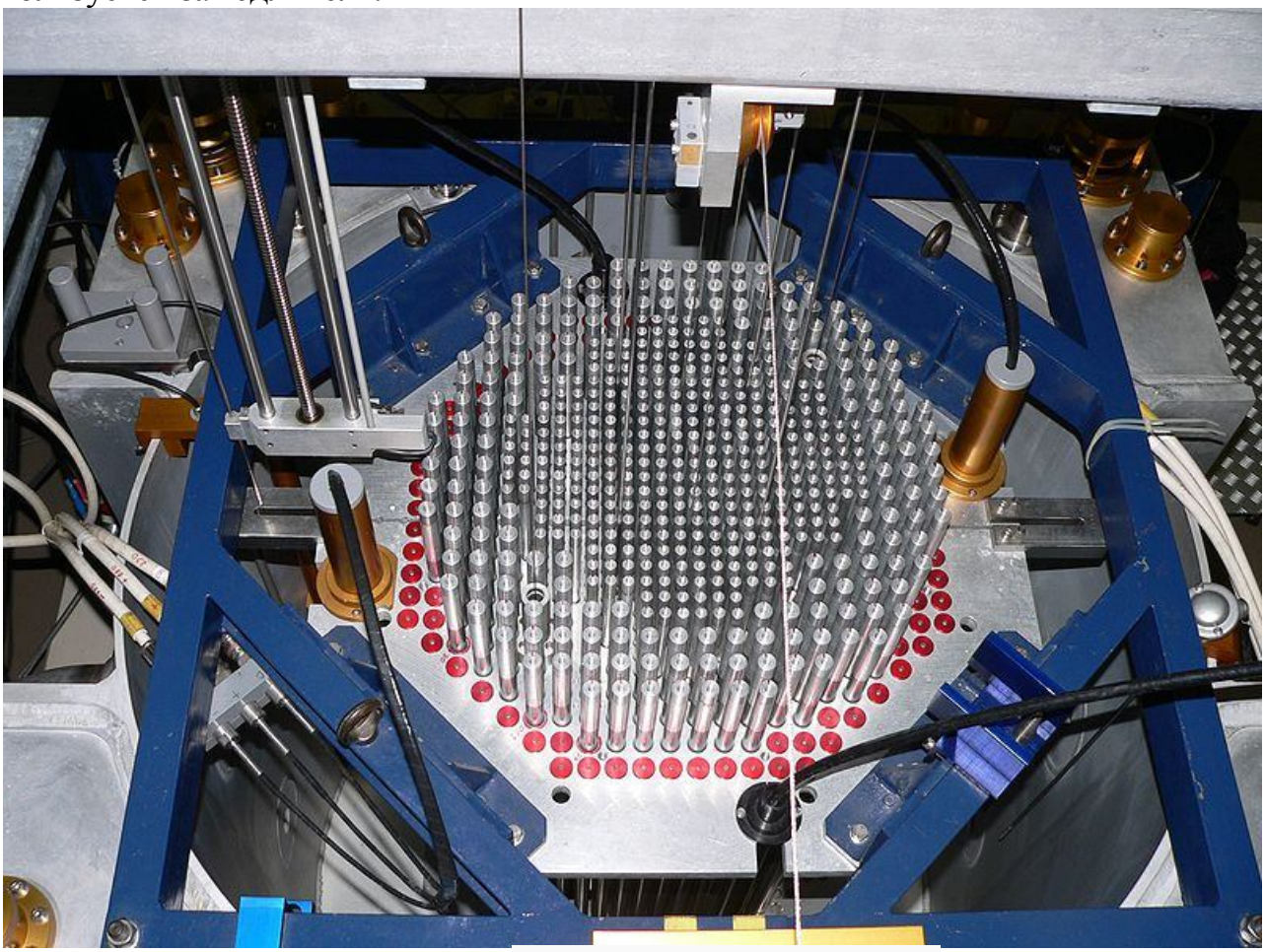


Рис. 1. Ядерный реактор CROCUS

Даже если атомная электростанция работает идеально и без малейших сбоев, ее эксплуатация неизбежно ведет к накоплению радиоактивных веществ. Поэтому людям приходится решать очень серьезную проблему, имя которой – безопасное хранение отходов.

Отходы любой отрасли промышленности при огромных масштабах производства энергии, различных изделий и материалов создают огромной проблемой. Загрязнение окружающей среды и атмосферы во многих районах нашей планеты внушает тревогу и опасения. Речь идет о возможности сохранения животного и растительного мира уже не в первозданном виде, а хотя бы в пределах минимальных экологических норм.

Энергетическая проблема – одна из важнейших проблем, которые сегодня приходится решать человечеству. Уже стали привычными такие достижения науки и техники, как средства мгновенной связи, быстрый транспорт, освоение космического пространства. Но все это требует огромных затрат энергии. Резкий рост производства и потребления энергии выдвинул новую острую проблему загрязнения окружающей среды, которое представляет серьезную опасность для человечества. Поэтому необходимо учащимся школы привить бережное отношение к природе, сохранению и защите окружающей среды.

Мировые энергетические потребности в ближайшее десятилетия будут интенсивно возрастать. Какой-либо один источник энергии не сможет их обеспечить, поэтому необходимо развивать все источники энергии и эффективно использовать энергетические ресурсы.

При правильно построенном объяснении материала учитель не только дает учащимся знания, но и организует их познавательную деятельность. Наиболее интенсивное развитие личности в школьные годы происходит при организации их активной познавательной деятельности. Для осуществления познавательной деятельности необходимо формирование мотивов деятельности. Самым значимым мотивом учения является познавательный интерес. Значит, активизацию познавательной деятельности нужно начать с пробуждения познавательного интереса при помощи специально подобранных форм и методов. Для дальнейшей активизации познавательной деятельности необходимо учитывать то, что для того, чтобы активизировать познавательную деятельность, необходимо обеспечить понимание учащимися материала. При этом следует выделить четыре аспекта:

- организация восприятия нового материала учащимися;
- использование доказательных приемов объяснения;
- учет методологических требований и психологических закономерностей;
- обучение работе с учебником.

При активизации познавательной деятельности на более высоком уровне с учетом активности мыслительной деятельности нужно развивать логическое мышление. Средствами, применяемыми в этом случае, выступают: эвристическая беседа, задания на сравнение и систематизацию материала, экспериментальные работы учащихся, логико-поисковые самостоятельные работы и т.п.

На самом высоком уровне активизации познавательной деятельности учащихся, при котором развивается творческое мышление, можно использовать проблемное обучение физике и частично-поисковые задания с учетом разнообразных форм и

средств активизации познавательной деятельности, рассматриваемых в работе.

Список литературы:

1. Анофрикова С.В. Отбор демонстраций к уроку. // Физика в школе – 1978. – № 4. – с.56.
2. Айдагулов Р.И. Решение задач на различных этапах урока // Физика в школе. – 1980. - № 6. – с. 40.
3. Айнбиндер А.Б. Как облегчить понимание демонстрационного эксперимента. // Физика в школе. – 1980. – № 3. – с. 35.
4. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе. – М.: Просвещение, 1984. – 284 с.
5. Х. Маргулова // Атомная энергетика сегодня и завтра. Москва: Высшая школа, 1989 г.
6. Дж. Коллиер, Дж. Хьюитт // Введение в ядерную энергетику. Москва: Энергоатомиздат, 1989 г.
7. Жумабеков А.С. // Вестник Семипалатинского государственного педагогического института. – Семей. - 2011. – №2(22). – С. 62 – 64.

УДК 377.1

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИЯ

к.п.н. Семено А.А.
ГОУ ВПО «СПбГИПСР»

Научный руководитель – д.п.н., профессор Н.М.Платонова

Сегодня как никогда важна ориентация подрастающего поколения на непрерывное образование как фактор социализации и адаптации в изменяющихся социально-экономических условиях. Специалисту XXI века недостаточно получить образование единожды – он вынужден повышать квалификацию, а при необходимости переучиваться в течение жизни, восполняя пробелы своей подготовки.

Для общества непрерывное образование – это средство расширенного воспроизводства его интеллектуального и культурного потенциала. Для государства – фактор ускорения социального и научно-технического прогресса, обеспечения стабильного развития производства, для каждого человека – условие готовности к профессиональной деятельности при быстром изменении технологий.

Таким образом, важнейшей педагогической проблемой становится внедрение в образовательный процесс средств, методов и технологий, помогающих студенту раскрыть себя как личность, выработать умение принимать решение в нестандартной ситуации, быть способным и готовым к постоянному профессиональному совершенствованию.

Для этого важно вовлекать каждого студента в активный познавательный процесс, создавать адекватную ему учебно-предметную среду, которая обеспечивала бы возможность свободного доступа к различным источникам

информации, возможность работать в сотрудничестве при решении разнообразных проблем. Наиболее перспективным является метод проектов.

Метод проектов трактуется неоднозначно и порой разные авторы приписывают ему не свойственные функции. Поэтому происходит смещение понятий, «подмена» одних понятий другими. Поэтому рассмотрим систему понятий и попытаемся определить сущностные и отличительные признаки.

Говоря о методе проектов, будем иметь в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим (материальным) результатом, оформленным тем или иным образом [2].

Идея использования проектов в педагогике возникла в начале XX века в русле теоретических концепций прагматической педагогики. Ее воплощение в рамках метода проектов связано с именем американского философа и педагога Дж. Дьюи, а также его ученика В.Х. Килпатрика.

В отечественной педагогике имеются специальные исследования (Н.В. Матяш), в которых анализируются подходы к пониманию проектного обучения в истории образования как средства всестороннего упражнения ума и развития мышления (П.Ф. Каптерев), формирования творческих способностей (П.П. Блонский), развития самодеятельности школьников (С.Т. Шацкий), подготовки их к профессиональной деятельности (А.С. Макаренко) и др.

Под методом проектов ученые понимают творческую или конкретную практическую деятельность. По общему признанию, этот метод способствует формированию у учащихся самостоятельности, ответственности, умения уважительно и равноправно взаимодействовать с партнерами. Это комплексный метод, который может включать в себя практически другие методы и создавать методическую систему.

Истоки проективной парадигмы образования, определяющие ее сущностные характеристики, находятся в новизне социально-педагогических идей начала XX в.

Обычно появление метода проекта связывается с именем Дж.Дьюи и указывается, что данный метод появился в американской педагогике, но М.Нолл в своей работе указывает на то, что метод проектов вовсе не является детищем американской педагогики. Он возник еще в XVI в. в архитектурных мастерских Италии. Долгую и достаточно продуктивную историю развития метода проектов и его распространения в мировой практике можно разделить на пять этапов:

1. 1590– 1765 гг.: начало проектной деятельности в архитектурных школах (мастерских) Европы.

2. 1765–1880 гг.: использование метода проектов в качестве метода обучения в систематической педагогической практике и его «переселение» на американский континент.

3. 1880–1915 гг.: использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах.

4. 1915– 1965 гг.: переосмысление метода проектов и его «переселение» с американского континента обратно в Европу.

5. С 1965 г. по настоящее время: новое «открытие» метода проектов, третья волна его международного распространения [4].

Как известно, метод проектов сформировался в зарубежной педагогике на основе идей «новых» школ, экспериментальной педагогики в начале XX в. Педагоги все более осознавали тогда, что жесткое регламентирование интеллектуальной деятельности, абсолютная определенность развития извне грозят стать тормозящим фактором, ограничивающим инициативу и творческие возможности обучающегося. Такой поворот педагогической мысли привел к зарождению концепции «свободного воспитания», поднял волну создания «свободных», «открытых» школ, детских общин. Авторов «новой школы», независимо друг от друга проводивших свои исследования во Франции (А. Бине), Германии (В. Лай, Э. Мейман), Швейцарии (Э. Клапаред), Бельгии (О. Декроли), США (Э. Торндайк) и др., объединяла убежденность в необходимости развивать творческие, природные задатки учащегося, предоставляя им возможность на собственном опыте активно познавать мир.

Осуществляя поиск комплексных технологий, развивая идею обучения через организацию конкретной целенаправленной практической деятельности детей на самодеятельной основе, американский педагог В. Кильпатрик выделил, по его словам, «некоторые родственные виды педагогической практики», которые должно объединять некое понятие, подчеркивающее «самый фактор деятельности ученика, предпочтительнее всего энергичную «от всего сердца» деятельность» [4].

Теоретической базой метода проектов считается, прежде всего, прагматическая педагогика Джона Дьюи. В методе проектов изначально предполагалось развитие личности, обусловленное направленностью обучения на «связь с жизнью», на практическое применение полученных знаний, на социализацию ученика. Ключевой идеей философско-педагогической концепции Дж. Дьюи являлось утверждение о том, что формирование мышления школьника, выступающего главным результатом обучения, должно основываться на его личном опыте. Дж. Дьюи разработал теорию формирования личности, приспособленной к жизни и практической деятельности в условиях системы свободного предпринимательства. Практическое применение своей теории Дж. Дьюи осуществлял в экспериментальной «школе-лаборатории» при Чикагском университете в 1896-1904 гг. Проектируя трудовую школу, Дж. Дьюи видел ее фундамент в организации творческого труда детей, который и будет сосредоточением всей учебно-воспитательной работы. Он предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в определенном знании.

Чрезвычайно важно было показать детям значимость приобретаемых ими знаний для жизни, дать основания для их личной заинтересованности в знаниях. Именно поэтому в процессе обучения стало необходимым обращение к проблемам реальной, знакомой и значимой для ребенка жизни. Важно было показать учащемуся, что для решения актуальных жизненных проблем ему необходимо применить полученные знания, умения и навыки, а также искать новые знания, которые позволят достичь поставленной цели. Учитель может подсказать источники информации, а может просто сориентировать учеников в выборе направлений самостоятельного поиска. В результате ученики должны самостоятельно или совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания из разных областей науки, получить реальный и ощутимый результат. Такая работа над проблемой позволяет формировать личный опыт ребенка по взаимодействию с

окружающим миром. Этими подходами к организации обучения были заданы контуры проектной деятельности [3].

Таким образом, понятие «метод проектов» изначально символизировало целое новое направление педагогической мысли, принципиально новый подход к реализации образовательного процесса, позволяющий создать условия для самореализации ребенка в социально значимой созидательной деятельности.

Есть несколько причин, по которым метод проектов не смог проявить себя: не было учителей, способных работать с проектами; не было разработанной методики проектной деятельности; не было стабильных учебников для самостоятельной работы учащихся, они появились только в 1934 году; чрезмерное увлечение «методом проектов» шло в ущерб другим методам обучения; «метод проектов» неграмотно соединили с идеей «комплексных программ»; отменили оценки и аттестаты, а индивидуальные зачеты, существовавшие прежде, заменили коллективными зачетами по каждому из выполненных заданий.

Вместо урока в 20е годы метод проектов был введен в лабораторно-бригадный способ обучения, но не оправдал себя по вышеперечисленным причинам.

Метод проектов в современной его трактовке всегда предполагает наличие проблемы, субъективно социально, либо профессионально значимой для ученика. Для интеллектуального развития человека недостаточно выполнять разнообразные действия, даже весьма интересные для него. Важно, чтобы при этом выполняемая деятельность стимулировалась работой мысли, для чего и необходима проблема, затруднение. Особое внимание следует обратить на социально и профессионально значимые проблемы.

Таким образом, на наш взгляд метод проектов в проблемной направленности и ориентации в большинстве случаев на совместную групповую работу способен решать сложные и вместе с тем необходимые дидактические задачи.

В СССР метод проектов возрождать в школе не торопились, а в англоговорящих странах – США, Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии – применяли активно и весьма успешно. В Европе он прижился в школах Бельгии, Германии, Италии, Нидерландов, Финляндии и многих других стран.

Со временем произошли изменения; сам метод не стоял на месте, идея обросла технологической поддержкой, появились подробные педагогические разработки, позволяющие перевести метод проектов из категории педагогических «произведений искусства» в категорию «практических приемов». Но суть его остается прежней – стимулировать интерес учеников к знанию и научить практически применять эти знания для решения конкретных проблем вне стен школы.

Охарактеризуем наиболее значимые направления теоретической мысли и инновационной практики периода возрождения метода проектов в России в конце XX - начале XXI вв., складывающиеся в совокупности в тенденцию развития проективного образования.

Востребованность проектных идей в социально-педагогической науке и практике России 1990-х гг. была объективно обусловлена новыми социально-политическими и экономическими условиями, переориентацией общества на демократический курс развития, необходимостью выработки принципиально новой

парадигмы образования, отказа от авторитарных методов, усредненного подхода, давления идеологических догм, доведенных до убогого слепка несовместимых понятий «стандарт» и «самовыражение личности»; навязывания человеку идеологических границ самореализации в социальном творчестве.

Возрождение метода проектов в 1990-е годы происходило чрезвычайно бурно, отличалось разнонаправленностью, стихийностью, часто опережающим развитием практики проектирования относительно научных исследований.

Переориентация на личностно-ориентированное образование в сочетании с новыми подходами к аттестации учителей, а именно - с учетом их творческого вклада в образовательный процесс, обусловила начавшийся в 1992-1993 гг. и нараставший еще пятилетку так называемый программный бум, когда каждый педагог стремился к созданию авторского курса, авторской программы.

Такое стихийное проектирование образовательного процесса стало почвой для роста социального статуса проектов, развития в этом направлении нормативно-правового и методического обеспечения образования, исследований, что привнесло в педагогику уже более серьезные инновации. Благодаря активному творчеству практиков в период возрождения метода проектов были заложены многоаспектность, вариативность и многоуровневый характер проектирования, заданы направления и указаны актуальные сферы применения проективного подхода. Инновационная практика, деятельность педагогов-новаторов по созданию гуманистически авторских систем деятельности были также фоном и для развития проектной деятельности.

К середине XX века проектирование широко распространилось в гуманитарной сфере. Появились различные виды социального проектирования: дизайнерское, инженерное, архитектурное, педагогическое. В 60-е гг. прошлого века в публикациях получила отражение мысль о необходимости формирования новой научной дисциплины - педагогического проектирования и подготовки специалиста педагога-проектировщика (Г.П.Щедровицкий).

Тем не менее, как справедливо отмечает В.З.Юсупов, проектирование еще долго не было предметом специальных исследований [5]

В начале 70-х годов XX в. проблемное поле педагогики получило более широкую трактовку. По мнению В.С.Безруковой, педагогика представляет собой область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функция исследования реально протекающего процесса обучения и воспитания, во-вторых, функция создания (проектирования) систем обучения и воспитания [1].

Формирование новых направлений педагогической науки в конце 80-х - 90-х гг. XX в. обусловило активизацию исследований и в области проектирования. Фактически с этого времени оно становится самостоятельной проблемой педагогической науки и специально организуемой профессиональной деятельностью. Начинают складываться различные подходы к изучению проектирования как особого механизма управления в образовании (В.А.Болотов, И.Ф.Исаев), как категории дидактики (В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов), как алгоритма создания педагогических систем (В.П.Беспалько).

Осуществленный в исследовании анализ теоретических представлений о проектировании позволяет констатировать, что к началу XXI в. в отечественной

педагогической науке складывается научно оформленная проектная парадигма. Концептуальные основы ее составляют положения философии образования, призванной определить его ценности и смыслы; общая методология проектирования, позволяющая установить ведущие цели и средства этой деятельности; положения педагогики, психологии и других наук, изучающих предпосылки и условия развития образовательных систем; состояние практики образования, показывающее реальное положение дел в этой сфере.

Вместе с тем развитие проектирования к концу 1990-х гг. обусловило не только широчайший спектр применения метода проектов, но еще в большей степени распространение таких негативных явлений, как подмена понятий, утрата базовых позиций педагогики, искажение ее сущности. Отметим наиболее важное [3].

1. Самым распространенным, искажающим сущность явления, было и, к сожалению, остается приспособление проектного метода к традициям, стереотипам авторитарной педагогики. В результате такого приспособления появились «спущенные сверху» (от педагогов - детям, от администраций образовательных учреждений и методистов - педагогам) задания, которые вдруг получали название «проект».

Такая форма тоже имеет право быть - так называемые «заказные проекты», когда генератор идеи является заказчиком, а исполнитель остается всего-навсего исполнителем. Еще один оттенок проектирования, еще один управленческий механизм. Но такой подход, вероятно, имеет гораздо больший смысл в системе предпринимательства, производства, экономики, нежели в области образования и воспитания. Надо четко осознавать, что он не имеет ничего общего с проективной педагогикой, поскольку метод проектов есть «действие, совершаемое от всего сердца». Самым распространенным искажением проектного подхода стала утрата целеполагания в проектной деятельности, что привело к утрате самого проекта как формы инициативы.

2. Разведение функций целеполагания и исполнения, искажающее суть проективного подхода, повлекло за собой следующую проблему: распространение в современной практике так называемых «бумажных проектов», завершающихся защитой ребенком собственного замысла, оформленного на бумаге.

Реализация замысла практикуется гораздо реже. Школьникам чаще предоставляется роль генератора идеи, заказчика проекта, а исполнение его в принципе не предполагается. Да во многих случаях школьники и не мыслят себя исполнителями. Они выдвигают идеи, реализация которых им недоступна, а требует участия большого числа взрослых специалистов, техники, управленческих решений и серьезного финансирования.

Абстрактный характер, невостребованность инициативы, отсутствие социального заказа на детский проект, отсутствие заинтересованности «заказчика проекта» (педагога) в реализации идеи на практике дают детям тот негативный социальный опыт, который препятствует развитию их инициативности, обусловливает их пассивно-созерцательную позицию, пессимистичные оценки перспектив социокультурного развития.

3. Возрождение метода проектов пришлось на период социально-экономических кризисов в стране и ценностной дезориентации общества совпало по

времени с тенденцией свертывания в образовательных учреждениях воспитательного процесса, самоуправления, деятельности общественных организаций. Эти факторы обусловили чрезвычайное сужение пространства социального творчества подростков, без которого не может быть полноценной проектной деятельности.

В результате в развитии проектирования в России 1990-х годов стали просматриваться довольно четкие ограничения. Из всего возможного спектра различных видов проектов наибольшее распространение получили исследовательские, познавательные проекты, реализуемые старшими школьниками в процессе обучения.

Проект применялся как метод обучения, но при этом объективные факторы (неподвижность принципа системности обучения, стереотипы классно-урочного конвейера массовой школы, ориентация образования на «знаниевые» стандарты, отсутствие необходимых ресурсов для полноценного педагогического творчества, недостаточная готовность практиков к реализации этого метода) обусловливали крайне ограниченное пространство проявления ребенком проектных инициатив в рамках учебного процесса. Учащийся имел возможность выбора только аспекта рассматриваемой на уроке темы, а по причине отсутствия необходимых лабораторных условий, технического обеспечения, инвентаря и средств, что было особенно характерно для средней школы 1990-х гг., проект мало чем отличался от традиционного реферата.

Мы утверждаем, что проектирование стало одним из наиболее ярких и значимых явлений в отечественной социально-педагогической науке и образовательной практике, которым будет обогащаться новая социально-педагогическая парадигма развития образования в социальной педагогики в ближайшей перспективе.

Особую значимость приобретает метод проектов при подготовке любых специалистов, формировании у них социально и профессионально значимых компетентностей. После окончания вуза или среднего профессионального учреждения специалисту требуется определенный период на адаптацию. Он затрудняется сразу включиться в решение сложных производственных задач, принимать ответственные решения, подчас испытывает заметные затруднения в организации людей на решение той или иной задачи, порой не может оптимально спланировать деятельность коллектива, да и свою собственную. Он не в состоянии охватить мысленно всю проблему целиком, предугадать возможные последствия того или иного способа ее решения, не говоря уже о том, что ему не хватает элементарного опыта рассмотрения альтернативных точек зрения.

Поэтому в настоящее время столь остро и актуально стоит проблема подготовки кадров. Начинать формирование необходимых компетенций необходимо уже в школе.

Помимо формирования профессиональных компетентностей метод проектов позволяет параллельно формировать необходимые социальные компетентности, связанные с культурой общения в команде, организацией совместной деятельности по проекту, требующей подчас выхода за пределы своего узкого социума.

Сегодня на самых различных уровнях социально-педагогической практики,

управления, межведомственного взаимодействия реализуется процесс моделирования, нацеленный на выработку разномасштабных моделей социально-педагогических систем, предназначенных для реализации на практике. Но изначальным и традиционным для науки является моделирование как метод познания и исследования предметов и явлений на их моделях [4].

Студенты с первого курса должны включаться в серьезную проектную деятельность и не прекращать ее на протяжении всего срока обучения. Для этого вся система обучения должна претерпеть существенные изменения, начиная со структуры лекций и подачи материала. Студенты должны на конкретных примерах работы над проектом учиться работать в команде, поочередно выполняя то роль лидера, отвечающего за успех всего проекта, распределение заданий в группе, принятие окончательных согласованных решений, то роль исполнителей, умеющих слушать и слышать своих партнеров по команде, рассматривать альтернативные точки зрения, выполнять порученные им задания.

Список литературы:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. [Текст]/ В.С.Безрукова. - Екатеринбург, 1996. – 344с.

2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: Методологические характеристики: Монография. СПб.: РГПУ, 2000. – 142 с.

3. Семено А.А. Социально-педагогическое проектирование как технология профессиональной подготовки социальных педагогов в Вузе. Дис. … кандидата педагогических наук [Текст] / А.А. Семено. – Шуя, 2010. – 247с.

4. Юлина Н. Философия Дж. Дьюи и постмодернистский прагматизм Р. Рорти // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст. М., 1997.

5. Юсупов В.З. Проектирование адаптивной образовательной среды – Киров, 2001.

УДК 37.013.42

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

студент Тонконог И.С.
ФБОУ ВПО «ШГПУ»

Научный руководитель – к.псих.наук, Т.М.Ташина

Проблема профилактики виктимности подрастающего поколения является одной из актуальных на современном этапе развития системы социального воспитания. В настоящее время в России действительность содержит немало угроз и опасностей, требующих от человека бдительности, осмотрительности, разумной осторожности.

Особенно актуальной является проблема виктимности подростков (12 – 14 лет). Известно, что подростковый возраст является переходным в биологическом и социальном смысле. В биологическом – это возраст полового созревания,

параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном – подростковая фаза является продолжением первичной социализации. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье [4, с. 156].

Важнейшим аспектом повышенной виктимности подростков является негативное воздействие взрослых на их психику, телевидения (реклама спиртного, сигарет, средств для похудения и т.д.), групп сверстников, формирующих у них антиобщественную установку личности. Результаты такого негативного воздействия нередко приводят подростка к совершению асоциальных поступков, а также могут поставить его в положение жертвы.

Психофизические особенности детского и подросткового возраста – любопытство, жажда приключений, доверчивость, внушаемость, неумение приспособиться к условиям, в которых возникает необходимость находиться, беспомощность в конфликтных жизненных ситуациях, а в ряде случаев и просто физическая слабость, обуславливают повышенную виктимность этой возрастной группы. В связи с этим у подростков возникает множество проблем, с которыми самостоятельно справиться «на входе» в самостоятельную жизнь многие молодые люди не могут.

Таким образом, на современном этапе развития системы социального воспитания сложился ряд противоречий [1, с. 56]:

1) между неоднозначным воздействием различных обстоятельств, которые ставят подростка в затруднительное положение и отсутствием у него знаний и умений эффективного выхода из трудных жизненных ситуаций.

2) между возрастающей потребностью школы в социальном педагоге, способном оказать помощь подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, провоцирующей отношения посягатель-жертва, и отсутствии соответствующих программ профилактики социально-педагогической факторов виктимизации;

3) между направленностью социального педагога на решение проблемы виктимности и неразработанностью содержания, форм, методов и средств, обеспечивающих эффективную профилактику виктимогенных ситуаций.

В современном российском обществе возникла необходимость разработки эффективной системы виктимологической профилактики. Исходя из опубликованных научных работ В.И. Загвязинского, Е.В. Азаркина, Т. Волковой, М.В. Шакуровой, посвященным проблемам виктимологии, нельзя не признать, что деятельности по обучению подростков элементарным правилам безопасного поведения в нашем обществе на сегодня уделяется недостаточно внимания [4, с. 23].

Основными понятиями данного направления являются:

– жертва (от лат. victima – живое существо, приносимое в жертву богу, жертва) – физическое или юридическое лицо, охраняемым законным интересам которого преступлением причинен физический, имущественный и моральный вред [2, с. 56]. Потерпевшие могут быть непосредственными и опосредованными, выявленными, и латентными, легитимированными и фактическими;

– «виктимность» – комплекс личностных черт, характеризующих потенциальную или актуальную способность лица становиться жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения (преступления, несчастного случая, деструктивного культа и т. д.) [2, с. 89]. Она может быть реализована в преступном акте или оставаться в потенции. Следует отметить, что при оценке степени виктимности конкретных лиц надо исходить из того, что каждый индивид виктимен; виктимность не может быть нулевой;

– виктимогенные условия – неблагоприятные условия социализации, способствующие формированию социально-психологической предрасположенности личности к поведению жертвы [2, с.98]. Следовательно, агент социализации – личность, которой принадлежит основная роль в процессе виктимизации, называется виктимизатор.

В связи с этим, важным направлением социально-педагогической работы стала разработка методов, средств и способов профилактики процессов виктимизации подростков.

Специфика работы социального педагога с подростками, склонными к девиантному поведению, рассмотрены в работах М.А. Галагузовой. В работах В.И. Загвязинского, А.В Мудрика, Ф.А. Мустаевой, М.В. Шакуровой выделены и рассмотрены ключевые понятия виктимологии и специфика социально-педагогической виктимологии. Актуальные вопросы профилактики нашли отражение в работах С.А. Беличевой, А.В Мудрика.

Виктимность – характеризует предрасположенность человека стать жертвой неблагоприятных обстоятельств.

Совокупность относительно устойчивых особенностей личности и поведения человека, определяющая его возможность превратиться в жертву преступления, в криминологии (учение о причинах и условиях совершения преступлений) именуется виктимностью, а поведение, провоцирующее преступника, – виктимным. Высокая виктимность – высокая вероятность стать жертвой. В интересах каждого человека – снижение своей виктимности, предупреждение виктимного поведения.

П.И. Юнацкевич выделил (по разным основаниям) следующие виды виктимности [5, с. 56]:

а) по проявлениям в различных жизненных ситуациях – криминальную, политическую, экономическую, транспортную, бытовую, военную и др.;

б) по доминирующим психологическим механизмам – мотивационную, познавательную, эмоционально-волевую, смешанную;

в) по числу участвующих лиц – индивидуальную, групповую, общественную (массовую);

г) в зависимости от отношения к профессиональной деятельности по обеспечению безопасности – непрофессиональную (общегражданскую) и профессиональную;

д) по психологическому уровню виктимности – слабовыраженную, средневыраженную и сильновыраженную;

е) по времени протекания – ситуативную и относительно стабильную.

Типология виктимности используется в процессе проведения психовиктимологических исследований, составления обобщенных

психовиктимологических портретов личности и групп, при анализе поведения в различных критически сложных жизненных ситуациях и разработке психологических рекомендаций по обеспечению безопасности

Среди факторов виктимизации населения – периодично-климатические условия страны, региона, местности, поселения, так как суровые или неустойчивые климатические условия могут оказывать нежелательное и даже пагубное влияние на физическое развитие, здоровье и психику человека.

Фактором виктимизации подростка могут стать общество и государство, в котором он живет. В любом обществе наличествуют такие типы жертв, как инвалиды и сироты, но условия их социализации и жизни могут весьма различаться в зависимости от уровня его экономического развития и социальной политики государства: инвестиций в сферу социальной защиты и общественного признания, системы социальной реабилитации, профессиональной подготовки и трудоустройства; законодательство, определяющего права сирот и инвалидов и обязанности по отношению к ним общественных и государственных институтов. Собственно, и статус, и субъективное состояние сирот и инвалидов зависят от названных обстоятельств.

Отдельная категория общества, обладающая высокой степенью виктимности, – российские дети. Мы не обучаем их правилам и приемам психологической безопасности, методам защиты своей личности в условиях попытки посягательства на неё. Во-первых, наверное, потому, что это не принято в нашем обществе и подобное воспитание традиционно считается исключительно в компетенции семьи. Во-вторых, мы не владеем апробированной методикой грамотного виктимологического обучения, а точнее виктимологического воспитания, которое является не большой, но важной составляющей воспитания человека. Особенно этому подвержены подростки.

В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности подростка, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. У подростка меняется общественный статус, позиция, положение в коллективе, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых.

М.А. Галагузова, Х. Ремшмидт выделяют следующие особенности подростков [4, с.39]. Анатомо-физиологически подросток характеризуется неравномерностью физического развития, совершенствованием мускульного аппарата, процесса окостенения скелета. У подростков ярко выражена неустойчивость нервной системы, которая не всегда способна выдерживать сильные или длительные раздражители, что вызывает состояние крайнего возбуждения или торможения, ведет к вспыльчивости, апатии и т. д. Активное половое созревание подростка происходит при заметном отставании в социальном становлении подростка, что влечет за собой социально-психологические проблемы полового воспитания.

Индивидуальная виктимная предрасположенность в подростковом возрасте, по мнению Д.А. Ягофарова, определяется степенью выраженности личностных качеств несовершеннолетних. О.О. Андронникова к специфическим факторам возникновения виктимного поведения подростков относит: индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия, ранее сформированный комплекс

психологических качеств (эмоциональная неустойчивость, тревожность, неадекватная самооценка), отсутствие ощущения социальной поддержки и определенные стратегии семейного воспитания отца и матери. Причем не один из вышеперечисленных факторов сам по себе не приводит к виктимному поведению, для реализации необходимо сочетание комплекса факторов, составляющих модель виктимного поведения [2, с.124].

Таким образом, можно выделить характерные особенности подросткового возраста: эмоциональная незрелость, недостаточное умение контролировать собственное поведение, соразмерять желания и возможности в удовлетворении своих потребностей, повышенная внушаемость, желание самоутвердиться и стать взрослым. Все это в подростковом возрасте повышает риск стать жертвой неблагоприятных условий социализации. Для того чтобы приостановить рост жертв неблагоприятных условий социализации необходима виктимологическая профилактика населения, в особенности подростков.

В современном российском обществе давно назрела необходимость разработки эффективной системы виктимологической профилактики.

Профилактика – совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка [3, с.15]. В социальной сфере – это совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков.

Под профилактикой в социальной педагогике понимаются, прежде всего, научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на [4, с.56]:

1) предотвращение возможных негативных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или группы несовершеннолетних;

2) сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка;

3) содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала.

На социально-педагогическом уровне система виктимологической профилактики представляет собой организованную целенаправленную деятельность специалистов различных профессий (психологов, социальных педагогов и работников социальных служб, юристов и т.д.), направленную на выявление и устранение различных виктимологически - значимых явлений и процессов в сфере внутрисемейных, общественных, неформальных отношений, обуславливающих виктимизацию личности человека как потенциальной жертвы преступных посягательств конкретного индивида либо конкретных обстоятельств. Так, своевременное и продуманное планирование в области социальной инфраструктуры микрорайона или города (строительство жилья, учреждение социальной сферы, обеспечение сохранности рабочих мест) может предотвратить миграционные процессы среди жителей данной территории (на поиски новой работы, более удобной школы для ребенка и т.п.); организация и проведение групповых и психологических тренингов (или индивидуальных занятий) обучавшего характера

(приобретение навыков эффективного разрешения межличностных конфликтов, навыков психологической саморегуляции и т.п.) позволит людям, прошедшим данный тренинг, более эффективно взаимодействовать с окружающими, снижая риск возникновения конфликтных ситуаций в своей жизни; своевременное консультирование и профессиональная поддержка социальным педагогом родителей из курируемой им семьи может значительно снизить риск возникновения внутрисемейной напряженности, могущей сказаться на детях и т.д.

На социально-педагогическом уровне система виктимологической профилактики представляет собой организованную на социально-педагогических принципах целенаправленную деятельность специалистов различных профессий (психологов, социальных педагогов и работников социальных служб, юристов и т.д.), направленную на выявление и устранение различных виктимологически - значимых явлений и процессов в сфере внутрисемейных, общественных, неформальных отношений, обуславливающих виктимизацию подростка как потенциальной жертвы преступных посягательств конкретного индивида либо конкретных обстоятельств.

Изучив научную литературу по проблеме виктимности подростков, считаем целесообразным, чтобы работа социального педагога в этом направлении носила не только профилактический, но и развивающий характер.

Воспитание культуры личной безопасности у подростка предполагает овладение накопленным опытом выживания в разнообразных ситуациях, формирование готовности использовать этот опыт в постоянно меняющихся условиях. Речь идет о комплексной подготовке человека к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, чему способствует мировоззренческая, нравственная, интеллектуальная, психологическая, коммуникативная, правовая, эстетическая, интерсоциальная и физическая готовности [3, с.56].

Эффективное формирование навыков личной безопасности на основе гуманистической нравственной установки возможно лишь при соответствующем обучении безопасному поведению. Обучение, основанное только на ограниченном наборе правил, преимущественно запретительного характера (не впускай в квартиру, не подходи к машине, не отвечай на вопросы, не садись в машину и т. д.), не дает воспитанникам возможности усвоить весь необходимый арсенал средств безопасности. Иначе говоря, лишь человек, обученный конструктивным способам безопасного поведения, может быть способен к нравственному действию и одновременному обеспечению своей личной безопасности.

Завершая описание феномена виктимного поведения у подростков, необходимо признать, что процесс виктимизации приобрел угрожающий характер массовой девиации. Для снижения уровня статистической массовости виктимности необходимо внедрение мер профилактического воздействия. Виктимологическая профилактика может осуществляться как в отношении общества в целом или отдельных социальных групп, так и конкретных лиц, т.е. профилактические усилия здесь различны по своим масштабам. Организационное и информационное обеспечение виктимологического предупреждения (профилактики) включает виктимологические аспекты правового воспитания граждан, профессиональный отбор и подготовку специалистов по виктимологической профилактике; организацию консультационной

службы для потенциальных жертв, формирование профилактического виктимологического учета потенциальных и реальных жертв, выявление потенциальных жертв преступлений, обучение навыкам ассертивного поведения.

Проделанный анализ научной литературы показал, что психологические и физиологические изменения, приходящиеся на пубертатный период, делают организм подростка более уязвимым и повышают риск соматических заболеваний. Именно в подростковом возрасте проявляются многие нервные и психические заболевания. Естественное для этого возраста расширение сферы социальных отношений, которая даёт подростку новый социальный опыт, овладеть которым как необходимо, так и достаточно сложно – это период, когда подросток наиболее часто попадает в трудные жизненные ситуации.

Список литературы:

1. Беличева С.А Основы превентивной психологии. – М.: Редакц.-издат. центр Консорциума, 1993.- 198 с.
2. Волкова Т. Виктимологическая профилактика: Требуется обучение населения правилам безопасного поведения//Российская юстиция. – 2009. – 178 с.
3. Лисовенко Б.С. Социально-психологические закономерности виктимного поведения // X региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. – Напр. 12 «Педагогика и психология». – Секция «Психология». – Волгоград: Перемена, 2008. – 85 с.
4. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе. – М.: Акад. Проект. – 2008. – 214 с.
5. Юнацкевич П.И. Основы организации общественной безопасности. – М: Юрист, 2007. – 185 с.

ФУНКЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Куликова Ю. П.
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Финансово-Технологическая Академия".
Аспирант.

Научный руководитель – д.э.н., проф. Веселовский Михаил Яковлевич

Рассмотрены особенности влияния экономического кризиса на инновационное развитие высшего образования в международном аспекте. Приведен комплексный анализ практики инновационного развития высшего образования в США, Японии, странах Европы.

Инновация, синергетический эффект, интеграция образования, научной деятельности и бизнеса.

В рамках национальной инновационной системы государство формирует и осуществляет научно-техническую и инновационную политику с целью достижения и поддержания высокого уровня конкурентоспособности и эффективности

экономики страны.

Если обратиться к практике зарубежных стран, то, вне зависимости от сходства и различий национальных моделей научно-образовательного процесса, основные направления их политики в этой сфере формируются через своего рода «систему координат», особое место в которой занимают именно цели и задачи государства.

Интеграция образования, исследовательской деятельности и производства в зарубежных университетах складывалась на протяжении второй половины XIX – начала XXI века. Апробированные модели интеграции доказали свою жизнеспособность и, более того, перспективность. К примеру, американская модель интеграции, являясь одной из самых продуктивных, показательна в том аспекте, что выпускники таких вузов чаще всего становятся лауреатами нобелевских премий. Формы интеграции указанных процессов в каждой стране, а отчасти и в отдельно взятом университете осуществляются специфично, что обусловливает необходимость исследования многообразия форм интеграции на примере университетов американской модели, японской (азиатской) модели и европейской модели смешанных типов. Стоит отметить тот факт, что университеты, основанные на такой форм интеграции, пользуются наибольшей поддержкой из бюджета федерального правительства для проведения научной и образовательной деятельности. Примерно 100 ведущих исследовательских университетов США получают 95% средств федерального бюджета для исследовательских и образовательных целей. Подготовка специалистов наивысшей квалификации также сосредоточена в исследовательских университетах: 60% всех докторантов США подготовлено в 50 исследовательских университетах. Эти университеты имеют большее число студентов, обучающихся по магистерским программам, имеют лучшее соотношение между численностью преподавателей и студентов (1:6), в то время как в обычных вузах это соотношение (1:12).

Вокруг университетов создаются исследовательские парки как форма интегрированного развития науки, образования и бизнеса. Согласно мнению автора, исследовательский парк представляет собой объединенную вокруг научного центра (исследовательского университета) научно-производственную, учебную и социально-культурную зону обеспечения непрерывного инновационного цикла. Суть концепции исследовательского парка состоит в создании особой инфраструктуры, обеспечивающей связь исследовательского центра и бизнеса, порождающей и поддерживающей на стартовом этапе малые высокотехнологичные предприятия. Исследовательский парк существует как бы в поле притяжения университета, и его структура состоит из двух основных блоков – малых инновационных предприятий и подразделений их обслуживания и поддержки.

Медленное развитие парков также подтолкнуло к строительству так называемых «инкубаторов технологического бизнеса» – зданий для размещения многих малых начинающих инновационных фирм. Инкубаторы предоставляли перспективным предпринимателям производственные помещения, обеспечивали набором услуг, связью с местным университетом или научным центром, а также с финансовыми кругами.

Автором отмечается, что именно кризис в экономике всегда был толчком к созданию технопарков (Великобритания, Франция, Германия и др.). Их создание –

эффективный механизм возрождения и выхода из кризисных ситуаций, результат их деятельности – экономически благополучные регионы, сотни тысяч новых рабочих мест.

Как показывает опыт, в каждом конкретном случае, при создании научного парка, необходимо базовую модель адаптировать к местным условиям, задачам, финансовой и правовой системе.

Функции инновационных центров охватывают различные стадии инновационного процесса, в особенности стимулирование перехода от экспериментального производства к коммерческому освоению новой продукции. Для этого не всегда требуется создание новых компаний. Часто инновационные центры оказывают исследователям-предпринимателям помощь в продаже лицензии на новый продукт уже действующим производителям. Ряд инновационных центров находятся в ведении местных властей, а более крупные входят в Европейскую сеть с базой в Брюсселе. Она объединяет около 40 инновационных центров. Связывая инновационные центры разных стран, Европейская сеть облегчает фирмам межстрановую торговлю технологиями.

Как видим, интеграция образования, исследовательской деятельности и бизнеса в высшей школе за рубежом является важнейшим компонентом в социально-экономическом развитии множества стран. Интеграционная модель осуществляет свое функционирование на базе технопарков (технополисов). Именно здесь студенты получают не только новые знания, но также используют эти знания в научно-исследовательской деятельности, ставят эксперименты, до получения практического результата, который впоследствии применяют в технологическом процессе в стенах уже, собственно, венчурной фирмы.

На основании изучения зарубежного опыта можно сделать важный вывод, что только интеграция образования, научной деятельности и бизнеса в высшей школе способна создать систему своевременно подготовленных специалистов для ключевых сфер экономики России и специалистов международного уровня.

Список литературы:

1. Карлофф Б. Деловая стратегия / Б. Карлофф. – М.: Экономика, 2007. – 239 с.

2. Карнаухов С.Б. Методы анализа и обработки данных для мониторинга регионального рынка образовательных услуг. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2007 – 236 с.

3. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура: пер с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ. 2000.

4. Качалов В.А. Системы менеджмента на основе ISO 9001:2008, ISO19001:2004, OHSAS18001:2007 и ILO-OSH 2001. Конспект системного менеджера: в 2 т. – М.: ИздАТ, 2009. – 356 с.

5. Келс Г.Р. Процесс самооценки / Г.Р. Келс. – М.: МОНФ: Изд. центр науч. и учеб. программ, 2008. – 263 с.

УДК 372.8:51

ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

к.п.н., доцент Шмигирилова И.Б.
СКГУ им. М. Козыбаева

Компетентностное обучение математике возможно осуществить через особую организацию содержания дисциплины, а также организацию процессуальной стороны познавательной деятельности. Так как деятельность по решению задач является одним из основных видов математической деятельности, а сами задачи в процессе учебно-познавательной деятельности выступают в качестве средства организации и управления деятельностью учащихся, то указанные факторы можно реализовать на основе совершенствования технологии работы с задачами.

Кратко остановимся на вопросах различных подходов к понятию «задача», их классификации, психолого-дидактических особенностях процесса решения и роли задач в формировании познавательной компетентности.

Задача – одна из наиболее широких категорий дидактики. А.Ф. Эсаулов замечает: «Даже в тех случаях, когда учащиеся слушают какой-либо рассказ педагога и, казалось бы, никаких задач не решают, не производят очевидных вычислений, на самом деле они имеют дело с поставленными задачами, но последние настолько отличаются по своим структурным компонентным характеристикам от обычного, широко распространенного представления о задаче как непременно вычислительном аппарате, что складывается впечатление об учебной деятельности успешно совершаемой помимо всяких задач» [15, С. 27].

Эффективная организация и управление поисковой деятельностью школьников в процессе решения различных задач является одним из важнейших средств обучения вообще и математике в частности. «Руководимый педагогом процесс решения задачи, – отмечает Г.А. Балл, – возникающие в этом процессе отношения, используемые средства и полученные результаты составляют структурную единицу процесса обучения» [1, с. 28]. Использование задач на всех этапах обучения математике сложилось исторически. В разные эпохи, при различных системах обучения задачам отводилась различная роль. Рассматривая задачу как многоаспектное явление Г.И. Саранцев [6] выделяет в истории использования задач в обучении математике следующие этапы:

1) изучение математики с целью обучения решению задач;
2) обучение математике, сопровождаемое решением задач;
3) обучение математике через решения задач.

Изменения роли и места задач в обучении математике диктуются современными требованиями к математическому образованию в целом, его роли в формировании и развитии качеств личности, необходимых для полноценного функционирования в постоянно изменяющемся мире. Поэтому вопросам теории и методики обучения решению задач уделяется большое внимание. В философской, психолого-педагогической и методической литературе нет единого подхода к

трактовке понятия «задача». В нашей работе [12, с. 66-70] приведены различные трактовки этого понятия.

По мнению А.А. Столяра [8] понятие «задача» можно принять как неопределяемое и, в самом широком смысле, означающее то, что требует исполнения, решения.

Наиболее распространенным определением задачи в психологии является ее понимание как цели мыслительной деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). При этом психологи (В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.) не отрывают понятие задачи от процесса мышления: «Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи» [5, с. 347].

В рамках деятельностного подхода одним из важных понятий является понятие «учебная задача». Именно учебная задача – основной структурный компонент учебной деятельности. Специфика учебной задачи, согласно Д.Б. Эльконину [14], заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта деятельности, а не в изменении предмета деятельности. Г.А. Балл [1] различает понятия учебной и познавательной задачи: 1) познавательные задачи решаются не только в ходе учебной деятельности, и, значит, только некоторые познавательные задачи являются учебными; 2) среди учебных задач основную массу составляют познавательные задачи, некоторые познавательными не являются (коммуникативные, двигательные и др.); 3) всякая специфическая учебная задача направлена на овладение общим способом решения всех задач определенного класса и поэтому может быть интерпретирована как познавательная.

О.Б. Епишева, рассматривая связь между учебной и предметной задачами, отмечает: «Одна и та же предметная задача может служить достижению нескольких конкретных учебных целей и, следовательно, быть компонентом нескольких учебных задач. В то же время та или иная конкретная учебная цель может быть достигнута несколькими предметными задачами» [3, с. 79].

В последнее время в дидактику активно входит понятие контекстной задачи, которое является важной категорией компетентностного подхода. «Контекстная задача – это вопрос, задача, проблема, изначально ориентированная на тот смысл, который данные феномены имеют для обучающегося. При этом учитывается его мотивация, ценностные ориентации, его жизненные и профессиональные планы, предпочтения, интересы, стиль учебной деятельности, личностная позиция. Однако, контекстная задача – это не просто адаптация к личности обучаемого, но и способ актуализации его личностного потенциала, пробуждение его смыслопоисковой активности, осознания ценности изучаемого» [7, с. 145-146].

Решение задачи в психологической и педагогической литературе рассматривается как мыслительный процесс, направленный на разрешение противоречий между условием и требованием задачи. Большинство авторов рассматривают решение задачи как взаимодействие двух факторов: особенностей самой задачи и личностных качеств тех, кто ее решает. «Реальное решение задачи, – замечает О.К. Тихомиров, – это всегда взаимодействие субъекта и объекта, в ходе которого преобразуется не только задача, объект мышления, но и сам субъект» [9, с. 35].

В.А. Далингер [2] отмечает, что процесс решения любой математической задачи может быть исследован с различных точек зрения: а) с математической – какова последовательность действий и как их надо совершить над данными задачи, чтобы найти искомое; б) с логической – устанавливается, из каких логических операций состоит процесс решения задачи; в) с психологической – в чем состоят психологические особенности решения задачи; г) с педагогической – определяются приемы, которые помогут ученику самостоятельно найти решение; д) с информационной – устанавливается возможность решения задачи посредством компьютера.

Описывая основные требования к процессу решения задачи, Л.М. Фридман отмечает: «Культура решения задачи заключается в том, что поиск решения совершается на базе глубокого и всестороннего предварительного анализа задач, что каждая из совершаемых проб обосновывается, и ее результаты анализируются, что после нахождения верного решения производится ретроспективный анализ методов, применяемых в этом решении, поиска более рационального решения, если это возможно» [10, с. 250-251].

В психолого-педагогической литературе существует множество классификаций задач. Основания для выделения типов задач выбираются самые различные. В нашей работе [11, с 30-38] приведены различные классификации задач.

Раскрывая личностный контекст использования задач в обучении, В.В. Сериков устанавливает связь процесса решения задач с формированием личностного опыта обучающегося: «Результатом решения задачи является, как правило, нахождение какого-либо знания, способа, модели. В этом состоит собственно когнитивный аспект задачи. Однако всякое решение непременно включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности, оценивание результата... Задача – это как бы инвариантный момент обучения, присущий всем видам и формам усвоения опыта, не зависимо от того, идет ли речь об опыте когнитивном, практическом, творческом или личностно-смысловом» [7, С. 139].

Таким образом, нельзя не согласиться с В.В. Краевским [5], который считает, что задачу можно рассматривать как свернутую схему человеческой деятельности.

Организация процесса обучения на основе задач направлена на создание условий для формирования у обучаемых опыта решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. При этом задача может составить основу компетентностного обучения, если в ее структуру будет введен ценностный компонент.

Многие ученые и практикующие учителя (в том числе и учителя математики) отмечают, что компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения) и именно с этим связывают ценностное наполнение предметных задач. Не отрицая данного положения, необходимо все-таки предостеречь от абсолютизации этого подхода. В противном случае, можно впасть в другую крайность, когда мы будем учить не математике и даже не общим подходам к решению задач, а решению каждой отдельной задачи, соответствующей конкретной жизненной ситуации как это делалось при изучении математики в древнем мире.

В связи с этим компетентностно-ориентированные задачи – это не просто задачи с практическим содержанием, это задачи, которые направлены на формирование знаний, умений, способностей для выполнения самостоятельной познавательной деятельности, а также качеств, которые обуславливают готовность к такой деятельности. Целью решения компетентностно-ориентированных задач является разрешение стандартных или нестандартных ситуаций (предметных, межпредметных, практических).

Эффективность использования задач в формировании ключевых компетенций во многом зависит от того, насколько полно в практике обучения реализуются функции систем задач и каждой конкретной задачи:

1. *Мотивационная:* привлечение внимания ученика к вопросу, задаче, учебной теме, возбуждение познавательного интереса, актуализация посильного познавательного затруднения, преодоление которого активизировало бы мыслительную деятельность обучаемых.
2. *Обучающая*: изучение, закрепление, систематизацию и обобщение учебного материала, выделение отдельных сторон материала для более глубокого осмысления и запоминания сделанных выводов, установление новых (отсутствующих в учебнике) теоретических фактов;
3. *Развивающая:* обеспечение полноты процедур учебно-познавательной деятельности учащихся, в том числе и творческой, что предусматривает самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, видение новой функции объекта, осознание структуры объекта, поиск альтернативных способов решения, комбинирование ранее известных способов действий и т.п., т.е. все то, что позволяет развивать все сферы личности обучающихся.
4. *Мировоззренческая:* конкретизация содержания научных знаний, накопление учащимися жизненного и познавательного опыта, ориентация на практическую направленность в обучении, формирование научных взглядов на окружающую действительность.
5. *Воспитывающая:* формирование адекватной самооценки, влияние на становление и развитие нравственных, трудовых, эстетических и других личностных качеств учащихся.
6. *Методологическая:* показ образцов научных методов познания.
7. *Управляющая:* усвоение учащимися знаний, формирование умений, способов деятельности и ценностных ориентаций детерминировано системой задач.
8. *Диагностическая:* диагностика сформированности учебно-познавательных действий, овладения мыслительными операциями, уровня сформированности мотивационно-ценностной сферы, выявление учащихся с нестандартным стилем мышления.
9. *Контрольно-оценочная:* контроль овладения знаниями, умениями и навыками, оценка их уровня.
10. *Корректирующая:* рефлексия, коррекция и самокоррекция учебно-познавательной деятельности и уровня обучения и развития.

Роль задач как средства организации компетентностного обучения состоит в том, что в процессе их решения происходит усвоение методов познания,

мыслительных операций, воспитание осознанного отношения к собственному опыту, формирование черт творческой личности и познавательного интереса к различным аспектам использования предметных знаний и т.д.

При этом эффект использовании задач зависит не столько от числа решенных задач, сколько в большей мере от того, какие задачи решаются и как организован процесс решения. Для формирования ключевых компетенций в процессе обучения математике учителю необходимо использовать не отдельные задачи, а системы задач. В качестве такой системы может служить поисково-исследовательское задание.

Поисково-исследовательское задание понимается нами как система учебно-познавательных задач, объединенных одной методической или математической идеей. Каждая задача такой системы «высвечивает» отдельную грань материала или некоторой проблемы, актуализирует способ деятельности, реализует определенную микроцель. Сама же система позволяет организовать разнообразную по форме и содержанию работу по изучению, преобразованию, повторению, систематизации и обобщению учебного материала, формированию умений и навыков, освоению мыслительных операций, приемов и способов деятельности. Отдельные задачи системы могут иметь различную степень проблемности: от стандартных до творческих.

Задачи, составляющие поисковое задание, в зависимости от дифференциации помощи учителя, наличия или отсутствия вспомогательных задач и т.п., легко трансформируются как в репродуктивные, так и в исследовательские, что дает возможность организовывать процесс обучения с учетом индивидуальных способностей учащихся. Нами выделены поисково-исследовательские задания различных видов [13].

Как показывает практика на основе поисково-исследовательских заданий формируется, в том числе, и модель поведения в данной предметной области. Деятельность по решению поисково-исследовательских заданий является сложной интегративной деятельностью, в которой соединяется учебно-познавательная деятельность, математическая и эвристическая творческая деятельность, что способствует формированию опыта такой деятельности.

Поисково-исследовательские задания направлены на развитие мотивации учения, стимуляцию механизма ориентировки учащихся, обеспечения целеполагания предстоящей деятельности, формирование общеучебных и специальных умений школьников, активизацию нравственно-волевых и физических качеств на достижение учебно-познавательных целей, поддержание работоспособности, обеспечение самооценки деятельности, создание условий для проявления высших личностных функций.

Таким образом, при решении задач на любом этапе изучения материала, возможно, самым естественным образом, наряду с формированием системы математических знаний, умений и навыков, формировать и развивать у школьников творческие компоненты мышления, личностные качества и ценностно-смысловые ориентации, то есть компоненты, которые и лежат в основе ключевых компетенций.

Список литературы:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект/Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Далингер В.А. Задачи в обучении математике: Методические рекомендации для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов и учителей математики средних школ./В.А. Далингер – Омск: Изд-во Омского пединститута, 1990. – 43 с.

3. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода./О.Б. Епишева – М.: Просвещение, 2003. – 223 с.

4. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. педагог. учеб. заведений. /В.В.Краевский. – М.: ACADEMA, 2003. – 256с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. II ./Л.С. Рубинштейн – М, 1989. – 456 с.

6. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе/Г.И. Саранцев. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.

7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем/В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

8. Столяр А.А. Педагогика математики: Учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов./ А.А. Столяр – Минск, 1986. – 381с.

9. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 288 с.

10. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя./ Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

11. Шмигирилова И.Б. Методика реализации развивающей функции геометрических задач: Учебное пособие./И.Б. Шмигирилова – Петропавловск, 2008. – 181 с.

12. Шмигирилова И.Б. Теория и методика обучения математике в понятиях, схемах, таблицах: учебно-методическое пособие./И.Б. Шмигирилова – Петропавловск, 2007. – 132 с.

13. Шмигирилова И.Б. Формирование познавательной компетентности в обучении математике в средней школе./И.Б. Шмигирилова // Вестник КазНПУ. – Алматы. – 2011 – № 4(36). – С. 167-172.

14. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды/Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 432 с.

15. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач./А.Ф. Эсаулов – М.: Высшая школа, 1972. – 216 с.

УДК 371.31:004

МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО МАТЕРІАЛІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тищенко М.А.
НТУУ «КПІ»

Серед тих проблем, які науковці розв’язують на теоретичному та

експериментальному рівні в галузі методики викладання іноземних мов, комунікативна компетенція та способи її досягнення є однією з найбільш актуальних. Сучасні інтерпретації комунікативної компетенції ототожнюються з визначенням американського вченого Д. Хаймза, згідно з яким, комунікативна компетенція – це те, що потрібно знати мовцеві для здійснення комунікації в культурозначимих обставинах. Оволодіти комунікативною компетенцією англійської мови, не перебуваючи в країні, де цією мовою спілкується більшість населення, справа дуже не легка. Тому викладачу дуже важливо під час практичних занять створювати реальні та уявні комунікативні ситуації, які можливо спланувати та реалізувати використовуючи різні дидактичні методи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти тощо) та потенціал сучасних інформаційних технологій. Не менш важливим є завдання залучати студентів до культурних цінностей народу, мову якого вони вивчають. Для реалізації такої задачі велике значення має використання автентичних матеріалів (графічних малюнків, текстів, аудіо та відео матеріалів). Перевагою сучасних підручників з англійської мови, за якими навчаються студенти вищих навчальних закладів України, є їх насиченість країнознавчою інформацією (біографії відомих діячів культури та науки, рекламні оголошення, інформаційні листи тощо), оскільки вся ця інформація відбирається на методичному рівні з урахуванням віку та інтересів студентів та є найбільш наближеною до життєвих реалій сьогодення. Але, не дивлячись на це, більш плідне досягнення комунікативної компетенції можливе за рахунок використання сучасних технічних засобів навчання, а саме, відео матеріалів. Загально відомим є той факт, що використання відео матеріалів під час практичних занять з іноземної мови сприяє індивідуалізації навчання та підвищує рівень мотивації розвитку мовленнєвої діяльності студентів. Слід зазначити, що застосування такого виду діяльності на занятті – це не тільки використання ще одного джерела інформації, так як сприяє розвитку різних типів психічної діяльності студентів та покращенню уваги та пам'яті. Під час перегляду відео матеріалу в навчальній аудиторії виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У цих умовах навіть неуважний студент стає уважним. Для того щоб навіть поверхнево зрозуміти зміст викладеного матеріалу, студентам необхідно докласти певних зусиль. Так тимчасова увага переходить в постійну, а інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Згідно проведених досліджень в галузі викладання іноземних мов, використання різних каналів надходження інформації (слуховий, зоровий, моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність фіксації мовного матеріалу. Таким чином, психологічні особливості впливу навчальних відео фрагментів на студентів (здатність керувати увагою кожного студента та навчальної групи в цілому, впливати на обсяг довгострокової пам'яті та збільшення якості запам'ятовування, надавати емоційний вплив на студентів та підвищувати рівень мотивації до навчання) сприяють інтенсифікації навчального процесу та створюють сприятливі умови для формування комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів. Для більш плідної реалізації такого методу навчання слід виділити чотири основні етапи:

- підготовка перегляду відео матеріалу;
- перегляд відео фрагменту;

- опрацювання побаченого та почутого студентами;
- аналіз та висновки виконаної роботи.

Цілями першого етапу є мотивувати та налаштувати студентів на виконання такого типу завдання та мінімізувати можливі труднощі сприйняття відео матеріалу. Що стосується типів завдань, які можна використати, то до них слід віднести завдання на узагальнення раніше отриманих знань з даної теми, читання вголос та переклад нових слів (специфічних термінів та абревіатур) та їх подальше роз'яснення, питання на правильність або хибність деяких тверджень. Як приклад, формулювання завдань цього етапу можуть бути такими:

- Read the following words and word combinations;
- Before you read the text try to answer these questions;
- Match the word to its explanation;
- Answer the following questions;
- Decide whether the following statements are true or false.

Такі завдання можна виконати усно, працюючи в парах, малих групах чи в ході фронтального обговорення в зі всіма студентами цієї навчальної групи. Викладач може коротко передати основний сюжет відеофрагменту, пояснивши таким чином, що студенти зараз побачать. Переглядом відео матеріалів можна завершувати цикл занять з якої-небудь опрацьованої теми. Студенти заздалегідь отримують завдання на вивчення конкретного матеріалу, що логічно готує їх до перегляду відео. Попереднє читання текстів та обговорення проблем з тієї ж тематики також сприяють підвищенню мотивації в ході перегляду відео за умови, що відеосюжет відкриває нові перспективи бачення даної теми, містить елемент новизни і непередбачуваності.

Метою другого етапу такого типу навчання є подальший розвиток мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій студентів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування. Типи завдань другого етапу мають бути націлені на пошук, аналіз, фіксацію та трансформацію певного мовного матеріалу, а саме, лексики, граматики та фонетики. Слід відмітити, що саме зміст вправи, а не її формулювання, покликане забезпечити більш високий рівень ефективності та виправданості виконання завдання. Прикладами формулювань завдань можуть бути наступні:

- Find in the video English equivalents to the following word combinations;
- Which words in the video have the same meaning as;
- Find in the video words and expressions opposite to the following ones;
- Match the first part of the sentence with the second one;
- Match the verbs in Column A with the nouns in Column B to form meaningful phrases;
- Find and correct mistakes in the following sentences.

На цьому етапі важливо розвивати і навички монологічного та діалогічного мовлення. Це досягається шляхом деяких методичний прийомів, наприклад, програвання лише звукової частини відео матеріалу без представлення відео опори (просто кажучи, звичайне аудіювання). Викладач може запитати студентів про характер взаємовідносин між персонажами та їх зовнішній вигляд або попросити розповісти про час та місце подій з прослуханої аудіо доріжки. Іншим прийомом,

який можна використати, є зупинка відео матеріалу час від часу. Таким чином викладач може попросити студентів висловити їх припущення про подальший хід подій (метод встановлення логіко-смислових зв'язків почутого та їх розвиток). Також, можна, навпаки, вимикати аудіо доріжку і представляти студентам лише відео опору. Це робиться для розвитку навичок саме діалогічного мовлення. Завданням для студентів, у цьому випадку, буде спробувати відтворити діалог з побаченого відео фрагменту базуючись лише на таких елементах мовної ситуації, як: місце та час події, партнери по діалогу та їх невербальна поведінка. Завдання полегшується, якщо у відео фрагменті відтворена типова ситуація (відвідання лікаря, візит до магазину тощо). Безумовно, для того, щоб досягти необхідного рівня соціокультурної компетенції, необхідно мати певний набір знань про країни, мову яких вивчають студенти. Найважчим завданням для викладача є формування соціокультурної компетенції, тобто навчити студентів інтерпретувати різні ситуації мовного та немовного характеру з точки зору культурних особливостей конкретної країни, уникаючи при цьому формування помилкових стереотипів і не підпадаючи під вплив нав’язуваних суджень та уявлень.

Наступний етап покликаний використовувати вихідний текст як основу та опору для розвитку продуктивних вмінь в усному або письмовому мовленні. Обидва попередніх етапи є обов'язковими як в умовах використання відео матеріалу (як засобу розвитку комплексних комунікативних навичок), так і в якості засобу контролю рецептивних навичок (аудіювання). Даний етап може бути відсутнім, якщо відео матеріал використовується тільки для розвитку та контролю рецептивних вмінь студентів. Але які вправи краще використовувати саме на цьому етапі? Найбільш логічними, на нашу думку, будуть проектна робота, пов’язана з підготовкою та представленням аналогічного відео матеріалу на різні теми (наприклад, відео екскурсія по факультету чи кафедрі, розповідь про свою родину чи друзів) та рольові ігри, в основу яких покладено сюжет або ситуацію з відео матеріалу, побаченого під час практичних занять з іноземної мови.

Можна зробити висновок, що існує безліч нестандартних форм роботи викладача, метою яких є активізують увагу та інтерес студентів до вивчення іноземної мови. Але метод перегляду відео матеріалів є найбільш ефективною формою навчальної діяльності, яка не тільки активізує увагу студентів, але й сприяє вдосконаленню їх навичок аудіювання та говоріння, так як зорова опора аудіо фрагменту допомагає краще зрозуміти вивчений матеріал. Використання відео на практичному занятті з іноземної мови та у самостійній роботі відкриває ряд унікальних можливостей для викладача та студентів для формування соціокультурної компетенції, як однієї зі складових комунікативної компетенції в цілому. На відміну від аудіо або друкованого тексту, які можуть мати високу інформативну, освітню, виховну та розвиваючу цінність, відео матеріал має ту перевагу, що поєднують в собі різні аспекти мовленнєвої взаємодії. Крім змістовної сторони спілкування, відео матеріал містить візуальну інформацію про місце події, зовнішній вигляд та невербальну поведінку учасників комунікативного акту. Візуальний ряд дозволяє краще зрозуміти та закріпити як фактичну інформацію, так і мовленнєві особливості іноземної мови, яку вивчають студенти, в конкретному контексті. Для підвищення рівня ефективності використання методики залучення

відео матеріалу до навчального процесу потрібно врахувати наступні фактори:

- відео супроводжується чіткою інструкцією, спрямованої на виконання конкретного навчального завдання, яке є зрозумілим для студентів;
- зміст відео матеріалів, які використовуються, відповідає реальному рівню загального та мовного розвитку студентів;
- ситуації з відео матеріалу надають цікаві можливості для розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції студентів;
- тривалість відтворення відео матеріалу не мінімізує інші етапи навчального плану.

В наш час проблема вибору відео матеріалу не є суттєвою, оскільки на допомогу викладачу завжди можуть прийти більш досвідчені колеги, які, завдяки навчальним електронним сторінкам, блогам та форумам, повсякчас обмінюються корисними посиланнями з приводу який відео матеріал краще підібрати для студентів, наприклад, інженерних спеціальностей. Джерелом зазвичай стають посилання з всесвітньої мережі Internet, а саме, з соціальної мережі YouTube чи iTunes.

Список літератури:

1. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань: КПУ, 2002. – 224 с.
2. Hymes D. On communicative competence. – Harmondsworth: Penguin, In Pride and Holmes (eds.), 2002. – 293 p.
3. Mayer R. Multimedia learning – Cambridge University Press, 2006. – 179 p.

УДК 378

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

к.п.н., Сидоркина Е.В.
РФ МосУ МВД России

Активная интеграция МВД России в мировую правоохранительную систему обусловлена значительными общественно-политическими изменениями, сопровождающимися усилением межэтнической напряженности, процессами интернационализации преступности и эскалации терроризма, что предполагает совершенствование соответствующих механизмов международного взаимодействия правоохранительных органов. В этих условиях знание иностранных языков становится необходимым средством для установления и развития межнациональной и межкультурной коммуникации, что выводит предмет «Иностранный язык» на новый уровень значимости в сфере общего и профессионального образования, особенно в вузах МВД.

По мнению ряда исследователей, изучение иностранного языка необходимо для обеспечения возможно лучшего выполнения профессиональной деятельности и углубления квалификации (М.Г. Горкун, Н.А. Довгалевская, Г.В. Иванова). Под этой

функцией большинство исследователей понимают возможности языка для получения новой юридической информации, но нельзя сводить влияние иностранного языка на профессиональную подготовку только к этому. Язык должен способствовать лучшему овладению избранной специальностью, расширению кругозора курсанта через прямое использование зарубежных источников информации, углублению его знаний. Следовательно, иностранный язык в вузе – тесно связанный с другими дисциплинами курс, призванный играть свою роль в подготовке специалиста [1:349].

Такие отрасли знаний, как иностранный язык и юриспруденция, обеспечивают достижение следующих требований, предъявляемых к современному специалисту:

1) высокий уровень самостоятельности и самоорганизации;
2) владение высоким уровнем правовой культуры как своей страны, включающее знание законов, прав и умение их отстаивать, так и зарубежных стран, подразумевающее знание особенностей правовой культуры других стран, умение работать с юридическими документами в процессе совместной работы;
3) готовность к сотрудничеству, к совместной самостоятельной деятельности;
4) умение вести диалог;
5) проявление толерантности к традициям и обычаям других стран.

Таким образом, значение процесса интеграции профессиональных и лингвистических знаний у курсантов возрастает. Итогом этого процесса выступают широкие перспективы, открывающиеся перед будущими сотрудниками органов внутренних дел. Среди них можно выделить наиболее значительные, а именно:

- сотрудничество специалистов по борьбе с международным терроризмом и международной преступностью, особенно в сфере экономических преступлений;
- обмен теоретическим и практическим опытом с зарубежными странами в правоохранительной сфере для организации эффективной профессиональной деятельности;
- возможность прохождения стажировок и практик в зарубежных странах с целью повышения своей квалификации;
- повышение правовой культуры и юридического кругозора;
- укрепление международных связей.

На наш взгляд, в современных условиях претерпевает изменения и содержательная основа высшего юридического образования, которая должна включать три важных компонента:

- профессиональный компонент, обеспечивающий формирование знаний, умений, навыков в области юриспруденции;
- культурологический компонент, целью которого является формирование знаний об особенностях культур родной и зарубежных стран, об этических нормах, психологических особенностях восприятия;
- лингвистический компонент, в рамках которого осуществляется процесс формирования знаний, умений и навыков в области языкознания.

Компоненты образования, безусловно, связаны друг с другом и отражают взаимосвязь понятий «язык» - «культура» - «право». Язык выступает как средство общения, как показатель уровня культуры; культура находит свое отражение в языке. Вся область правоведения выражена и изложена при помощи языковых норм;

язык же выступает как средство организации общения специалиста. Правоведение строится на основных, базовых принципах культуры, этических нормах, а культура в свою очередь дает знания об особенностях жизненного уклада различных национальностей [2:237-241].

Следовательно, язык является основой дальнейшего образования в области юриспруденции, на основе и с помощью которого формируются культурологические, а затем и профессиональные знания.

Практика преподавания иностранного языка в юридических вузах показывает, что для обучающихся организовывать и поддерживать процесс общения на повседневные темы оказывается сложной задачей. Курсантам также тяжело сформулировать мысль в сфере юриспруденции даже при наличии высокого уровня профессиональных знаний. При «переносе» процесса общения в иноязычную среду, где нет времени на размышление о том, как выразить ту или иную мысль, как отреагировать на высказывание собеседника, только при условии преодолении психологического барьера и обладания сформировавшейся коммуникативной компетентностью происходит переход к профессиональному иноязычному общению [3:231-235]. Следовательно, общению нужно учить, как и любой дрогой деятельности. Поэтому целесообразно при разработке содержательных компонентов образования вузов МВД России обратить внимание на внедрение в процесс обучения следующих дисциплин:

- практический английский, в рамках которого делается упор на различные виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и др. Тем самым достигается преодоление коммуникативных барьеров в процессе иноязычного общения, а также повышается и увеличивается качество самого общения;
- профессиональный английский, направленный на изучение курсантами правовой культуры зарубежных стран.

Положительный эффект обучения при таком построении содержания образования может быть достигнут при условии постепенного перехода от бытовых, повседневных лексических тем к профессиональным в рамках каждой лингвистической дисциплины.

При этом также крайне важно помнить о методически целесообразной структуре каждого занятия, которая охватывает не только классическую триаду его основных частей – вводную, центральную, заключительную, – но предполагает более дробную композицию, включающую в себя структурные уровни мотивирующего, содержательно-обогащающего и закрепляющего характера, а также присутствие других элементов, соответствующих конкретным задачам занятия. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что как бы ни было спланировано занятие, его композиционная структура всегда должна отражать мотивирующие установочные моменты, учитывающие специфику вуза, например, заслушивание рапорта, обмен информацией межличностного характера, которые позволят группе включиться в языковую атмосферу занятия, психологически переключиться и мотивировать себя на выполнение заданий, получение, закрепление или контроль знаний.

Наконец, следует помнить, что занятие соединяет в себе два взаимосвязанных момента – дидактический и коммуникативно-личностный. Именно второй зачастую предопределяет успешность занятия, поскольку он соотнесен с тем, как

позиционирует себя преподаватель, какой способ поведения и какую стратегию общения он выбирает. Даже принимая во внимание специфику вуза с его позиционно-ролевой предопределенностью и субординацией, преподаватель, желающий установить оптимальный климат на занятии, осознает, что единственно верной и продуктивной линией общения в аудитории будет не монологизм, в понятийном ядре которого присутствует элемент диктата, а сотворчество, где каждая из взаимодействующих сторон готова к сотрудничеству и открыта для совместного труда, в осуществление намеченных целей.

Напомним также, что педагогическая культура преподавателя, которая ассоциируется не только с профессиональной компетентностью, но и высоким уровнем владения правилами общения и речевого этикета, сегодня выдвигает на первые позиции социальную значимость труда педагога, поскольку он несет перед обществом гражданскую ответственность за подготовку через свой предмет будущих специалистов (в нашем случае профессионалов для правоохранительных органов). Будучи проводником государственных интересов, преподаватель должен, используя все свои интеллектуально-духовные ресурсы, направить их в конструктивное русло своего труда с тем, чтобы способствовать воспитанию и образованию в стенах вуза будущих работников ОВД, способных в своей дальнейшей профессиональной деятельности реализовать свой потенциал и проявить себя широко мыслящими специалистами, владеющими научной базой своей профессии и общекультурными знаниями, а также обладающими такими качествами характера, которые позволят им позитивно и успешно взаимодействовать в современном мультикультурном социуме при осуществлении своих профессиональных обязанностей.

Проведенное исследование по проблеме профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России в условиях интеграции гуманитарных и профессиональных знаний позволило нам сделать выводы о: важности межпредметных связей, а именно иностранного языка и юриспруденции; необходимости детальной разработки рабочих учебных планов и рабочих учебных программ, путем внедрения нескольких дисциплин лингвистической направленности; необходимости совершенствования процесса обучения путем выявления и правильной организации таких педагогических условий, которые повысят эффективность процесса интеграции профессиональной и гуманитарной подготовки курсантов вузов МВД России.

Список литературы:

1. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

2. Ольгинская И.Г. Обучение иностранным языкам в вузе МВД России. Н-Н.: Нижегородская академия МВД России, 2007. – 246 с.

3. Пархимович Т.С. Об основных проблемах организации процесса интеграции гуманитарных и профессиональных знаний у студентов юридических вузов // Сборник докладов VI-й Международной научной заочной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» (Липецк, 26 марта 2011 г.). В 2-х ч. Ч. I. Педагогические науки / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2011. – 263 с.

УДК 37.011: 004.14

УЧИТЬ РАБОТНИКА: РАЗНЫМИ ДОРОГАМИ НА ПУТИ К ОБЩЕЙ ЦЕЛИ

Инженер-педагог, Иванцив Л.Г.

Хотеть быть чем-то другим, а не самим собой значит хотеть стать ничем.
В. О. Ключевский, Тетрадь с афоризмами, 1891

Вступая в полемику, анализируя взгляды, позиции, отношение образовательных стандартов к результату обучения профессии, изложенные в материале «Научно-методические основы модернизации содержания профессионального образования и обучения» [5], акцентируется на статусной роли педагогической науки и практики в достижении их главной цели.

Ключевые слова: качество, личность, образование.

Цель статьи. 1. Обозначить пути сводимости формальной стороны (духовной деятельности или духовной способности / рассматривается вне зависимости от соответствия данному времени материала/), так и другой – материальной – содержания образования; а также подходы к методам, формам обучения как процессу целенаправленной передачи общественно-исторического опыта” [6, 311–312]. 2. Подчеркнуть ценность одной из практик культурно-исторической педагогики как возможности реализации схемы «индивидуальность <– профессиональное обучение и воспитание <=> социализация личности –> требования экономики и мировоззренческой культуры», возможную причину неприятия науки и практики – определенную «культурную и образовательную зашоренность» одной из сторон.

Проанализировать, чтобы приблизится к сути

Цель анализа продиктована общими установками относительно личности в образовательном пространстве современной цивилизации и необходимостью войти в смыслы и ценности нашего нового времени [4, 4].

Не критическое осуждение кого-либо, а “внутреннее, активное стремление овладеть своими собственными представлениями, понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями, ожиданиями и т. д.” [6, 280], чтобы связать между собой инвариантную и вариативную части стандарта по профессии технического профиля в содержании базовых профессиональных знаний. Определяющим моментом в принятии решений является редукция смысла историко-философского наследия на задачи формирования профессионального и духовного облика субъекта образовательной услуги – работника (безотносительно к области профессиональной занятости и уровню деятельности).

В заимствованном цитировании (предложениях, их группах) возможны пропуски, несущественные исправления. На языке оригинала начало «чужого» текста выделяется маркером, окончание – указанием на источник.

Эмоциональная реакция, требующая комментариев, выделяются подчеркиванием.

В рамках нашей компетентности намерено сокращается зона ответственности, значит, и круг проблем, отмеченных в статье [5].

В рамках нашей компетентности намерено сокращается зона ответственности, а значит – круг проблем, отмеченных в статье В. О. Радкевич [7].

Доктор педагогических наук, ст. науч. сотрудник, член-корреспондент НАПН Украины, директор Института профессионально-технического образования НАПН Украины (автор. – далее по тексту) полагает:

✓ Потреба в модернізації професійної освіти і навчання виникла внаслідок: низького рівня престижності робітничих професій в суспільстві; невідповідності розроблених державних освітніх стандартів сучасним видам професійної діяльності; недостатнього забезпечення навчально-виробничого процесу сучасними науково-методичними розробками й електронними засобами навчання; використання неефективних моделей управління; відсутності системного моніторингу щодо діяльності професійно-технічних навчальних закладів, застарілості нормативно-правової бази стосовно змін на ринку праці і професій, кваліфікаційних характеристик робітничих професій; відсутності економічно обґрунтованих нормативів вартості навчання учнів з робітничих професій; невідповідності матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів і структурних підрозділів підприємств потребам сучасного промислового виробництва і сфери обслуговування тощо [5, 57].

Если в данном высказывании (с далеко неполным списком проблем) выделить образовательные стандарты, учебные, научно-методические материалы, можно прийти к выводу, что в модернизации (переустройстве) нуждается система управления профессионально-техническим образованием (система. – далее по тексту).

Следует отметить, что государство, научное сообщество в лице украинских философов и методологов правильно направляет действия заказчиков и исполнителей образовательных услуг, рассматривает основные проблемы и пути их решения в многочисленных документах. Это Законы про образование, Национальная доктрина развития образования, государственные целевые программы др. документы, в том числе, касающиеся межгосударственных и более высокого уровня диалогов. МодернизациюП как принято понимать кановововведений, направленных на совершенствование, улучшение функционирования, развития (саморазвития) образовательных учереждений и системы их управления в целом.рассматривает односторонне

В интерпретации автора:

✓ Модернізація професійної освіти і навчання розглядається як сукупність заходів стосовно її вдосконалення в межах наявних параметрів і механізмів, що потребують відповідного оновлення за допомогою освітніх нововведень, які покращують її [5, 57].

Предназначение образовательных стандартов – приведение системы к нормам функционирования, когда состояние системы стабилизируется, адаптируется к внутренним и внешним обстоятельствам. Безусловно, такая система нуждается в инновациях: творческом, оригинальном, что вводится в учебно-воспитательный <=> образовательный процесс, реализуется в разнообразных формах <=> способах улучшений.

Низкийздесь (определениянаучно-методические основы модернизации

содержания профессионального образования и обучения) Отрицая такой подход, с уровень престижности рабочих профессий (определяющий фактор качества профильного и профессионально-технического обучения) является, в том числе, следствием ослабленной связи педагогической науки и практики (взаимодействии «наука <–> практика» не только по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств). Одним из главных моментов остается производство педагогической информации – оперативной ресурсной базы учебно-воспитательного процесса.

О предмете познавательных интересов автора, о направлении и продукте научной деятельности Института в обозначенной теме модернизации можно судить по названиям использованной автором литературы (всего 18 источников):

– три работы – уч. пособие Киев, 207 с., статья из журнальной московской периодики и Декларация (Копенгаген) – о рынке труда, его взаимодействии с профессиональным образованием, целесообразности их кооперации;

– 7 источников по теме стандартов (из них одна работа МОН, 276 с. про взаимодействие рынка труда с профессионально-техническим образованием и разработки ДСТУ по конкретным профессиям; одна – директора ВПУ про подготовку рабочих по укрупненной профессии). Одна статья автора – о введении нового учебного предмета. Три источника про обучение на производстве и профессиональные умения; два – про образование взрослого и незанятого трудом населения. Из указанного количества (14 в списке литературы), сотрудникам Института принадлежит 12 наименований. Работа В. В. Ягупова о модернизации профессионального образования (методологический аспект) должна бы нацеливать на конструктивность в обосновании ее (модернизации) основ.

Как следует из приведенной выше калькуляции, в зоне разработок обозначены только стандарты по профессиям – одного из важных мероприятий, направленного на обучение-подготовку (в терминологии автора) “учеников, ученической молодежи, рабочих-работников, рабочих кадров, персонала, рабочей силы”.

В отношении к понятию «личность» автором используется авторитарная «воинствующая» терминология: “особа, ее качества при выполнении трудовых функций; особа – победитель в конкурентной борьбе; человек в информационном мире; отдельные граждане (в их выборе профессии и построении трудовой карьеры)”. В очевидной направленности «рабочая сила –> рынок труда» усматривается следующее:

✓ Відповідність професійного навчання потребам ринку праці, висока якість освіти і професійної підготовки забезпечують людям:

– можливість повноцінного саморозвитку, працевлаштування і соціального зростання;

– підвищують продуктивність робітників і підприємств;

– сприяють росту інновацій і перспективному розвитку підприємств та економіки в цілому;

– стимулюють внутрішнє і зовнішнє інвестування, що сприяє створенню робочих місць, зниженню рівня безробіття й неповної зайнятості;

– забезпечують зростання заробітної плати;

– збільшують конкурентоспроможність на ринку праці [5, 64].

Если разделить представленное в отношении к факторам востребованности человека на рынке труда и отношения к социуму, первое перекрывает большую область мотивации. Как и высокое качество образования, так и социальное взросление отмечены предположительно. Отношение рабочего труда к росту инноваций, инвестированию, оплате труда имеет косвенную, сложно прослеживаемую связь. Желаемое и действительное находятся в явном противоречии. Несомненна роль образования в решении многих проблем.

Модернизация, как отдельный акт технологического и технического усовершенствования и обновления, может ожидаться сколь угодно долго и осуществляется на основе продуманных решений, материальных, финансовых, интеллектуальных вложений. Для реформ, реформаций ключевое понятие – изменение основ устаревшей формы. Если изменения скоропостижны в главных решениях, основы чего-либо разрушаются. «Новшество», «нововведение», «инновация» – дороги эволюции на пути к успешному функционированию и развитию. Модернизацию понимают и как переход от исходного стабильного и традиционного состояния, ставшего со временем устаревшим, к новому качеству. Новшества по факту их свершения и критериям оценивания результата, действительно полезны, если целесообразны. Критерии качества профессионального образования и обучения связывать напрямую с рынком труда тоже ошибочно.

✓ Враховуючи те, що ринок праці визначає основні стандарти якості професійної освіти і навчання, значення набуває адаптація змісту професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників до потреб сучасного виробництва, у тому числі й високотехнологічного. Це особливо актуально в умовах прискорення науково-технічного прогресу, згідно з яким відбувається швидке старіння знань <…>. Тому основною […] є концепція “гнучкого працівника”... [5, 58].

Если значение образовательных стандартов понимать как приведение системы к нормам функционирования, ее результат как стабилизацию системы, ее адаптацию к внутренним и внешним обстоятельствам, такая система находится в ожидании инноваций: творческого, оригинального, что вводится в учебно-воспитательный <=> образовательный процесс, реализуется в разнообразных формах <=> способах улучшений. Модернизация символизирует переход от исходного стабильного и традиционного состояния, ставшего со временем устаревшим, к новому качеству. Модернизация, как отдельный акт технологического и технического усовершенствования и обновления, может ожидаться сколь угодно долго и осуществляется на основе продуманных решений, материальных, финансовых, интеллектуальных вложений. Для реформ, реформаций ключевое понятие – изменение основ устаревшей формы. Если изменения скоропостижны в главных решениях, основы чего-либо разрушаются. «Новшество», «нововведение», «инновация» – дороги эволюции на пути к успешному функционированию и развитию. Новшества по факту их свершения и критериям оценивания результата, действительно полезны, если целесообразны. Автор, даже судя по количеству использованных слов (модернизация и реформирования), на наш взгляд, не определялся с характеристиками объекта исследования.

✓ Действительно, вопрос образовательных стандартов актуальный. Хотя давно задействованы отдельные формы контроля на соответствие образовательной

деятельности, проблемы качества обучения, дисбаланса между спросом и предложением на рынке труда существуют. Учебные учереждения ПТО, заполняя учебные месВ системе, нуждающейся в повышении качества работы, к сожалению, неБолее того, успешный контингент выпускников, продолжая обучение в вузах, нуждается в доучивании учебных предметов уровня среднеобразовательной школы. Список сложных ситуаций можно продолжать и продолжатюРезультати наукових досліджень з теми "Теоретико-методологічні засади розробки державних стандартів професійно-технічної освіти нового покоління", свідчать, що підготовка […] з інтегрованих професій є економічно й педагогічно рентабельна, адже їх створення здійснюється на основі системного підходу до визначення спільних ознак: науково-технічних (предмети і засоби праці); психолого-фізіологічних (характер розумової діяльності, сенсорні процеси, перцептивні дії, моторні дії, увага, якості особи при виконанні трудових функцій, загальні і специфічні вимоги до фізіологічних даних робітника, основні медичні протипоказання); дидактичних (однорідність знань, умінь і навичок загальноосвітнього, загальнотехнічного і, частково, спеціального характеру, необхідних для успішного виконання трудових функцій професії) [7, 58].

В вопросах стандартизации апеллируют к наработанному за длительное время опыту: международному движению по стандартизации более ста лет; стандарты советского времени втехнической сфере научно-практической деятельности отвечали своему времени; в отношении обучения педагогических кадров в данное время стандарты заняли достойное место в некоторых странах постсоветского пространства. В работах по стандартизации в сфере информационных технологий результативна деятельность международных организаций и научных сообществ многих стран. Если для фундаментального естествознания важным звеном является целенаправленный, требующий значительного времени эксперимент (поиск истины), педагогика как наука создает новое и развивает уже известное применительно к актуальным реалиям.

Не только «высокая» наука, но и практическая педагогика инициируют новые подходы, обоснованную инновацию превращают в новацию. ДеятельностТакая учереждений образования и учебных заведений поддерживается, оценивается, контролируется старшим по иерархии руководством, структурами/службами административного исполнения снизу доверху.

Показателен пример и образец разработки ДСПТО 7219:2011 (профессия «сварщик», обучение по каждой из четырех специализаций и трем уровням квалификации) – инициация Межпрофильного учебно-аттестационного центра Института электросварки им. Е. О. Патона Национальной академии Украины.

Изучение вышеупомянутого стандарта, направляющего сознание всех заинтересованных в рабочих кадрах сторон в нужное русло обязательств, избавляет науку от заговаривания многих тем, многозначительных выводов и даже гипотетических предположений:

✓ Результати наукових досліджень з теми "Теоретико-методологічні засади розробки державних стандартів професійно-технічної освіти нового покоління", свідчать, що підготовка […] з інтегрованих професій є економічно й педагогічно рентабельна, адже їх створення здійснюється на основі системного підходу до визначення спільних ознак: науково-технічних (предмети і засоби праці);

психолого-фізіологічних (характер розумової діяльності, сенсорні процеси, перцептивні дії, моторні дії, увага, якості особи при виконанні трудових функцій, загальні і специфічні вимоги до фізіологічних даних робітника, основні медичні протипоказання); дидактичних (однорідність знань, умінь і навичок загальноосвітнього, загальнотехнічного і, частково, спеціального характеру, необхідних для успішного виконання трудових функцій професії).

✓ “<…> саме кваліфіковані кадри із солідною освітою, професійною спеціалізацією, орієнтованою на ринок праці, відповідають на вимоги ринку” [5, 58].

Основной авторский материал касается многого, занимает значительный объем как декларативный или привнесенный извне. В заключение поучительно вернуться к вступительной части текста:

✓ Сучасні реформи, спрямовані на створення інноваційної економіки, динамічний техніко-технологічний розвиток галузей виробництва, зумовлюють необхідність модернізації професійної освіти і навчання з метою забезпечення сприятливих умов для якісної підготовки робітничих кадрів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики, а також забезпечення рівного доступу до оволодіння робітничими професіями [5, 57].

1. Когда, в ориентире на характеристики, параметры систем, административные функции перебирает на себя наука, теряются механизмы, инструментарий педагогических действий. Когда в порочной традиции авторитарной педагогики субъект обучения “должен…”, не имея достаточной поддержки, нарушается содержательная информативная связь с потребителем образовательной услуги. 2. Согласно стратегии государства ориентированной на социум, опасности примата материального (в аспекте рассматриваемой автором значимости рынкаЕсли объективно необходимое нормирование (стандартизация в образовательной сфере деятельности) ассоциируется с фактичностью (технологиями достижения целей образования и обучения, рационализацией отношений разного рода), социокультурное направление определяет суть целей. В полифункциональной информационной среде обучения и воспитания образование актуализируется в связи с предметным (профессиональным) обучением и не менее значимой морально-этической стороной духовного здоровья членов социума. Такие “принципы сводятся к моральному правилу, имеющему предельную степень общности и обязательности (в изначальном смысле – всеобщему принципу поведения)”. Цитирование: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2669/МАКСИМА. О смысловой пользе истории (рефлекторно. – о статусной роли работника научного фронта) В. О. Ключевский (1841–1911) говорит: “Прошедшее нужно знать не потому, что оно прошло, а потому, что, уходя, не сумело убрать своих последствий” [3]. Одно из таких последствий – авторитарность естественнонаучной парадигмы в техническом образованиидуховному .

Экскурс в историю экономической науки и социологию

Абстрагируясь от общего анализа сложной для восприятия статьи, в схеме «суждение – дополнение к пониманию» отметим взгляды экономистов и философов поры юности экономической науки на хозяйствующего человека и личность [1].

Относительно идей мыслителей-экономистов, их научных трудов и сформированных понятий (основных форм знания, которые отражают

существенные, необходимые свойства отношений предметов и явлений), для современных реалий «весы правосудия» от социологии труда склоняем в сторону социализации и воспитания субъекта образования.

Классики буржуазной политической экономии, особенно Смит Адам (1723–1790) и Рикардо Давид (1772–1823) впервые разработали учение о хозяйстве как о системе, в которой действуют объективные, не зависящие от воли людей, но познаваемые законы. Они считали, что экономическая политика государства не должна идти против этих законов, а должна опираться на них. На этапе становления экономической науки курс нравственной философии, который читал Смит в Глазговском университете (1762–1763), уже по существу был курсом социологии и политической экономии. К этому времени относится начало его работы над «Богатством народов». В более раннем высказывании Смит говорит: “Человек обычно рассматривается государственными деятелями и прожектерами как некий материал для политической механики. Прожектеры нарушают естественный ход человеческих дел, надо же предоставить природу самой себе и дать ей полную свободу в преследовании ее целей и осуществлении собственных проектов <…>. Все правительства, которые насильственно направляют события иным путем или пытаются приостановить развитие общества, противоестественны. Чтобы удержаться у власти, они вынуждены осуществлять угнетение и тиранию”.

Ученый высказывает ряд замечательных материалистических мыслей, например: “До тех пор, пока нет частной собственности, не может быть и государства, цель которого как раз и заключается в том, чтобы охранять богатство и защищать имущих от бедняков”. Среди важных идей – о роли разделения труда, в его о трудах содержатся понятия производительного и непроизводительного труда, острая критика меркантилизма и обоснование принципа laissez faire (фр., позвольте делать) [1, 167–170].

В тогда еще феодальной Франции с ее абсолютистским строем Вольтер Франсуа-Мари Аруе (1694–1779), опираясь на эмпирико-философскую традицию, рассматривает людскую душу как способность мыслить и чувствовать в прямой зависимости от телесной организации, деятельности органов чувств, нервов и мозга. Он рассматривает человека и как социальное существо, утверждает, что общественные моральные нормы, юридические и политические законы регулируют отношения между людьми.

Вольтер считает, что существуют фундаментальные универсальные принципы моральности, которые необходимо результируют осмысленный людьми собственный опыт и функционируют в любом обществе. Выделяя земные, человеческие мотивации морального и правового поведения людей, считает их достаточными и эффективными, такими, что не требуют никаких надприродных причин и побуждений для своего функционирования.

Историю человечества, ее правдивое освещение Вольтер считал важным средством воспитания и образования, потому что анализ ошибок прошлого мог бы предотвратить их в будущем. В ее светлых моментах он видел свидетельства того, что разум и истину невозможно уничтожить. Считал, что истинные взгляды, мысли великих масс людей просвещают правителей относительно их обязанности обеспечивать народам возможность материального благосостояния, свободы и

социальной справедливости. Ошибочные – убеждают правителей в их безнаказанности, в том, что они не несут никакой ответственности [7, 77–78].

Около 1750 года Адам Смит познакомился с Дэвидом Юмом. Сходство их взглядов, отраженных в их трудах по истории, политике, философии, экономике и религии, показывает, что вместе они формировали интеллектуальный альянс, игравший важную роль в период возникновения, так называемого Шотландского просвещения.

Важно отметить, что именно в эту пору (средина XVIII – начало XIX ст.) изобретение парового (теплового) двигателя становится предтечею существенных технологических и технических нововведений в разных отраслях хозяйствования (Ватт (Уатт) Джеймс, Шотландия,1784).

Особое влияние на Смита – основоположника политической экономии – оказал француз Гельвеций Клод Андриан (1715–1771) – человек личного обаяния и замечательного ума. В своей философии Гельвеций, стремясь освободить этику от церковно-феодальных оков, объявил эгоизм естественным свойством человека и фактором прогресса общества. Новая, по сути, буржуазная этика строилась на своекорыстном интересе, на естественном стремлении каждого к своей выгоде, ограничиваемом только такими же стремлениями других людей.

Гельвеций сравнивал роль своекорыстного интереса в обществе с ролью всемирного тяготения в природе. С этим связана идея природного равенства людей: каждому человеку, независимо от рождения и положения, должно быть предоставлено равное право преследовать свою выгоду, и от этого выиграет все общество. Когда «капиталист» обычно и не думает про общественную пользу, не осознает, насколько содействует ей, имея в виду лишь собственный интерес (в этом и других случаях) он «невидимой рукой» направляется к цели, которая совсем не входила в его намерения. Тут подразумевались естественный порядок и действие социально-экономических законов – теоретическая конструкция, модель для изучения экономической действительности. Так Смит рассматривал понятие “homo oeconomicus” (экономического человека) в хозяйственной деятельности человека, имеющего капитал [1, 172–174].

Гельвеций в своих главных трудах «Про разум» и «Про человека» принимает попытки использовать основные материалистические принципы к осмыслению проблем бытия человека, переустройства общественной жизни, исследует морально-этическую проблематику, механизмы согласования личностных и общественных интересов. Он ищет возможности, которые могли бы обеспечить общее благополучие и достаточную справедливость, счастье на условиях моральности. Как все философы-просветители Гельвеций говорит о человеке как части природы, в то же самое время учитывает, что его существенные характеристики невозможно пояснить только природной организацией. Рассматривая проблему сознания, он обращает внимание на связь развития сознания не просто с общественной жизнью, а прежде всего с трудовой деятельностью. Ученый подошел к осмыслению общественно-исторической обусловленности сознания и познания, связывая их с практическими интересами людей, подчеркивал, что никто не получает одинаковое воспитание и не может быть поставлен в одинаковые условия с другими, между тем в необходимых условиях человек способен подняться на высшие ступени культуры.

В вопросах сознания Гельвеция интересовал не столько гносеологический аспект, сколько ценностный, аксиологический, который направляет поведение человека в обществе. В отличии от других просветителей он отрицает врожденный характер моральных принципов, хотя и обращается к “людской природе”. К сфере чувств он относит гордость, желание славы, патриотизм, дружбу и т. п., все, что наполнено социально-культурным содержанием, что должно культивироваться и быть общественным продуктом. Он ищет детерминанты деятельности не только индивидов, а и больших социальных групп, классов и общества в целом. Правильный путь к доброму и справедливому обществу ученый видит во внедрении разумного законодательства, просвещения и соответствующего воспитания.

В немецкой классической философии на протяжении почти ста лет и в совокупности разных концепций, оригинальные мыслители Германии в построении своих философских систем исходили из следующих принципов: отличия закономерностей развития природы и культуры, принципа активности субъекта, принципа историзма [7, 85–87].

В разнообразных суждениях немецких философов (через сложные мыслительные конструкции), совершая переход от понятия «труд» и связанных с ним интерпретаций и понятий, от человека, задействованного в процесс разделения трудовых усилий, когда увеличивается степень его умелости, а работа приобретает черты абстрактности, резюмируется следующее. Вне индивидуальности люди, воспринимаются как субъекты, которые действуют в истории, но история на них не действует или действует лишь в ограниченных пределах, за которыми простирается область Универсалий, Абсолютов или Инвариантов. Сами субъекты в той или иной степени становятся заложниками собственной субъективности и всех иллюзий свободы воли, которыми чреваты такие атрибуты субъекта как автономия, выбор, индивидуальность и прочее. Соотнесенность с целями может задаваться «объективно» – в контексте стоимостного наполнения труда, однако та же соотнесенность с целями может задаваться и «субъективно» – в контексте ценности, которая придается труду.

В первом случае трудовая деятельность обретает фактичность в противовес значимости (труд истолковывается как «материальная» деятельность, связанная с вещностью), во втором – наделяется значимостью в противовес фактичности («символическая» деятельность, связанная с самой сознательностью сознания). Вещи начинают представать не просто как «данности» или «сущности» обработки. Во втором – речь идет не просто о работе сознания или работающем сознании, но о том, что работа превращается во вместилище сознания, которое гарантирует ему все тот же статус «данности» или «сущности». В итоге происходит отторжение фактичности от значимости, стоимости от ценности, объекта от субъекта.

Про концепт, ставший для современных педагогов априори (человек – центр системы его обучения и воспитания), Кант Иммануил (1724–1804) говорил: “Существа, существование которых хотя зависит не от нашей воли, а от природы, имеют, тем не менее, если они не наделены разумом, только относительную ценность как средства и потому называются вещами. Тогда как разумные существа называются лицами, так как их природа уже выделяет их как цели сами по себе, т. е. как нечто, что не следует применять только как средство, стало быть, тем

ограничивает всякий произвол (и составляет предмет уважения). Они, значит, не только субъективные цели, существование которых как результат нашего поступка имеет ценность для нас. Они объективные цели, т. е. предметы, существование которых само по себе есть цель, и эта цель не может быть заменена никакой другой целью, для которой они должны были бы служить только средством; без этого вообще нельзя было бы найти ничего, что обладало бы абсолютной ценностью; но если бы всякая ценность была обусловлена, стало быть, случайна, то для разума вообще не могло бы быть никакого высшего практического принципа. <…> человек как абсолютная ценность характеризуется именно по отношению к неабсолютным ценностям, т. е. знаменует собой весьма доверительное сообщничество «абсолютного» и «относительного»” [2, 52–54].

Исследования канд. философ. наук, руководителя образовательной программы «Философия политики и властных отношений» философского факультета МГУ Ашкерова А. Ю. позволяют расширить контекст вопроса взаимоотношений работодателей и рынка, транслировать главные понятия труда, трудовой деятельности от рабочего, как безымянной личности, на понимание запросов реального трудящегося человека.

Приведем из его работы некоторые выводы-константы:

✓ Как и любая генерализованная форма социальной практики, труд обладает символическим и материальным измерениями. Разделение этих измерений вовсе не совпадает с классическим противопоставлением умственного и физического труда, которое известно со времен Аристотеля. Умственный труд в той же степени наделен материальным измерением, в какой физический труд – символическим. Иными словами, труд как таковой может приобретать и стоимостное, и ценностное выражение, более того, они неразрывно связаны друг с другом. Подобная связь и есть то, что сопрягает труд со смыслом, а смысл соотносит с трудом – целесообразной деятельностью с гарантированным единообразным, постоянным, рациональным, имманентным смыслом.

Труд интерпретируется при этом как неустранимый аспект человеческой деятельности и одновременно как предъявленный человеческому существу императив. Смысл труда оказывается в данном контексте тем, что несет на себе бремя подобной неустранимости и/или обозначает императивность трудовых усилий. Целесообразность становится лейтмотивом трудовой деятельности как специфической формы практики, характерной для бытия человека [2, 50].

О культурно-исторической педагогике и одной из ее практик

Как руководство к действию педагогом-исследователем (ПТУ N2, Украинка Киевской обл., 1999) было поставлено задание укрепления ученических позиций осознанного выбора профессии и повышение качества профессионального обучения. Как основное средство и способ привлечения интереса к производительному труду в технической сфере деятельности использовались исторический метод, инструментарий (методы) исторического познания. Образование рассматривалось с т. з. “духовного облика человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесса его формирования” [6, 311].

Как абсолютная ценность и константа в образовательном процессе

рассматривался ученик, его познавательные интересы и запросы. Осознанно и аккордно применялись знания из двух главных областей научной и практической деятельности (истории и техники). Решения значимых проблем укладывались в рамки типовой московской программы советского времени и утвержденной в учебном заведении рабочей программы. Актуализировались не “профиль исследовательской проблемы” в схеме «диссертация – исследователь» [4, 7–13], а совокупность возможностей разных наук и форм влияния на развивающуюся личность. Именно в таком направлении (субъект образовательной услуги <–> объект (знание)) инициировался исследовательский (самостоятельный) поиск.

Еще Л. С. Выготским и его последователями была убедительно доказана культурно-историческая обусловленность созревания высших психических функций человека (а значит, и его духовного роста), когда «образование бежит впереди развития»[8]. “Культурно-историческая” психология и педагогика создавали основу понимания и освоения педагогической информации, ее трансформации в прочное знание. Использование методов (приемов) использования информационных источников из разных сфер знаний, реализация идеи историзации содержания образования рабочих технических специальностей рассматривалась как своеобразное отступление от «целостного» методологического подхода в педагогическом научном исследовании. Механическое соединение разных подходов заменялось их компонентным сочетанием в направлении (каждый раз другой) обозначенной цели. Такой способ связи между поколениями (историческое <–> логическое: индуктивное и дедуктивное в построении педагогической информации) обеспечивал качество обучения и воспитания Гражданина и Патриота, Человека, ответственного в жизненных обстоятельствах и профессиональной деятельности.

Методология и методика культурно-исторической педагогики апробировалась на протяжении более десяти лет преподавания основ электротехники и промышленной электроники, на практических занятиях и внеурочных мероприятиях. Рабочих подготавливали к квалифицированному труду по трем электромонтажным специализациям и смежной профессии электрослесаря строительного для работы в электроустановках предприятий и систем производства, распределения и потребления электроэнергии (напряжение на принимающей стороне потребительских подстанций до 35 кВ переменного тока).

Относительную ценность для преподавателя имело профессиональное общение с педагогами, историками техники, поскольку в большинстве случаев поданные и обговариваемые материалы не всегда относились к профессионально-техническому образованию как системе в целом и культурно-исторической педагогике в частности.

В авторских, наработанных без участия научного руководителя, публикациях обозначились тематические направления:

1. Непрерывность в техническом образовании как историческое наследие (истоки электротехнического образования, основы организации, формирование содержания обучения, межнациональное сотрудничество, признание национальных педагогических приоритетов).

2. Новое понимание значения и смысла истории в техническом образовании:

- культурно-исторические ориентиры в техническом обучении;

- историко-техническое знание, методы исторического познания – аспекты влияния на личность (способы и средства социализации);
- правда и правдивость историко-технической информации в учебной и справочной литературе для молодежи;
- схематизация и интерпретация содержания – предмет методологии междисциплинарности;
- историзация содержания <…> – педагогический принцип.

3. Информационные материалы в помощь учителю истории.

К оригинальным разработкам можно отнести: 1) стандарты образования в философской трактовке; 2) исторический аспект качества электротехнической терминологии; историко-техническое знание в традиции мышления; 3) электробезопасность – тема практической электротехники: методология культурно-исторической педагогики и междисциплинарной схематизации; метод виртуально-реального путешествия – содержание и форма (средства) внештатных обращений к личности; 4) духовно-смысловая ценность реалистического художественного произведения.

Мотивация исследовательского поиска определялась главной перспективой междисциплинарности, четкой установкой отрицания соблазнов авторитарного диалога между людьми и внутри системы знаний – возврата к зафиксированному в практике прошлому опыту [4, 18–23].

Основной вывод. Передовая наука все больше склоняется к социокультурному контексту содержания образования. Наука в современном мире не может быть аморфной, нейтральной к аксиологическим проблемам в образовании, быть глухой к вызовам времени. Если в действии – противодействии, в однообразии «песни» про изменения в системе образования не захотят слышать синтезирующую силу творчества большой армии практиков, не захотят активно использовать положительный историчный опыт, наработанный веками, кризисные состояния могут иметь трагические последствия. Как в известной поэме А. С. Пушкина «Цыгане» в отношениях «политика и личность», когда одним не «чужда радость жизни праздной», другим – наскучит «песнь рабов однообразной”, разговоры про изменения, иногда даже в специально организованном маневрировании не спасают, а, наоборот, усугубляют кризисные явления.

В когнитивно-информационном контексте создания структурированного информационного поля (преподавании любой из дисциплин общеобразовательной или профессионально-технической школы) практика культурно-исторической педагогики может быть полезной. Учитывая социальные и индивидуальные запросы субъекта образовательной услуги, открывается возможность выхода на востребованный потребителем информативный продукт, обеспечения эффективной связи (субъект –> объект: педагогическая информация <=> знание и умения). Универсальная методология схемной интерпретации позволяет тиражировать подходы культурно-исторической педагогики на разные уровни междисциплинарности (от двух до большего количества научных дисциплин).

Бросая вызов застывшей в своем развитии или просто порочной системе, максимально реализуя собственные возможности, каждый по-разному оправдывает полезность своего существования в социуме.

Литература

1. Аникин А. В. Юность науки: Жизнь и идеи мыслителей-экономистов до Маркса. – 4-е изд.: М.: Политиздат, 1985. – 367 с.

2. Ашкеров А. Ю. Философия труда // Социологическое обозрение. – 2003. – Т.3. –№2. – Режим доступа: http//sociologica/hse/ru/data/2011/03/04/1211598648/soc_oboz_3_2.pdf.

3. Ключевский В. О. Тетрадь с афоризмами. [1891]. – Режим доступа: http://www.liveinternet.ru/journalshowcomments.php?jpostid=212946750&journalid=4433904&go=prev&categ=0.

4. Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи». – Хмельницький, 24–26 жовтня 2011. – 367 с.

5. Радкевич В. О. Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання / Науковий вісник. Інститут професійно-технічн. освіти НАПН України. – № 01’2011. – С. 57–67. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov/ua/portal/soc_Gum/Nv.pto/2011_1/pdf.

6. Философский энциклопедический словарь / Сост. Е. Ф. Губский идр. – М.: ИНФРА, 1999. – 576 с.

7. Філософія: Навч. посібник / І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко, В. П. Розумний та ін.; За ред. І. Ф. Надольного. – К.: Вікар, 1997. – 584 с.

8. Ямбург Е. А. Культурно-историческая педагогика: ценностный взгляд на качество образования. Глава из книги «Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика». – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/Культурно-историческая педагогика.

УДК 374.1

О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

к.т.н., проф. РАЕ, Козубцов И.Н.[1], Козубцова Л.С.[2]
[1]Научный центр связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», (г. Киев, Украина)
[2]Мощенськая общеобразовательная школа I-III ст. (с. Мощенка, Украина)

Формирование актуальной проблемы исследования. На современном жизненном этапе молодежь и педагоги столкнулись с явлением интенсификации научно-технического прогресса, который отображается в изменении научной карты мира. Возникает, как никогда, актуальная необходимость постоянного усовершенствования научной карты мира этой категории на основе неформального обучения и повышения квалификации.

Целью работы является освещение вопроса о необходимости формирования системы неформального обучения в современной молодежи, как необходимое

условие повышения их жизненной квалификации.

Результат исследования и практических рекомендаций по решению проблемы. Известно, чтобы учесть постоянные изменения научной карты мира на производстве и в учебных заведениях, налажена система повышения квалификации. Сотрудники должны каждые 5 лет пройти курсы повышения квалификации.

Длительность курсов может варьироваться от недели до нескольких месяцев. Однако, учитывая постоянную интенсивность научно-технического прогресса, и, соответственно, изменяющиеся информации, требует постоянное повышение квалификации молодежи, работников научных, учебных и производственных учреждений. При существующей идеологии курсов повышения квалификации эту проблему решать уже не эффективно.

На наш взгляд существует три пути решения сложившейся проблемы. Рассмотрим их вкратце.

Первый путь – проведение курсов повышения квалификации каждый год. Увеличение частоты, на первый взгляд, это хорошо; однако это ведет к трудопотерям, особенно на производстве. В учебных учреждениях также будет возникать проблема перераспределения учебной нагрузки на период откомандирования и прохождения сотрудниками курсов. Работодатели не заинтересованы также в длительности курсов. Но в короткие строки сложно донести до учащихся огромные объемы новой информации. Нужно тогда выделить самое важное [1]. Зачастую такие курсы превращаются в вид тупого переписывания порой ненужной информации на электронный носитель информации. Цель обучения достигается не в полном объеме.

Рассмотрим второй, не менее интересный путь. Он более адаптирован для научных и учебных заведений. Идея изложена в работах [2, 3] которая заключается в следующем. В заведениях необходимо организовать научно-педагогический компетентностный мониторинг. Это может быть подготовка специалистов, мониторинг научных новинок, которые оформляются в виде инициативных научно-исследовательских работ (НИР). На выполнение инициативных НИР следует привлекать научных и научно-педагогических кадров, должности которых могут быть сокращены в текущем году. Привлекая их к выполнению НИР, руководству можно будет легко обосновать в их необходимости. Таким образом, руководство позволит сохранить их от временных сокращений численности штата [4].

Третий путь – это формирование у молодежи системы неформального обучения, как необходимое условие повышения их жизненной квалификации. В основе ее нужно положить междисциплинарную научно-педагогическую компетентность. Она позволит постоянно обогащать научную карту мира молодежи и при этом, научно обосновывая ее, доносить до окружающих за счет педагогического мастерства.

Ожидаемый результат. Наиболее эффективными являются второй и третий пути. В их основу положена необходимость формирования междисциплинарной научно-педагогической компетентности. Она позволит молодежи самостоятельно повышать квалификацию: формировать внутреннюю научную картину мира за счет междисциплинарного взгляда на окружающий мир; составлять поиск и находить ответ на новые вызовы изменения картины мира за счет научной компетентности.

Педагогическая компетентность необходима для репродукции и создания новой картины мира.

Литература

1. Козубцов І.М., Козубцова Л.С. Проблеми об'єктивного визначення кількості нових знань та умінь для формування вченим в навчально-виховному процесі науково-педагогічних знань // Materialy VIII Miedzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci – 2012» Volume 11. Pedagogiczne nauki.: Przemysl. Nauka i studia – Str. 24 – 27.

2. Козубцов И.Н. Научно-педагогическая компетентность в мониторинге при подготовке специалистов в области информационной безопасности / Педагогика безопасности: наука и образование [Текст] : материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Екатеринбург, 12 декабря 2011 г. : в 2 ч. / сост. и общ. ред. В.В. Гафнера; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012. –Ч.2. – 138 – 146 с.

3. Козубцов И.Н., Хлапонин Ю.И. Научно-педагогический компетентностный мониторинг подготовки специалистов в области информационной безопасности [Электронный ресурс] // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp. – Режим доступа URL: www.es.rae.ru/mino/157-668.

4. Козубцов І.М., Козубцова Л.С., Козубцов М.К. Проблема збереження кадрових науково-педагогічних працівників у вищій військовій освіті України // Повышение качества, надежности и долговечности технических систем и технологических процессов: Сборник трудов VIII Международной научно-технической конференции, 5-12 декабря 2009 г., г. Хургада, (Египет). – Хмельницкий: Хмельницкий национальный университет, 2009. – С. 183 – 186. (укр., рус., англ.). – 978-966-330-076-4.

УДК 37

РАЗРАБОТКА И АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ "НЕОБЫЧНЫЙ КАЛЬКУЛЯТОР"

студент Хохлов Н.А.
ФГБОУ ВПО "МГУ имени М.В. Ломоносова", факультет психологии

Научный руководитель – к.т.н., с.н.с. Мячев А.А.
ГБОУ ЦДОД "Эврика"

Актуальной задачей современного школьного образования является разработка и адаптация методик, позволяющих быстро и достоверно диагностировать текущий уровень развития умственных способностей и прогнозировать успеваемость учащихся по тем или иным учебным дисциплинам. Данная работа посвящена разработке и адаптации компьютеризированной методики исследования образования математических понятий, которая может быть использована учителями информатики и математики.

Методика "Необычный калькулятор" (НК) представляет собой компьютерную программу, предназначенную для измерения уровня развития мыслительных способностей в соответствии с парадигмой Л.С. Выготского (1934), рассматривавшего понятия в качестве единицы анализа мышления. НК построен по аналогии со знаменитой методикой двойной стимуляции Л.С. Выготского, Л.С. Сахарова (1981). После запуска программы испытуемый видит перед собой окно тестирования (Рис. 1).

Требуется выяснить, что представляют собой искусственные математические понятия "ЛАСМ", "ВАДЛ", "ПАРМ". Для выполнения задачи испытуемый может вводить любые числа в соответствующие поля программы (числа А, В) и нажимать на кнопки операций, чтобы увидеть ответ.

После того, как испытуемый принял решение, что понятия им идентифицированы, он может перейти в окно ввода ответов (Рис. 2).

Сложность задания заключается в том, что испытуемому недостаточно ориентироваться только на внешне наблюдаемые арифметические операции, чтобы идентифицировать искомые понятия. Для решения задачи необходимо опираться на два ряда признаков – арифметические операции (сложение, вычитание, сложение и добавление единицы) и отношения между числами А и В (меньше, больше, равно), так как каждая из функций ("ЛАСМ", "ВАДЛ", "ПАРМ") выполняет разные операции в зависимости от отношений между введёнными числами.

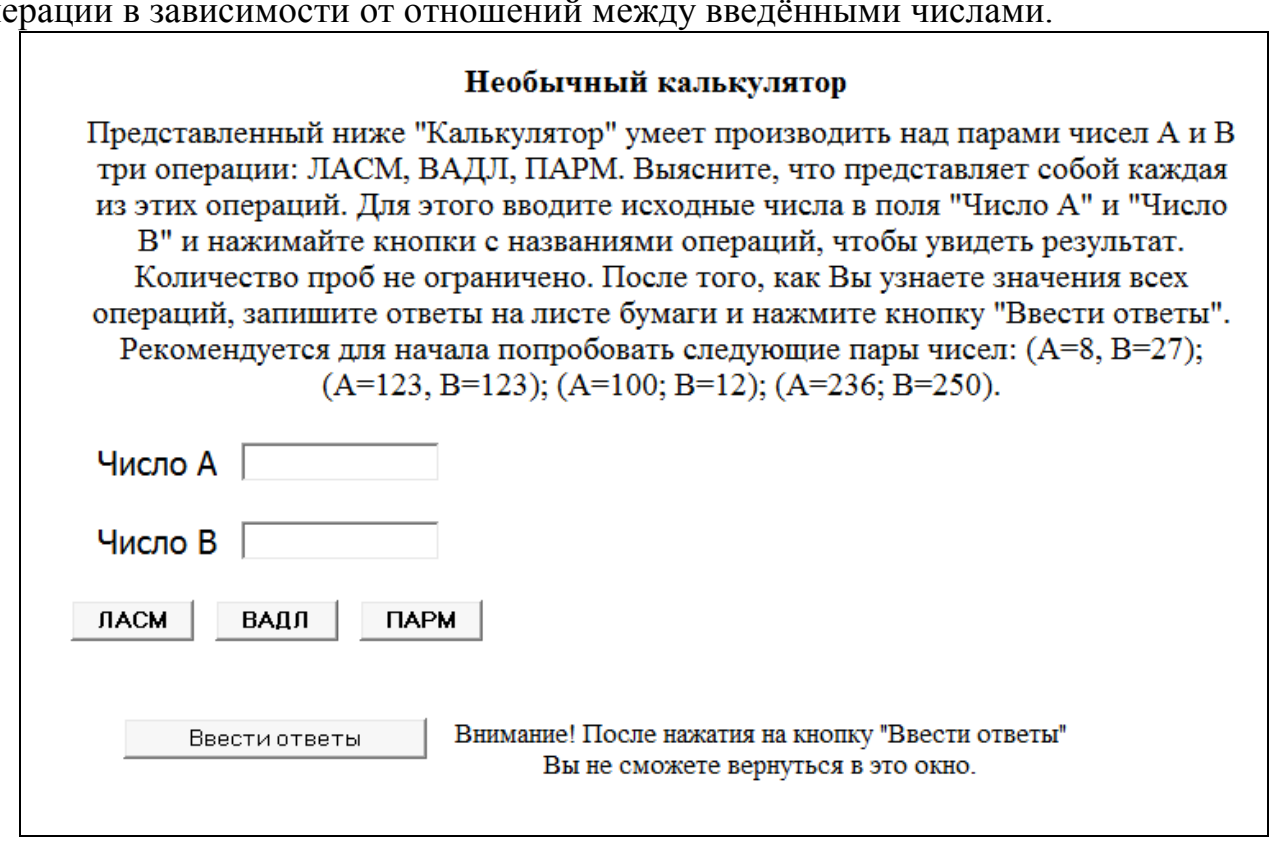


Рис. 1. Окно тестирования программы "Необычный калькулятор"

Апробация методики проводилась на базе дистанционного элективного курса "Дистанционная Развивающая Информатика и Математика" (ДРИМ – www.drim.innovatedu.ru) (Н.А. Хохлов, 2008) в 2011-2012 учебном году.

Испытуемыми были 53 учащихся 10-11 классов (31 учащийся 10 класса, 22 учащихся 11 класса; 27 девушек, 26 юношей), из которых 36 человек проходили дополнительное обучение по информатике и информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), математике, логике и информационной безопасности. Испытуемые выполняли методику НК, решали текстовые математические задачи повышенной сложности с ограничением времени, выполняли тест Бурдона для диагностики характеристик внимания и тест на невербальный интеллект, представляющий собой 15 заданий из теста "Прогрессивные матрицы Равена" (Дж.К. Равен, Дж. Равен, Дж. Х. Курт, 1997). В конце обучения учащиеся курса "ДРИМ" проходили итоговый тест. Не все испытуемые выполняли все тесты. По результатам выполнения методики НК оценивались число образованных математических понятий (от 0 до 3), число проверок операций, эффективность образований математических понятий (отношение числа образованных понятий к числу проверок операций). После окончания тестирования с помощью теста Бурдона фиксировались следующие результаты: количество просмотренных за время тестирования (10 минут) букв (S), количество правильно выбранных букв (C), количество неправильно выбранных букв (W), количество ошибочно пропущенных букв (O). Вычислялся коэффициент продуктивности = S*(C-W)/(C+O). При выполнении теста на невербальный интеллект учитывались число правильно выполненных заданий и время выполнения, а также коэффициент эффективности, вычисляемый как отношение числа правильных ответов ко времени выполнения.

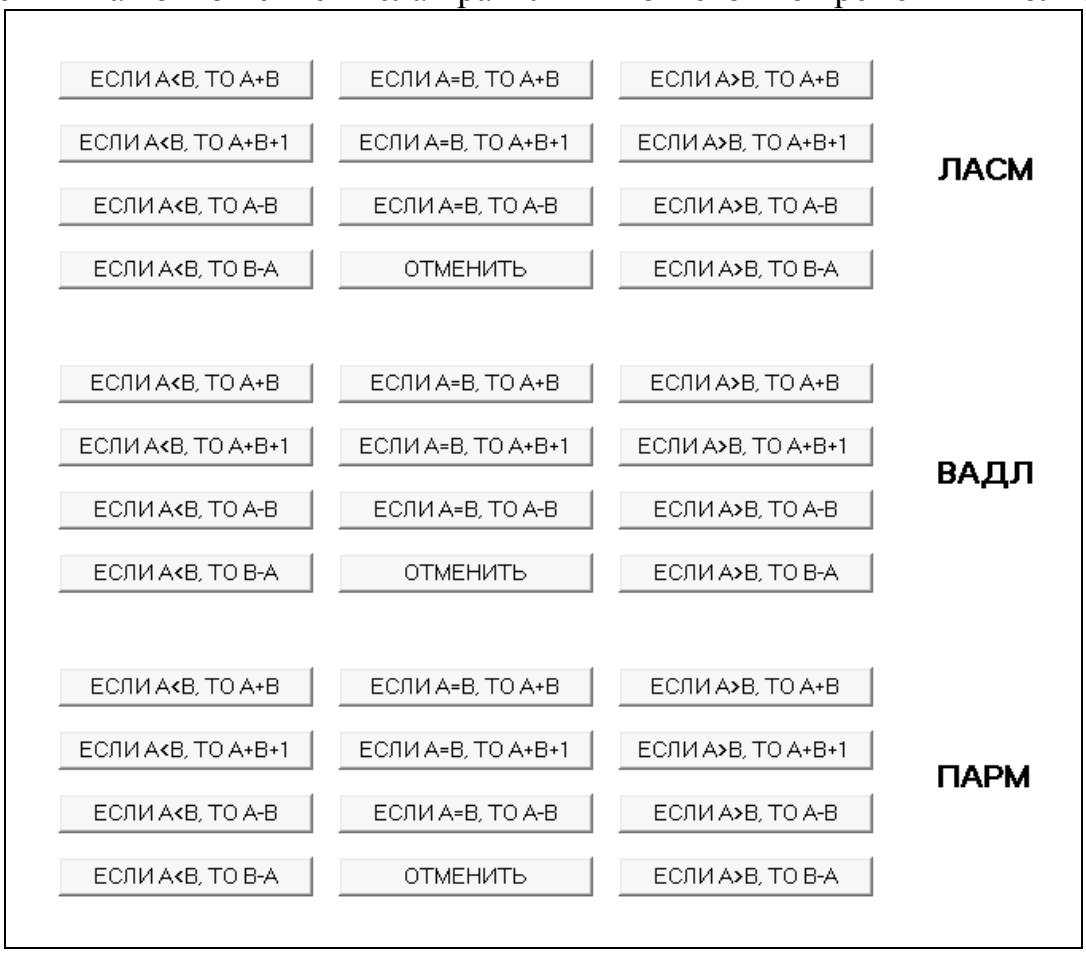


Рис. 2. Окно ввода ответов программы "Необычный калькулятор"

Для выявления компонентов мышления, в той или иной мере связанных с эффективностью выполнения методики НК, были вычислены корреляции (по Спирмену) между исследуемыми параметрами (Табл. 1).

Таблица 1.

Матрица корреляций между результатами методики "Необычный калькулятор" и результатами других тестов

	Число образованных математических понятий	Число проверок операций	Эффективность образования математических понятий
Число образованных математических понятий	-	**0,579 (p<0,001) n=53**	**0,949 (p<0,001) n=53**
Число проверок операций	**0,579 (p<0,001) n=53**	-	**0,432 (p=0,001) n=53**
Коэффициент эффективности образования математических понятий	**0,949 (p<0,001) n=53**	**0,432 (p=0,001) n=53**	-
Суммарный балл итогового теста ДРИМ	**0,610 (p=0,009) n=17**	0,072 (p=0,784) n=17	**0,616 (p=0,008) n=17**
Шкала "Информатика и ИКТ" итогового теста ДРИМ	**0,628 (p=0,007) n=17**	0,073 (p=0,780) n=17	**0,622 (p=0,008) n=17**
Шкала "Математика" итогового теста ДРИМ	0,480 (p=0,051) n=17	0,065 (p=0,805) n=17	**0,489 (p=0,046) n=17**
Шкала "Информационная безопасность" итогового теста ДРИМ	**0,669 (p=0,003) n=17**	0,144 (p=0,582) n=17	**0,671 (p=0,003) n=17**
Количество правильно решённых текстовых задач повышенной сложности с ограничением времени	**0,454 (p=0,001) n=53**	0,244 (p=0,079) n=53	**0,446 (p=0,001) n=53**
Коэффициент продуктивности внимания	**0,290 (p=0,035) n=53**	**0,389 (p=0,004) n=53**	0,204 (p=0,143) n=53
Время прохождения теста на невербальный интеллект	**0,426 (p=0,001) n=53**	0,222 (p=0,111) n=53	**0,369 (p=0,007) n=53**
Число правильно решённых заданий теста на невербальный интеллект	**0,401 (p=0,003) n=53**	0,245 (p=0,076) n=53	**0,329 (p=0,016) n=53**

Тот факт, что результаты выполнения методики НК положительно коррелируют как с продуктивностью внимания и невербальным интеллектом, так и с результатами выполнения итогового теста по информатике и ИКТ, математике и информационной безопасности, а также с эффективностью решения текстовых задач, позволяет предположить, что она диагностирует некий генеральный фактор мыслительных способностей, связанный с различными компонентами познавательной деятельности. Вполне возможно, что за этой общей когнитивной способностью стоит тот самый уровень развития научных понятий, о котором писал Л.С. Выготский (1934). Всё это позволяет использовать разработанную нами методику для экспресс-оценки мыслительных способностей учащихся и прогнозирования их успеваемости по информатике и математике. В дальнейшем предлагается сопоставить результаты выполнения данной методики с успеваемостью по другим учебным предметам, чтобы определить, распространяется ли влияние предполагаемого генерального фактора мыслительных способностей на освоение других сфер научного знания.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
2. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. / Под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981. С. 194-203.
3. Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж. Х. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 3. Стандартные прогрессивные матрицы (включая параллельные и плюс версии). М.: Когито-Центр, 1997. 144 с.
4. Хохлов Н.А. Дистанционная развивающая информатика и математика. // Труды международной научно-технической конференции (Computer-based conference). Пенза: Пензенская государственная технологическая академия, 2008. Вып. 7. С. 141-143.

УДК 373.1

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Волкова И.Г.
НМУ «Национальный институт образования» МО РБ

Научный руководитель – д.п.н., профессор В.В. Буткевич

Современная социокультурная ситуация выдвигает на передний план культурологическую парадигму образования, которое с одной стороны базируется на общечеловеческих ценностях, традициях, с другой – актуализирует современный уровень развития культуры. В данном контексте в сфере художественного образования можно обозначить ряд проблем, требующих решения.

Одна из проблем состоит в том, что искусству как форме культуры на современном этапе свойственен интегративный характер как на уровне интеграции с

другими науками, отраслями знаний (например, фотоискусство), так и на уровне техники выполнения художественной работы (например, компьютерная графика, анимационное искусство). Сегодня именно интеграция искусства и компьютерных технологий имеет широчайшие пути для дальнейшего развития. Художественное образование как процесс и результат присвоения художественной культуры человечества и своей местности, должно осуществляться в культуросообразном контексте и учитывать интегративную природу современного искусства.

Вторая проблема связана с тем, что потребности учащихся сегодня расширяются: интерес к компьютерным технологиям повышается, что приводит к самостоятельному их освоению, зачастую на примерах, далеких от норм нравственности и морали. В результате уровень владения компьютерными технологиями отдельными учащимися во много раз превосходит уровень учителя.

Третья проблема заключается в отсутствии должного корректного методологического обоснования процесса интеграции компьютерных технологий и искусства. Некоторые пути решения обозначенных проблем предлагаются в данной статье.

Необходимость рассмотрения *интегративного подхода* как методологического базиса продиктована, с одной стороны, тем, что заявленная проблема лежит на стыке нескольких наук (педагогики, информатики, психологии) и основана на интеграции информационных технологий и изобразительного искусства, с другой – тем, что процесс информатизации современного общества и его различных сфер (в том числе образования) является интеграционным процессом по своей природе [11].

Вопросам интеграции художественного образования и информационных технологий в общем среднем образовании посвящены работы российских ученых – Н.А. Лепской [8], Петровой Н.П.[9], Т.С. Северовой [10], Н.Л. Селиванова [11], Т.В. Селивановой [12], М.Г. Талля [13] и др., а также белорусских исследователей – А.Г. Буравкина [1], Л.А. Вишневской [2], А.В. Казаковой [5], М.П. Концевого [6] и др.

Интеграция как основа интегративного подхода понимается и как состояние и как процесс. Как состояние интеграция предполагает определенную связанность отдельных дифференцированных частей в целое, как процесс – интеграция приводит к такому состоянию [7]. Интеграция нескольких наук основана на постоянно усиливающемся воздействии одной науки на другую, на взаимопроникновении с условием сохранения самостоятельности каждой. Результатом интеграции является появление новой целостности, которая обладает новыми потенциальными и качественными возможностями. Среди качественных характеристик интеграции как состояния целостности выделяют: взаимодействие, взаимопроникновение, взаимообусловленность, взаимозависимость [7].

Интегративный подход реализуется через следующие принципы:

- *принцип целостности* – процесс художественного образования учащихся посредством интеграции изобразительного искусства и компьютерных технологий должен носить целостный характер и иметь свои цели, задачи, содержание, методы, формы и результат;
- *принцип развития* – использование интеграции компьютерных технологий и искусства в художественном образовании должно способствовать решению задач развития личности учащегося (направленность на «зону ближайшего развития»),

реализации индивидуальных образовательных траекторий. Применяемые компьютерные технологии должны формировать у обучающихся навыки работы с различного рода информацией в индивидуальном темпе на основе личностно значимого содержания, способствовать развитию информационной культуры;

- *принцип потенциальности* – интеграция компьютерных технологий и искусства в художественном образовании должна быть направлена на раскрытие потенциала личности, мобилизацию личностных ресурсов, самопознание.

Информационные технологии являются более широким понятием относительно компьютерных технологий, и понимаются как «отрасль дидактики, занимающаяся изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения и усвоения знаний, в котором находят применение средства информатизации образования» [14, с. 8]. Информационные технологии обучения – это «приложение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения и всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса» [4, с. 22].

Процесс системной интеграции информационных технологий в образование включает следующие этапы [Захарова]: адаптация структур системы образования и существующих образовательных технологий к возможностям используемых информационных технологий; адаптация информационных технологий к требованиям, предъявляемым структурами образовательной системы; создание взаимно совместимых новых структур и соответствующих им информационных технологий.

Компьютерные технологии являются одним из средств информатизации образования. Понятие «технология» понимается как способ реализации процесса, разделенного на процедуры и операции. Процедура представляет собой набор действий, выражающий сущность технологии, а операция является практической реализацией задачи в рамках определенной процедуры [14].

Среди направлений использования компьютера в образовании Б.С. Гершунский называет четыре основных: 1) компьютер как объект изучения, 2) как средство обучения, 3) как средство научных исследований в сфере образования, 4) как средство управления [3]. Автор особо подчеркивает, что в каждом из названных направлений компьютер выступает как *средство* и не может стать равноправным участником образовательного процесса, он не может заменить межличностное общение в процессе познания истины в ее научном и нравственно-духовном аспектах.

Необходимость интеграции продиктована тем, что применяемые информационные технологии должны стать не надстройкой в художественном образовании, а гармонично и обоснованно войти в него, предоставляя новые возможности учителю и учащимся. В русле рассматриваемой проблематики конечной целью интеграции компьютерных технологий и изобразительного искусства должно стать повышение эффективности художественного образования учащихся. Именно конечная цель управляет процессом интеграции, а не наоборот.

В общем среднем образовании возможны следующие варианты функционирования учебного процесса на интегративной основе:

1) интегрированный курс, формируемый из содержания предметов одной

образовательной области при сохранении равнозначности двух предметов;

2) интегрированный курс, созданный из содержания предметов одной образовательной области на основе какой-либо одной предметной области;

3) интегрированный курс, формируемый из содержания предметов различных, но близких образовательных областей при сохранении равнозначности двух предметов;

4) интегрированный курс, формируемый из содержания предметов различных, но близких образовательных областей с сохранением специфики одного предмета и использованием второго предмета как вспомогательного;

5) интегрированный курс, создаваемый из содержания предметов различных отдаленных образовательных областей (характерно для вариативного компонента содержания образования) на основе симультанного мышления (способности мышления схватывать общие черты разнокачественных объектов, процессов, явлений);

6) «преломление» учебных дисциплин через призму направленности общеобразовательного учреждения.

Учебные предметы «Изобразительное искусство» и «Информатика» относятся к различным образовательным областям, однако их интеграция возможна в варианте подчиненности информатики изобразительному искусству, при этом информационные технологии становятся средством достижения целей художественного образования, развития личностных качеств и свойств. По нашему мнению, именно такой вариант интеграции позволяет сохранить ценностный аспект искусства и вектор художественности. Вариант интеграции с преобладанием информатики смещается в технологическую сторону и чаще всего сводится к освоению технической стороны компьютерных технологий.

Одним из вариантов использования компьютерных технологий является компьютерная графика, позволяющая моделировать художественно-творческую деятельность, которая решает задачи повышения эффективности художественного образования обучающихся.

В русле рассматриваемой проблемы в системе художественного образования Беларуси возможно два уровня интеграции компьютерных технологий и изобразительного искусства:

1) предметный (внешний) – объединение знаний об одних и тех же явлениях действительности из различных предметных областей («Информатика», «Изобразительное искусство») в рамках одного курса;

2) технологический (внутренний) – использование возможностей компьютерных технологий для создания художественного образа (в его изобразительном и выразительном единстве) в творческом процессе.

Предметный уровень интеграции может существовать в вариативном компоненте образования, например, в рамках факультатива по компьютерной графике, в котором художественное освоение окружающей действительности и постижение языка искусства осуществляется посредством компьютерных технологий. В содержании такого факультативного курса сочетаются техническая и художественная составляющие компьютерной графики. При знакомстве с технической составляющей у учащихся, с одной стороны, формируются умения и

навыки работы в графических редакторах, с другой – они осваивают основные законы, правила и выразительные средства изобразительного искусства. Проводится работа по освоению основного меню, команд, имеющихся инструментов, особенностей их применения при создании рисунков; показ и объяснение категорий «композиция», «цвет», «цветовая гамма», «ритм», «симметрия» и пр., основных законов композиции, различия цветовых гамм, приемов создания объема и т.д. При знакомстве с художественной составляющей основной акцент делается на расширение знаний, умений и навыков создания в творческой работе художественного образа. В данном аспекте инструментарий программ графических редакторов предполагает поисковую деятельность в русле повышения выразительности применяемых линий, цветовых сочетаний, композиционных решений и др.

Реалии системы художественного образования Беларуси таковы: предметный уровень интеграции встречается в программах специального учебного предмета «Компьютерная графика» для 8, 9 классов художественной направленности, а также специального учебного предмета «Композиция» для 7 класса художественной направленности в рамках одного из разделов, освещающего компьютерную графику. Художественное образование в общеобразовательных учреждениях без направленности интегративного курса по искусству и компьютерным технологиям не имеют.

Технологический уровень интеграции возможен в рамках инвариантного компонента за счет использования компьютера как «художественного материала» на уроках изобразительного искусства и во внеклассной деятельности. Рассматриваемый уровень интеграции в общем среднем образовании представлен в недостаточной мере, по причине отсутствия должного объема часов на изучение «компьютера-художника» в содержании учебного предмета «Изобразительное искусство», а также в связи с невысоким уровнем компетенции художников-педагогов, учителей начальных классов в русле компьютерных технологий.

Таким образом, опора на интегративный подход как методологическую базу позволяет рассматривать проблему интеграции искусства и компьютерных технологий с позиции их наиболее эффективного сочетания для достижения целей художественного образования и развития личности учащихся. Приведенные уровни интеграции компьютерных технологий и искусства могут стать теоретической основой для разработки программ вариативного компонента образования. Освоение подобных факультативных курсов позволит удовлетворить потребности учащихся в изучении компьютерных технологий и искусства.

Список литературы:

1. Бураўкін А. Г. Інфармацыйныя тэхналогіі ў мастацтве / А. Г. Бураўкін ; пад рэд. М. А. Ярмаша. – Мінск : БУК, 1999. – 246 с.
2. Вишневская Л. А. Использование компьютерных технологий на уроках изобразительного искусства / Л. А. Вишневская // Мастацкая адукацыя і культура. – 2004. – № 2. – С. 11-13.
3. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 427 с.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие / И. Г. Захарова.– 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 198 с.

5. Казакова А. В. Роль мультимедийных технологий в преподавании курса по изобразительному искусству / А. В. Казакова // Инновационные технологии в современном художественно-педагогическом образовании : материалы респ. науч.-метод. конф. – Мозырь, 2008. – С. 109-112.

6. Концевой, М. П. Компьютерная графика в современном эстетическом воспитании / М. П. Концевой, С. К. Потапчук // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология : материалы Междунар. науч. конф. – Гомель, 2001. – С. 287-289.

7. Криса В. Б. Методологические и психолого-педагогические основы интегративности обучения / В. Б. Криса // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 3-6.

8. Лепская Н. А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Лепская. – М., 1999. – 165 с.

9. Петрова Н. П. Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. П. Петрова ; Ин-т ср-в обучения РАО. – М., 1995. – 14 с.

10. Северова Т. С. Гуманизация обучения компьютерной графике учащихся художественно-графических классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. С. Северова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2004. – 23 с.

11. Селиванов Н. Л. Педагогические условия интеграции компьютерных технологий в художественное образование подростков : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Л. Селиванов ; Ин-т худ. образования РАО. – М., 2008. – 22 с.

12. Селиванова Т. В. Информационные и компьютерные технологии в художественном образовании / Т. В. Селиванова // Искусство в школе. – 2005. – № 2. – С. 27-32.

13. Талля М. Г. Формирование художественно-творческих способностей у младших школьников на занятиях по изобразительному искусству с применением компьютерных технологий в системе дополнительного образования : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Г. Талля ; Чувашский гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Саранск, 2009. – 17 с.

14. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения / В. Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5-13.

УДК 378

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ

к. пед. н., доцент Лескова И.А.
ВГСПУ ИХО

Фреймовый подход получил широкое распространение в современной педагогической практике в качестве эффективного средства формирования системного мышления, генерализации знаний и интенсификации учебного процесса.

В педагогике *фрейм* понимается двояко: как способ организации представлений, хранимых в памяти, а так же единица знаний, организованная вокруг понятия и содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия. Можно выделить несколько основных типов фреймовых моделей организации учебного материала, которые используются в процессе преподавания учебных дисциплин, как гуманитарных, так и естественнонаучных:

• фрейм как рамка, когда определенный объём информации заключается в рамку, что позволяет выделить его из общего массива информации;

• фрейм как логико-смысловая схема, когда устанавливается определенная структура вокруг выделенного содержательного ядра учебной информации;

• фрейм как сценарий, когда устанавливается последовательность определенных действий, ситуаций и процедур в заданных условиях [2].

У всех типов фреймовых моделей общий принцип построения: ««верхние уровни» фрейма фиксированы и содержат вещи, всегда истинные в предполагаемой ситуации. «Нижние уровни» содержат много «терминалов», или «ячеек», которые надо заполнить конкретными данными. Терминал описывает предмет, задавая его специфические черты» [2,с.36].

Из гуманитарных дисциплин вышеназванные типы фреймов используются в основном в процессе преподавания лингвистики и истории. Мы проиллюстрируем на историко-художественном материале.

Фрейм как рамка − самый простой тип. Он позволяет структурно упорядочить объём знаний, подлежащих изучению, и акцентировать внимание студентов на основных компонентах, входящих в его состав. В качестве примера тема, знакомящая с видами изобразительного искусства – живописью, скульптурой, графикой (одна из дидактических единиц учебной дисциплины «Введение в мировую художественную культуру»).

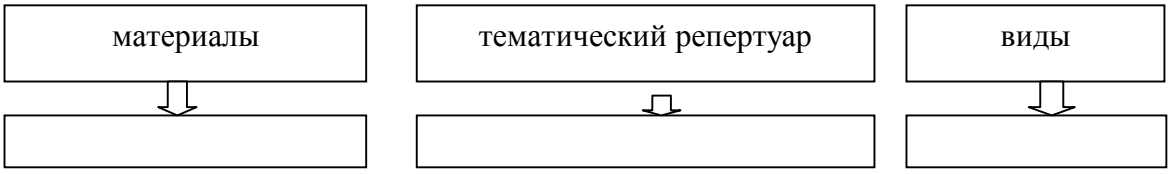
Фреймовая модель рамочного типа обладает двухуровневой структурой:

− верхний уровень – его компоненты обладают смысловой устойчивостью, т.е. они фиксированы и всегда истинны;

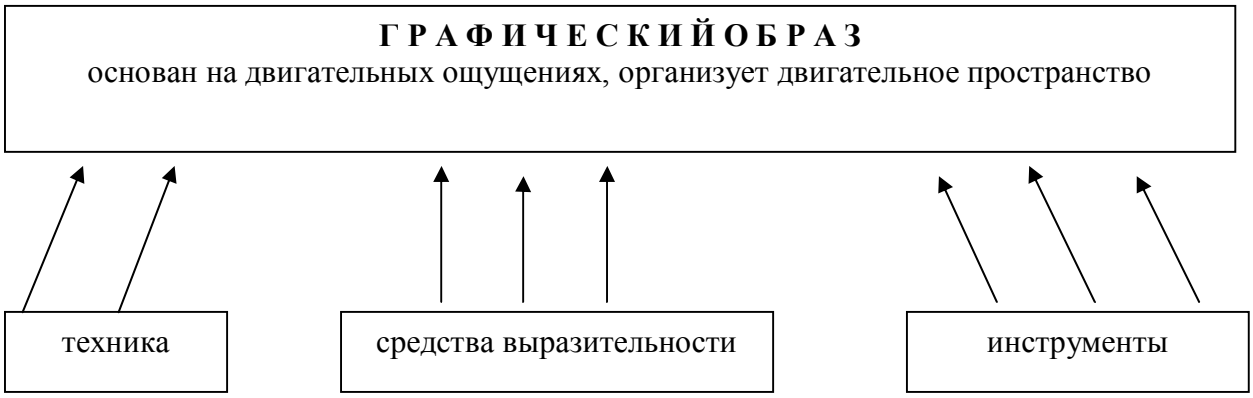
− нижний уровень содержит конкретные данные, описывающие предмет.

Соответственно содержание верхнего уровня заполняется преподавателем, а компоненты нижнего уровня вписываются студентами в пустые ячейки фрейма.

Например, для всех видов изобразительного искусства компонентами верхнего уровня являются следующие: *материалы – тематический репертуар – виды*. Компоненты нижнего уровня зависят от вида искусства. Предположим, для скульптуры в качестве материалов используется дерево, камень, глина, металл, песок и пр. Её тематический репертуар скульптуры ограничен – это человек и животные. Виды скульптуры: свободная скульптура (круглая), рельеф, станковая, монументальная и пр. Весь этот объём сведений студенты должны распределить в пустые ячейки.



Фрейм как логико-смысловая схема гораздо богаче по своим возможностям, потому что позволяет наглядно представить не только структуру изучаемого объёма знаний, но и *связи* объединяющие компоненты этой структуры. При этом имеются в виду связи устойчивые и неизменные. Упрощая до формулы, можно сказать, что благодаря этой модели фрейма, студенты получают возможность узнать не только ответы на вопрос «***что***» характеризует изучаемый объём знаний, но и на вопрос «***как***» осуществляется взаимодействие его компонентов. В качестве примера приведём логико-смысловой фрейм по теме «Графика».



На рисунке видно, что схема логико-смыслового фрейма отличается большей сложностью, чем предыдущая, потому что верхний уровень устойчивых компонентов двойной. Как следует из данной выше схемы: первый ряд верхнего уровня представлен как *графический образ*, а второй ряд представлен тремя аспектами: *техника – средства выразительности – инструменты*. Вместо свободных ячеек компонентов нижнего уровня на схеме даны стрелки, вдоль которых будут располагаться сведения, объясняющие, *как* создаёт художник графический образ, *как* возникает его активное пространство. Например, для ячейки «техника» − это печатная и рукотворная; для ячейки «средства выразительности» − это линия, штрих, пятно; для ячейки «инструменты» − перо, карандаш, уголь, сангина, штихель, литографский карандаш и др.

Фрейм как сценарий − эта модель организации учебного материала отличается ещё большей степенью сложности, чем предыдущие. Она позволяет представить последовательность действий, т.е. порядок протекания какого-то процесса, алгоритм действий для решения учебной задачи. Упрощая до формулы, можно сказать, что благодаря этой модели фрейма, студенты узнают ***что***, ***как*** и ***зачем*** они должны что-либо делать. «Что и как» представлены действием, а «зачем» − его целью.

В качестве примера приведём фрейм-сценарий техники старых мастеров, которая использовалась в живописи для написания картин вплоть до XIX века, когда появился нерасчленённый метод живописи, в соответствии с которым работа над картиной может быть прервана в любой момент, но произведение не потеряет своей эстетической полноценности.

В ячейках данного фрейма-сценария техники старых мастеров представлен алгоритм создания картины, т.е. те действия, которые оставались неизменными, независимо от художника, стиля, эпохи вплоть до XIX века.

Фрейм как сценарий позволяет преподавателю формализовать любую

последовательную смену состояний и действий, наглядно представить студентам цель (или цели) и действия, которые они должны выполнить для её достижения.

Три рассмотренных выше фреймовые модели организации учебного содержания различаются по степени семантической ёмкости, главная их ценность заключается:

1) *в упрощении* учебного материала путём его сжатия до структуры, до логико-смысловой схемы или алгоритма действий;

2) *в наглядности* представления учебного материала.

Т Е Х Н И К А С Т А Р Ы Х М А С Т Е Р О В

Иными словами, эти фреймовые модели обладают возможностью наглядно и структурно представить студенту систему сведений, т.е. выстроить целый блок информации, который, как показывают исследования, легче запоминается и вспоминается. Однако деятельность студентов при этом отличается репродуктивным характером. Она не востребует от студента актуализации его личностных ресурсов и, фактически, предназначена упорядочивать двухмерный поток информации, что, разумеется, тоже ценно и востребовано, но недостаточно в контексте задач, стоящих перед современным образованием, именно в силу отсутствия творческого характера деятельности.

По своему значению три представленных фреймовые модели представляют собой таксономический способ организации материала, потому что они отсылают к статичным, дефинитивным аспектам предмета изучения. В социологии такой тип фреймов определяют как *фреймы-существительные* [1, с.89]. В тоже время с целью выразить разницу способов общения с предметом изучения социологи выделяют тип фрейма-глагола, для которого характерно процессуально-ориентированное описание.

Если соотнести оба типа фрейма с современной педагогической практикой, то очевидно, что в ней активное применение получили в основном фреймы-

существительные. Эти фреймы не имеют возможность продуцировать ситуацию отсутствия готового знания и соответственно инициировать процесс творческого преобразования информации, потому что работают со статичными, дефинитивными аспектами предмета изучения. Предпосылки для создания этой ситуации есть у фрейма-глагола, дающего процессуально-ориентированное описание. Предлагаемый нами сюжетный фрейм представляет собой фреймирование глагольного типа, учитывающее не статические характеристики, а отношения между людьми и способы восприятия ими окружающей реальности.

Сюжетным фреймом мы называем структуру данных, базовую схему, подобную сюжету литературного произведения, предназначенную для представления часто повторяющейся ситуации. Его задача функционировать в качестве «мостика» между изучаемым фрагментом предметного содержания и теми глубинными семантическими представлениями, фоновыми знаниями, которые есть у студента. Сюжетный фрейм даёт ему возможность не только лучше запомнить базовые характеристики изучаемой темы, но и осмыслить их с позиции общезначимого, как типически-устойчивые смысловые связи, которые в разных контекстах организуют сходную по значимости ситуацию. В этом главное назначение сюжетного фрейма (функция «мостика»): через знакомое и понятное освоить новое, ещё неизвестное, сделать его узнаваемо-доступным, т.е. в доступной и наглядной форме воспринять единство семантически разнородного содержания.

Возможности, которыми обладает сюжетный фрейм, обусловлены тем, что он формируется на основе характеристик, целостно представляющих изучаемый фрагмент предметного содержания. Они подаются студенту связно, как сюжетная схема. Работа студента с сюжетным фреймом заключается в установлении связей между ним и составными компонентами изучаемого материала. Необходимость установления смысловых связей указывает на существование разницы между исходным и искомым знанием, возникает ситуация отсутствия готового знания. Компоненты предметного содержания, которые необходимо соотнести с сюжетным фреймом, выступают в качестве исходного знания, а искомое студент получает в процессе творческого преобразования информации.

Для формирования сюжетного фрейма преподавателю необходимо провести *фрейм-анализ* содержания темы, предлагаемой для изучения, с целью выделения характеристик, способных её целостно представить. Это характеристики представляют собой *фреймовые разметки*, т.е. типически-устойчивые смысловые связи, которые в разных контекстах организуют сходную по значимости ситуацию. Объединение фреймовых разметок в сюжетную схему является ***фреймированием темы***.

Как достичь именно сюжетного единства фреймовых разметок?

В рамках историко-художественных дисциплин, об организации предметного содержания которых идёт речь в данной главе, этот вопрос решается легко. Необходимо выбрать в массиве уже существующих сюжетов или художественных образов тот, интерпретируя который преподаватель сможет представить совокупность фреймовых разметок как сюжетное единство. Выбранный образ, приобретя дополнительные характеристики, получит переносное значение, т.е. станет метафорой, представляющей фреймируемую тему. А метафора запускает

механизм ассоциативных связей, который функционирует и в творческих процессах.

Фреймирование темы для преподавателя является подготовительным этапом работы с сюжетным фреймом, проходящим без непосредственного участия студентов. Проведение фрейм-анализа и процесс выбора сюжета не поддаются формализации, это творчество преподавателя и показатель уровня его профессиональной компетентности.

Следующий этап – это представление сюжетного фрейма студентам. Он представляет собой коммуникативную ситуацию, возникающую в процессе изложения преподавателем сюжетной основы образа. Цель коммуникативной ситуации: выявить в учебном содержании устойчиво-стереотипные логические связи, характеризующие изучаемую тему целостно, т.е. содействовать формированию у студентов представления о фреймовых разметках темы. Ситуация имеет коммуникативный характер, потому что представление сюжетного фрейма происходит через диалог преподавателя со студентами в их совместном поиске ответов на поставленные вопросы. Она протекает по следующей схеме:

а) инициирование коммуникации через вопрошание;

б) поиск ответов в диалоге преподавателя и студентов;

в) экстраполяция преподавателем фреймовой разметки на совокупность фактов, составляющих содержание темы, когда в предлагаемых им примерах студенты самостоятельно узнают фреймовую разметку, т.е. в незнакомом обнаруживают знакомое.

На завершающем этапе студенты работают самостоятельно, выполняя конкретное задание. Это этап, когда осуществляется процесс творческого преобразования информации, т.е. студент соотносит смысловую структуру сюжетного фрейма, которая выражает характеристики целостности фреймированной темы, с изучаемым фрагментом этой темы (устанавливает связь «часть-целое»).

Проиллюстрируем работу с сюжетным фреймом на конкретном примере, обратившись с этой целью к одной из тем, которая изучается в рамках учебной дисциплины «история искусств». Это «Тема человека в европейском и русском искусстве Нового времени». Она позволяет выявить специфику художественного содержания искусства той эпохи, которой обусловлен тематический репертуар произведений искусства и система средств художественной выразительности.

На подготовительном этапе в результате фрейм-анализа преподавателем выделяются фреймовые разметки темы (характеристики, выражающие её целостность), её смысловые линии. В этом качестве можно предложить следующие характеристики:

1) ощущение непостоянства явлений жизни, динамизм мироощущения человека Нового времени;

2) позиция творца и творения;

3) восприятие мира и жизни в целом через призму психологической реальности человека.

После выделения фреймовых разметок подбирается образ, который будет функционировать в качестве метафоры. В данном примере в этом качестве предлагается образ, созданный Веласкесом в картине «Менины». Необходимо понимать, что в коммуникативной ситуации идёт процесс изучения не картины

Веласкеса, а образ, созданный им, используется в качестве визуальной метафоры, выражающей целостные характеристики «Темы человека в европейском и русском искусстве Нового времени». Тема объёмная, охватывающая собой весь массив художественных произведений и иных феноменов искусства с XVII по XIX век. Изучение какого-либо фрагмента темы в контексте сюжетного фрейма, представляющего её целостно, позволяет студентами увидеть локальное в глобальном контексте, т.е. даёт опыт *контекстуализации знаний*.

Иллюстрируя второй этап работы с сюжетным фреймом, мы приводим только общую логику беседы, т.к. коммуникативная ситуация неповторима, потому что ответы студентов всегда индивидуальны.

Введение первой фреймовой разметки − ощущение непостоянства явлений жизни, динамизм мироощущения человека Нового времени. Коммуникативная ситуация в контексте выбранного сюжетного фрейма (образ Веласкеса «Менины») может инициироваться следующими вопросами:

− Почему точкой входа в пространство картины является второстепенный персонаж: изображённый на дальнем плане человек, выходящий из комнаты?

− Почему этот персонаж изображён на неопределённом светлом фоне, производящем впечатление бескрайней пустоты?

Далее приводим общий смысл диалога, тот смысл, который необходимо усвоить студентам, чтобы понять эту фреймовую разметку − ощущение непостоянства явлений жизни, динамизм мироощущения человека Нового времени.

Своё движение в пространстве картины зритель начинает со встречи. Он встречается взглядом с человеком, выходящим из комнаты. Это важная встреча, потому что его фигура задерживает взгляд зрителя в пределах комнаты, не давая ему «уйти» в притягивающую даль того неопределённого пространства, которое виднеется за спиной остановившегося на выходе человека. Значение этой детали велико. С одной стороны, фигура человека, выходящего из комнаты, − это граница освоенного и видимого пространства, а с другой стороны, граница неустойчива, так как выходящий из комнаты человек остановился лишь на мгновение и вот-вот продолжит свой путь.

Таким образом, своё движение в пространстве картины зритель начинает с этой зыбкой ненадёжности его границ, благодаря чему появляется ощущение движущегося потока жизни, в котором все присутствующие в комнате и всё происходящее в ней – лишь эпизод, фрагмент. Используя фигуру человека, выходящего из комнаты, как точку входа в пространство картины, Веласкес тем самым фиксирует внимание зрителя на чувственной основе образа – ощущении движущегося потока жизни, в котором всё происходящее временно, ибо вовлечено в непрерывный поток изменений, что подчёркивается естественной непринуждённостью поз фигур фрейлин, изображённых так, словно зритель видит их ненароком.

После визуальной фиксации первой фреймовой разметки темы преподавателю необходимо показать, что это ощущение свойственно эпохе в целом и в той или иной форме присутствует во всех произведениях искусства. Для этого преподавателю нужно экстраполировать её на события и факты, составляющее содержание изучаемой темы, т.е. продолжить диалог, предлагая студентам

рассмотреть с этой точки зрения, приводимые в качестве примера художественные образы, созданные в изучаемую эпоху. Это могут быть образы барокко, рококо, романтизма, реализма и пр. Цель работы с примерами – не изучение стилей, а именно показ того, как в образах различных стилевых систем претворялось ощущение движущегося потока жизни (первая фреймовая разметка темы). Степень его выражения различна, но важно показать, что это общая черта мироощущения человека Нового времени.

Вторая фреймовая разметка темы − позиция творца и творения − может быть инициирована вопросами:

− Почему Веласкес в этой картине смешивает различные жанры: автопортрет, портрет, бытовой жанр?

− Кто из персонажей картины является главным действующим лицом?

Общая логика коммуникативной ситуации совместного поиска ответа на эти вопросы сводится к следующему. В картине Веласкес изображает самого себя на стыке двух несовместимых позиций. С одной стороны, мы видим его за работой, он только пишет ту картину, которую видит зритель. Потому в первый момент кажется, что взгляд Веласкеса направлен на зрителя, что подтверждается расположением фигур инфанты и её свиты, изображённых лицом к зрителю на одной стороне с художником. Но потом мы пониманием, что на самом деле это не так, и взгляд Веласкеса направлен не на зрителя, а на инфанту, которую он портретирует, соответственно она тоже смотрит не на зрителя, а на художника. Происходит такое совмещение позиций, которое невозможно в реальной жизни. Почему? Веласкес воссоздаёт позиции творца и творения.

С одной стороны, мы видим художника за работой, он предстаёт перед нами как творец, т.к. для создания образа он по-своему упорядочивает окружающий его мир, т.е. творит свой порядок. С этой точки зрения, он – властитель. Его указаниям послушна и дочь короля, и мы – зрители, он руководит нашим восприятием, ставя перед необходимостью осмысливать несовместимость позиций. С другой стороны, он сам занимает позицию творения. В глубине картины есть зеркало, которое зритель замечает не сразу, а в нём − отражение короля и королевы Испании. Если взглянуть на присутствующих с их точки зрения, то всё происходящее имеет ясный порядок: королевской дочери, позирующей художнику, прислуживают, развлекая её во время сеанса, фрейлины и карлики. И художник в этой позиции – всего лишь прислуга, исполняющий волю хозяев, он лишь часть творимого ими порядка социальной жизни.

Таким образом, сочетая несовместимые позиции, Веласкес показывает зрителю общую структуру существующего порядка жизни, в котором человек и творец, утверждающий свою волю, и часть общего не им созданного социального и природного порядка жизни. В позиции творца мы видим его внутреннее восприятие как внешнее, в позиции творения мы видим социальный статус человека и соответствующий ему событийный ряд и уровень взаимодействия с людьми.

Эта фреймовая разметка также отчётливо прослеживается в искусстве Нового времени. Если первая фреймовая разметка знакомила студентов с чувственной основой эпохи, то вторая − с типичной для той эпохи жизненной позицией человека: каждый есть и творец и творение. Это выражается, например, в психологизме

образов Рембрандта. В его картине «Жертвоприношение Авраама», Авраам вместо ликования по поводу замены жертвы (вместо сына ягнёнок на жертвенном ложе) испытывает недоумение: для чего такое страшное испытание его любви к Богу было необходимо? Он даёт оценку, занимает свою позицию – в этом его творчество. Он уже не позиция творения, а творца. В образах рококо эта смысловая линия эпохи получила иное претворение. Мы не будем рассматривать все возможные интерпретации примеров. Важно выделить общую смысловую линию эпохи, показав её присутствие в художественных образах, тем самым структурно выражая целостность эпохи.

Третья фреймовая разметка (восприятие мира и жизни в целом через призму психологической реальности человека) актуализируется вопросом: кто из персонажей картины действительно смотрит на зрителя?

В диалоге со студентами приходим к выводу, что единственный персонаж, который действительно смотрит на зрителя – это человек, выходящий из комнаты. Он − единственный, кто не причастен к изображённому событию, его случайный свидетель. С него для зрителя начинался вход в пространство картины и им же завершается движение в нём. Но в начале процесса восприятия созданного Веласкесом образа фигура человека, выходящего из комнаты, необходима, чтобы создать ощущение изменчивости жизни, временности всего в ней происходящего. Когда же совершив путешествие в пространстве картины, зритель покидает его, он вновь встречается взглядом с этим персонажем. Почему? Это даёт возможность зрителю осознать осмысленное в процессе восприятия содержание образа. Покидая взглядом пространство комнаты, где проходит сеанс портретирования королевской дочери, думающий зритель понимает, что в его основе нет сюжета, содержание образа − это эмоциональные отклики, психологические состояния самого зрителя, которые возникают в процессе восприятия картины, т.е. по сути, содержанием картины является психологическая реальность человека. Веласкес композиционно выстраивает фигуры как бы хаотично, без видимой завершённости, поддерживая в зрителе ощущение непрерывно совершающегося процесса жизни, который наполнен индивидуальными смыслами и переживаниями разных людей, т.е. по сути, он разворачивает перед зрителем не объективно существующую, психологическую реальность, в которой каждый одновременно занимает позицию и творца и творения.

Эта разметка также хорошо просматривается в искусстве Нового времени, потому легко может быть выражена в ряде примеров, ибо содержанием всего искусства той эпохи составляют различные аспекты психологической реальности человека.

Третья фреймовая разметка этой темы − восприятие мира и жизни в целом через призму психологической реальности человека − сочетает в себе две предыдущие. Они выступают как два аспекта психологической реальности: чувственный (первая разметка) и рационально-логический (вторая разметка).

Таким образом, все три разметки образуют сюжетный фрейм темы человека, являющейся центральной в искусстве Нового времени. Образ, созданный Веласкесом в картине «Менины», в качестве визуальной метафоры, представляет основные характеристики темы, благодаря чему они получают возможность быть:

наглядно представленными, субъективно присвоенными студентами и в процессе самостоятельной работы, узнанными в незнакомом материале. Изучая в дальнейшем стилевые системы эпохи и прочие события её художественной жизни, студент получает возможность опоры на визуальную метафору, функционирующую в качестве сюжетного фрейма и представляющую характеристики эпохи как целостности.

Любая тема, изучаемая в рамках предметного содержания историко-художественных дисциплин, может быть сюжетно фреймирована. Нами в качестве примера был взят сюжетный фрейм большого масштаба. Он касался эпохи Нового времени. Логично выстраивать систему сюжетных фреймов, касающихся как эпохи, так и стилевых систем, помогая студенту организовать вокруг них хранимую в памяти информацию, представления. Можно сказать, что сюжетный фрейм учит не только контекстуализировать знания, но и «упаковывать» их в информационные блоки, тем самым структурно упорядочивая получаемые знания.

Список литературы:

1. Двора Яноу, Мерлин ван Хульст. Фреймы политического: от фрейм-анализа к анализу фреймирования // Социологическое обозрение. − Т.10. −№ 1-2. − 2011. − С.87-113.

2. Соколова, Е.Е., Федорова, С.И. Теоретические основы и реализация применения фреймового подхода в обучении : моногр. : в 2 ч. Ч. I. Гуманитарная область знаний: лингвистика, история / Е.Е. Соколова, С.И. Федорова; под ред. Е.Е. Соколовой. – Ульяновск : УлГУ, 2008.

УДК 378:37.022

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ БАЗОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

к.пед.н., доц. Хом'юк І.В., к.т.н., доц. Хом'юк В.В.
Вінницький національний технічний університет

Постановка проблеми. Нині обсяг знань зростає дуже швидко, і за той короткий термін навчання у стінах ВНЗ студенти не в змозі набути того об'єму знань, якого вистачить на весь термін їх професійної діяльності. Саме тому, першочергове завдання інженерної професійної освіти України сформувати у майбутніх фахівців технічних спеціальностей прагнення до безперервного оновлення знань, умінь та навичок. Разом з тим, входження України до Болонського процесу, висунуло нові показники до якості професійної освіти, провідними серед яких виділено *мобільність* та адаптованість особистості майбутнього випускника до мінливих умов динамічного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню формування професійної мобільності приділяють увагу все більше коло вчених. Варто підкреслити у цьому напрямку наукові доробки вчених нашої держави – Л. Сушенцевої, Е. Сайфутдинової, Н. Коваліско, І. Шпекторенко. У країнах близького зарубіжжя проблемами мобільності, в тому числі й професійної, займаються Л. Горюнова,

Н. Мерзлякова, Н. Василенко, С. Каплина, С. Кугель. У працях цих учених відображено пошук нових підходів до формування професійної мобільності фахівців, проте питання формування базового рівня професійної мобільності фахівців технічного профілю залишається відкритим, а зокрема вплив на це новоутворення, фундаментальних дисциплін, в більшості випадках, загалом не розглядається.

Мета статті – розкрити результативний аспект взаємозв'язку виділених нами структурних компонентів базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. В контексті проблеми формування професійної мобільності (ПМ) для визначення її структури скористаємося висновками, яких дійшов у своїх дослідженнях І. В. Шпекторенко [1]. Згідно з цими висновками, структура ПМ складається з двох систем. Одна система складається з певних стійких процесів, які тривають у професійному середовищі та розвитку спеціаліста, в якому розвивається мобільність і друга – з професійно мобільних якостей особи, які визначають мобільність, і розвиваються у неї під час її перебування у певному професійному середовищі. З'ясуємо які процеси впливають на професійну мобільність майбутнього інженера. На нашу думку, підґрунтям для формування професійної мобільності є *професійна орієнтація* та *професійна мотивація*, основи яких починають закладатися ще в стінах школи. Щодо першої складової, то на сьогоднішній день вона перебуває в плачевному стані. Школа сьогодні не достатньо навчає учнів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, орієнтуватись на ринку праці, профорієнтаційна робота перебуває в неналежному стані.

Процес професійної підготовки майбутнього фахівця починається саме зі школи. Так, саме під час навчання в школі майбутні абітурієнти роблять чи не найважливіший вибір свого життя – вони обирають свою майбутню професію. На їх вибір впливають сімейні традиції, вчителі і батьки, товариші, власні вподобання тощо. Ставлення молоді до майбутньої професії, яке виникає ще у школі, має розглядатися як одна із психологічних умов формування професійних інтересів у майбутніх фахівців. Професійні інтереси виступають не просто як низка нахилів і прагнень, а як система стимулів, котра сприяє розвитку світогляду, надбанню професійних знань, поліпшує пізнавальну активність, визначає ставлення особистості до професійної діяльності, викликає прагнення до оволодіння професією і як результат забезпечує формування професійної мобільності.

Слід відмітити, що друга складова, а саме *професійна мотивація,* подальшого розвитку набуває під час навчання у ВНЗ. До наступних процесів формування професійної мобільності у стінах ВНЗ ми вважаємо, доцільно віднести *професійну адаптацію*, маючи на увазі адаптацію до навчання в технічному закладі.

При підготовці фахівця у вищому навчальному закладі здійснюється активний пошук можливостей розвитку, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії. Саме на цьому етапі надзвичайно важливо сформувати у студентів внутрішнє усвідомлення багатоваріантності можливостей розвитку, уміння співвідносити особисті ціннісні орієнтації із загальнолюдськими, уміння сприймати світ в русі, пристосовуватися до

нестримно змінних умов, тобто формувати професійну мобільність [2, 115]. Звідси все частіше саме у педагогічному контексті виникає питання: чого і як вчити студентів у вищих навчальних закладах для того, щоб вони, ставши професійно компетентними фахівцями, були конкурентоспроможні на ринку праці, а головне – професійно мобільні, готові до професійного кар'єрного зростання, здатні до творчого мислення.

Більша частина проблем у навчанні студента вищої школи викликана несвідомим вибором спеціальності. Ряд психолого-соціологічних досліджень показують, що далеко не всі студенти цілком свідомо обрали ту спеціальність, якій навчаються. Причому їхня кількість, судячи з відвідування занять і з власних висловлювань про бажання вчитися, значна на першому курсі. Поступивши до вищого технічного навчального закладу, досить часто не маючи ніякого уявлення про свою майбутню професію, перша зустріч першокурсників відбувається із викладачами фундаментальних дисциплін. І саме на їх плечі лягає «турбота» про першокурсників. Вони мають допомогти новоспеченим студентам адаптуватися до навчання у ВНЗ, яке суттєво відрізняється від шкільної системи, розібратися з тим, що за професію вони обрали, яке її місце, значення в професійній освіті, прищепити по можливості любов та повагу до неї. Ставлення до професії є необхідною передумовою для розвитку професійної мотивації, яка є підґрунтям для розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця.

Завдання вищого навчального закладу – не тільки дати студентам знання, сформувати вміння і розвинути навички, але й виробити у них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність.

На розв'язання поставленого завдання спрямовано зусилля багатьох викладачів фундаментальних дисциплін. Дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно засвоюють знання зовсім не тому, що отримали слабку підготовку в ЗОШ, а тому, що у них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність вчитися самостійно, контролювати і оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки. Привчені до щоденної опіки і контролю в школі, деякі першокурсники не уміють приймати елементарні рішення. У них недостатньо розвинуті навички самоосвіти і самовиховання. Багато першокурсників на перших порах навчання зазнають великих труднощів, пов'язаних з відсутністю навичок самостійної навчальної роботи, вони не уміють конспектувати лекцію, працювати з підручниками, знаходити знання у першоджерелах, аналізувати інформацію великого об'єму, чітко і ясно висловлювати свої думки. Одним з основних завдань роботи з першокурсниками є розробка і впровадження методів раціоналізації і оптимізації самостійної роботи.

Проводячи дослідження професійної мобільності майбутнього інженера ми виділили в її структурі наступні компоненти:

Професійно-мотиваційний компонент включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності. Він припускає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в

оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності.

Когнітивний компонент – розкривається як наявність знань і здатність застосовувати їх в професійній діяльності, передбачає сформованість сукупності теоретичних та практичних знань Разом з тим, когнітивний компонент повинен забезпечити вільне володіння майбутнім інженером уміннями опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які відповідно впливають на навички вдосконалення професійних знань і умінь.

Діяльнісний компонент розуміється нами як сукупність умінь, навичок, які актуалізуються в процесі здійснення професійної діяльності. У зв'язку з цим, сформованість діяльнісного компоненту професійної мобільності майбутніх інженерів сприятиме їх мобільності у виконанні професійних функцій, що реалізовуватимуться завдяки комплексу умінь, навичок способів дій, набутих в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

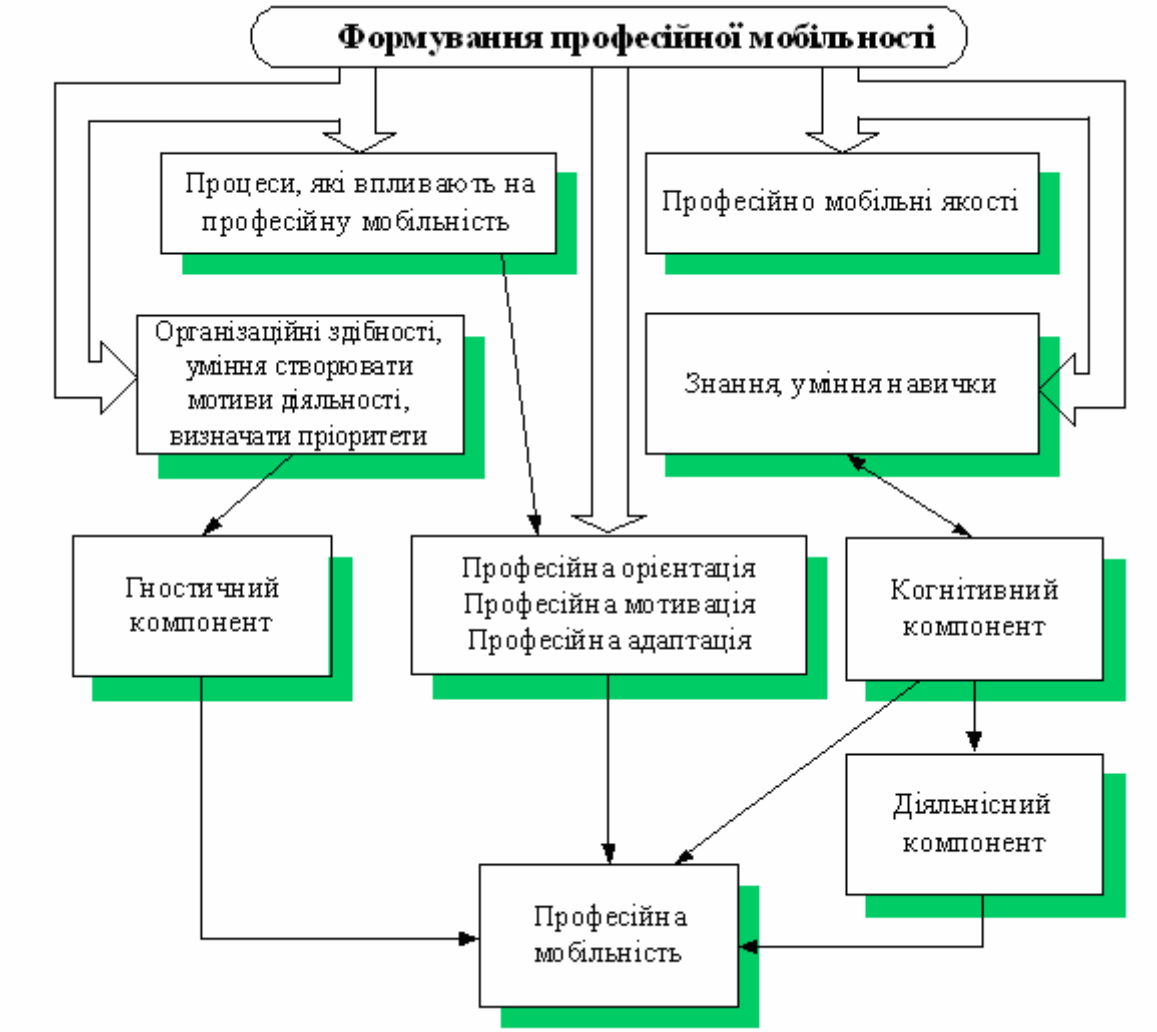


Рис. 1. Взаємодія складових формування базового рівня професійної мобільності

Вважаємо, що для ефективного здійснення професійної діяльності у майбутніх інженерів необхідно сформувати також протягом першого року навчання – прагнення до поновлення власних знань у відповідній галузі. Зрозуміло, що майбутній фахівець буде поповнювати свій багаж знань із відповідної професії тільки тоді, коли він дійсно задоволений вибором своєї спеціальності, вона йому подобається, він вбачає сенс своєї професійної діяльності і постійно прагне бути

конкурентоспроможним, незважаючи на швидкий темп розвитку науково-технічної бази. Стає зрозуміло, що все це досягається завдяки сформованій професійній мотивації, яка на нашу думку, визначає готовність майбутнього фахівця технічного профілю до професійної мобільності, а усвідомлення студентом змісту своєї професійної діяльності визначають ***гностичний компонент*** професійної мобільності.

Узагальнюючи наукові психолого-педагогічні підходи до визначення поняття «професійна мобільність» та її формування, ми наводимо схему (рис.1), яка відображає складність та багатоаспектність даного процесу, поєднує процеси, які впливають на професійну мобільність майбутнього інженера, професійно мобільні якості майбутнього фахівця складові та їх взаємодію.

Висновки. Таким чином, формування професійної мобільності майбутніх фахівців технічного профілю, а саме інженерів має співпадати з процесом професійної підготовки студента і забезпечуватись логікою побудови навчального процесу протягом всіх років навчання.

Список літератури:

1. Шпекторенко І.В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця /І. В. Шпекторенко // Університетські наукові записки, 2007, №4 (24). – С. 467 – 472.

2. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навчальний посібник / Є.А. Іванченко. – Одеса: СМИЛ, 2004. – 120 с.

УДК 37.036.5

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

к.п.н., доц. Ширшова Е.О.
БФУ ИМ.И.КАНТА

Актуальность проблемы. Одним из важнейших вопросов гуманизации образования является проблема развития потенциальных возможностей учащихся, их успешная адаптация в социуме при сохранении индивидуальных особенностей [1, 3, 5]. Для этого первостепенное значение имеет обеспечение условий в которых развиваются различные способности – интеллектуальные, творческие, физические и др. Творчество занимает немаловажное место в любой деятельности, оно определяет решение новых задач и успешность поиска новых способов решения известных ситуаций. Творческое мышление, лежащее в основе творческой деятельности, развивается неодинаково на различных возрастных этапах и неравномерно в рамках одного и того же возраста. Дети встречаются с новыми задачами чаще, чем взрослые, так как их личный опыт и знание опыта предыдущих поколений меньше, по этой же причине они менее подвержены действию приобретенных стереотипов поведения и мышления. Поэтому специалисты считают, что целесообразно начинать развивать творческое мышление с самого раннего детства [2, 6, 8]. Психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста делают

его наиболее благоприятным для развития творческого мышления за весь период обучения в школе [4, 10].

Степень разработанности проблемы. Изучению творчества посвящено множество исследований в области психологии и педагогики, в последнее время расширяется поиск возможностей воспитания различных личностных качеств, способностей, мышления младших школьников средствами физического воспитания. Успешность исследований в данном направлении определяется высокой степенью связи между физическим и другими видами развития детей данного возраста [2, 9]. Специалисты рассматривают возможности использования средств физического воспитания в развитии познавательных процессов младших школьников, развитию творческой активности и других составляющих творчества как целенаправленно [5, 6], так и в комплексе с другими способностями [3, 7, 8]. Воздействие средств физического воспитания на различные свойства и функции мышления детей, обеспечивающие развитие творческих способностей, пока изучено недостаточно.

Цели и задачи исследования. Целью данного исследования является теоретическое обоснование и практическая проверка эффективности методики развития творческого мышления младших школьников средствами физического воспитания.

Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи: изучить современное состояние проблемы развития творческого мышления младших школьников средствами физического воспитания, разработать методику развития творческого мышления младших школьников средствами физического воспитания, исследовать эффективность методики развития творческого мышления младших школьников средствами физического воспитания.

Методологической базой нашего исследования являются положения теории и методики физической культуры и спорта о взаимосвязи умственного и физического развития человека (Ананьев Б.Г., Волков В.В., Матвеев Л.П., Платонов В.Н,, Станкин М.И., Холодов Ж.К. и др.), об эмоциональной основе поведения (Васильев И.А., Выготский Л.С., Гогунов Е.Н., Мейкшан И., Леонтьев А.Н., Немов Р.С., Семенов Э.В. и др.) и целостности игровой деятельности детей (Былеева Л.В., Волков Л.В., Газман О.С., Эльконин Д.Б., Коротков И.М. и др.).

Результаты исследования. Обобщая результаты изучения современного состояния данной проблемы, среди основных предпосылок для исследования эффективности использования средств физического воспитания в развитии творческого мышления детей младшего школьного возраста можно выделить следующие: взаимосвязь физического и умственного развития детей младшего школьного возраста, невозможность развития способностей вне целостной деятельности, эмоциональность любой деятельности человека (в том числе и физической), широкие возможности подвижных игр для обеспечения активности и добровольности деятельности, разносторонность воздействия физических упражнений (прежде всего подвижных игр), особенности психического и психологического развития детей младшего школьного возраста – острота восприятия, развитие воображения, впечатлительность, восприимчивость к влиянию авторитета и т.д. В целом, результаты изучения данных литературы позволяют

говорить о высоком потенциале воздействия средств физического воспитания на творческое мышление детей, в частности, очевидно творческое начало в игровой двигательной деятельности.

Подвижные игры занимают основное место в предлагаемой методике развития творческого мышления детей средствами физического воспитания. Прежде всего, это игры, где ребенок в рамках правил роли может самостоятельно выбирать образ действий. При этом правила игр не должны быть стереотипными на протяжении всего периода обучения – учитель совместно с детьми периодически их изменяет (при этом ученики должны выдвинуть предложение и обосновать его, проверить в практике игры и оценить).

В играх и упражнениях используются подражательные движения. Дети могут сами комбинировать упражнения, придумывать игры, загадки. Для этого упражнения должны быть разучены с преподавателем (во избежание ошибок, влекущих нарушения осанки и т.д.). Для преодоления инертности мышления мы использовали выполнение действий в обратном порядке (наоборот, в другую сторону и т.д.).

Существенное значение в нашей методике отводится самостоятельной деятельности. Основным способом ее организации является домашнее задание. Домашние задания содержали не только выполнение физических упражнений, но и составление режима дня, разработку вопросов к учителю по различным темам, небольшие сочинения и т.д. (например, придумать новый вид спорта, рассказать, какие качества потребуются от спортсмена, нарисовать стадион будущего).

При организации деятельности учащихся на уроках главным условием было создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Для этого учитель должен быть доброжелательным (но не фамильярным), справедливо оценивать действия учеников, использовать разнообразные средства и методы, различный инвентарь, оптимально сочетать изученные и новые упражнения, включать в уроки самостоятельную работу, взаимооценивание.

При выполнении любых заданий и упражнений учитывается благоприятность для развития творческого мышления ряда условий: разрешение и поощрение множества вопросов; создание и разработка приемов, стратегий, инструментов для дальнейшей деятельности; стимулирование ответственности и независимости; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях, сопоставлениях; внимание к интересам детей. В то же время необходимо учитывать, что ряд факторов, часто встречающихся в обучении, может препятствовать развитию творческих способностей: стремление к успеху во что бы то ни стало, недопущение риска; неспособность противостоять давлению других; строгая дифференциация игры и учения; воспитание способности быстро менять точку зрения, собственное мнение; преклонение перед авторитетами.

Организация учебно-воспитательного процесса в целом должна способствовать напряжению творческих способностей ребенка, постоянно поддерживать интерес к деятельности при сохранении положительного эмоционального фона, обеспечивать активность и самостоятельность, а также эффективное взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса.

Исследование эффективности средств физического воспитания в развитии

творческого мышления младших школьников проводилось путем изучения результатов тестирования учеников в ходе проведения педагогического эксперимента (в течение двух учебных четвертей на базе школы № 43 города Калининграда). Принципиальные отличия в организации учебно-воспитательного процесса в контрольном и экспериментальном классах наблюдались только в построении физического воспитания. Для исследования показателей творческого мышления использовалась краткая форма фигурного теста Торренса.

Данные тестирования показали различную динамику уровня развития отдельных показателей творческого мышления учащихся. В контрольном классе изменения свидетельствуют о росте беглости мышления и способности к детализации идеи при снижении гибкости и оригинальности мышления, то есть тех показателей, которые лежат в основе проявления творчества. Это соответствует картине, представленной в литературе, когда исследователи [1, 2, 9] отмечают неспособность существующей системы образования обеспечить максимальное развитие потенциальных способностей ребенка. В экспериментальном классе все изменения, наблюдаемые в ходе проведения педагогического эксперимента, можно оценивать как положительные.

Рассмотрим динамику отдельных показателей развития творческого мышления детей. Положительную динамику развития беглости мышления можно отметить в обоих классах, однако, в экспериментальном классе наблюдается больший прирост данного признака развития творческого мышления учащихся. Беглость (или продуктивность) мышления не является специфичной для творческого мышления и полезна, прежде всего, тем, что позволяет соотносить между собой показатели краткого теста творческого мышления.

Следующий показатель – гибкость мышления, он оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Этот показатель иногда соотносят с показателем беглости путем вычисления процентного соотношения этих двух сторон мышления. Низкие показатели гибкости свидетельствуют о ригидности мышления испытуемого, низкой его информированности, ограниченности интеллектуального потенциала и (или) низкой мотивации.

В контрольном классе мы наблюдали снижение гибкости мышления, в экспериментальном ее среднее значение возросло. Сходная картина наблюдалась в отношении оригинальности творческого мышления: в контрольном классе оригинальность мышления снижается, в экспериментальном – повышается. Оригинальность мышления характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых или твердо установленных. Обычно те, кто получают высокие оценки по этому показателю характеризуются высокой интеллектуальной активностью, способны избегать легких, очевидных и неинтересных ответов.

Прирост способности к детализации идеи наблюдался как в контрольном, так и в экспериментальном классах. Высокие значения этого показателя обычно характерны для учащихся с высокой успеваемостью, способных к конструктивной деятельностью, низкие – для отстающих, недисциплинированных учащихся. Однако, в определенных ситуациях (особенно при низкой гибкости и

оригинальности), высокие показатели детализации идеи могут отражать низкую способность к переключению внимания.

Сопоставление динамики рассматриваемых показателей позволяет говорить о том, что в традиционных условиях образования стабильный рост характеризует развитие качеств, необходимых в исполнительской деятельности, а гибкость и оригинальность мышления не только не развиваются, но и снижаются.

Таким образом, существующая система школьного образования и воспитания может приводить к снижению основных элементов, определяющих развитие творческого мышления человека уже на первом году обучения.

Выводы и перспективы исследования. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы. Воспитание творческого мышления младших школьников является важной проблемой образования. В практике физического воспитания данному вопросу уделяется не достаточно внимания, в то время как средства физического воспитания наиболее адекватны возрастным особенностям младших школьников и обладают значительным потенциалом воздействия на развитие творческих способностей детей.

Наиболее эффективными средствами физического воспитания, способствующими развитию творческого мышления детей младшего школьного возраста, являются подвижные игры и подражательные упражнения. При этом необходимо рационально сочетать различные формы организации деятельности детей – игровой, самостоятельной, творческой, репродуктивной и т.д. и обеспечивать оптимальный уровень эмоциональности и активности учащихся.

Полученные в ходе педагогического эксперимента данные позволяют положительно оценивать эффективность средств физического воспитания в развитии творческого мышления младших школьников. Это показано приростом результатов тестирования по всем рассматриваемым характеристикам творческого мышления – беглости, гибкости, оригинальности и способности к детализации идеи.

Результаты исследования показывают необходимость проведения дальнейших исследований в избранном направлении – целесообразно провести классификацию средств физического воспитания по направленности воздействия на различные компоненты творческого мышления, изучить эффективность этих средств в связи с возрастными, гендерными, психофизиологическими особенностями детей.

Список литературы:

1. Анализ проведения и планирование уроков физической культуры : [метод. пособие] / авт.-сост. И.П. Залетаев, В.А. Муравьев. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - М.: ФиС: СпортАкадемПресс, 2005. 247 с.

2. Баландин В.А., Чернышенко Ю.К. Возрастные особенности динамики показателей физического развития, физической подготовленности и психических процессов детей 6 – 10 лет в период подготовки и адаптации к обучению в школе. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2001. № 3. С. 39–42.

3. Виленская Т.Е. Учет принципа приоритета личности ребенка в физическом воспитании младших школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2011. N 5. С. 2-6.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. - 671 с.

5. Губа В.П., Казаков Я.В. Развитие интереса к произвольной двигательной активности младших школьников в ракурсе применения импровизационно-творческих подвижных игр: (философ.-пед. аспект) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. N 6. С. 56-58.

6. Коленецкий Д.Н. Воспитание творческой активности и самостоятельности учащихся. // Физическая культура в школе. 2000. № 5. С. 11–16.

7. Короткова Е.А. Активизация мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения двигательным действиям / Е.А. Короткова, Н.В. Фомичева // Теория и практика физ. культуры. 2005. N 8. С. 12-14.

8. Протченко П.А., Полянская Н.В. и др. Проблема комплексного формирования психофизических качеств учащихся младшего школьного возраста. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1997. № 4. С. 15–16.

9. Сиротин О.А., Сиваков В.И. Оптимизация психических состояний школьников на уроках физической культуры. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2000. № 1. С. 15–17.

10. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. Психология: Рек. Советом по психологии Умо. - М.: Academia, 2001. - 143 с.

УДК 376.33

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ

Янкевич И.Е.
ГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»,
г. Астрахань, Россия

Аннотация: В статье представлен анализ методики спортивной тренировки слабослышащих футболистов на этапе углубленной специализации, для повышения спортивной результативности слабослышащих подростков, занимающихся футболом

Ключевые слова: футбол, спортивная тренировка, подростки

Современный уровень знаний, методическая и техническая оснащенность позволяют моделировать психофизическое напряжение, изменение интенсивности при переключениях в двигательной активности, проявляемые в отдельных ситуациях матча.

В настоящее время в научной и методической литературе придается большое значение исследованиям функциональных возможностей спортсмена [2].

В спортивных играх большое значение придается исследованиям функциональных возможностей спортсмена с учетом психологического состояния и вегетативного статуса.

В.К. Бальсевич (1988) отмечает, что у детей существуют определенные связи между развитием двигательных качеств, психическими процессами и умственным развитием. Благодаря воздействию разнообразных физических упражнений эти

связи успешно развиваются и улучшаются в процессе спортивной тренировки [1] и на занятиях лечебной физической культурой [3].

Для детей с проблемами физического развития и ограниченными возможностями, спортивная тренировка представляет подчас большую сложность в силу специфики заболевания. В то же время вопросы о способности детей-инвалидов к достижению спортивных результатов в избранном виде двигательной деятельности, практически не рассматривался.

Целью нашего исследования является разработка методики спортивной тренировки слабослышащих футболистов на этапе углубленной специализации, способствующую совершенствованию учебно-тренировочного процесса и повышению спортивной результативности паралимпийцев [4].

Достоверность полученных научных результатов обеспечена исходным методологическим подходом к решению исследуемой проблемы, широким кругом методов исследования, адекватных поставленным задачам, репрезентативностью выборки, системным характером исследования и значимостью опытных данных, прикладностью исследования, разработкой технологий повышения эффективности процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры и спорта.

Практическая значимость данного исследования определяется тем, что содержащиеся в ней результаты опытно-экспериментальной работы позволили разработать практические методики совершенствования спортивной тренировки слабослышащих футболистов.

Паралимпийские игры являются вторым по масштабу и значимости – после Олимпийских игр – мировым спортивным форумом. Термин "паралимпийские" применительно к соревнованиям спортсменов-инвалидов стал официальным в 1988 г. Само название происходит от греческого предлога "para" ("около" или "наряду") и слова "олимпийские".

Основателем паралимпийского движения является выдающийся нейрохирург Людвиг Гуттман (Ludwig Guttmann), родившийся в Германии и эмигрировавший в 1939 г. в Англию. В 1944 г. он, по поручению правительства Великобритании, открыл и возглавил Центр спинномозговой травмы при больнице небольшого городка Сток-Мандевиль. Используя свои методики, в которых основное место отводилось спорту (им была разработана спортивная программа как обязательная часть комплексного лечения), Гуттман помог многим раненым в боях Второй мировой войны солдатам вернуться к нормальной жизни.

Со временем то, что началось как вспомогательные процедуры физической реабилитации ветеранов войны, переросло в спортивное движение, в котором физические возможности спортсменов занимали центральное место.

Развитие физической культуры и спорта среди инвалидов, в том числе и среди инвалидов по слуху, начиная с 1999 г., стало приоритетным направлением для нашего государства. Эта деятельность направлена на осуществление их реабилитации, социальной адаптации и интеграции в жизнь средствами физической культуры и спорта, расширение возможностей для привлечения детей – инвалидов к участию в спортивных мероприятиях, а также повышение результативности выступлений сборных команд России на чемпионатах мира, Европы и Сурдлимпийские играх.

В настоящее время сурдлимпийцы имеют равные права с олимпийцами:

- в размерах оплаты поощрительных денежных вознаграждений за призовые места на зимних и летних Сурдлимпийских играх;
- в обеспечении стипендиями Президента Российской Федерации;
- в получении дополнительного ежемесячного материального обеспечения за выдающиеся достижения и особые заслуги перед Российской Федерацией;
- в обеспечении экипировкой, спортивным инвентарем и оборудованием;
- в награждении государственными наградами.

Однако, несмотря на то, что в последние годы активизировалась работа по развитию сурдлимпийского движения, еще многие вопросы остаются нерешенными:

- необходимо совершенствовать программы, методики и технологии физического воспитания и спортивной тренировки инвалидов по слуху;
- ощущается нехватка спортивных школ и отделений в спортивных школах для детей – инвалидов по слуху, а также возможностей наиболее талантливым спортсменам–инвалидам по слуху совершенствовать свое спортивное мастерство в ШВСМ, СДЮШОР и УОР;
- практически во всех спортшколах отсутствуют сурдопереводчики, что влечет за собой недопонимание между тренером и спортсменом в учебно-тренировочном процессе;
- недостаточно осуществляется финансирование развития сурдлимпийского спорта, в первую очередь на муниципальном уровне;
- проводится недостаточное количество физкультурно-спортивных мероприятий среди детей – инвалидов по слуху;
- не решены вопросы обеспечения в полном объеме спортивным инвентарем и оборудованием учреждений спортивной направленности, работающих с инвалидами;
- отсутствует целенаправленная пропаганда сурдлимпийского спорта СМИ, особенно телевидением.

Таким образом, анализируя выше сказанное, весьма актуальными выглядят попытки разработать методику спортивной тренировки подростков, имеющих инвалидность по слуху.

С целью последовательной реализации поставленных задач экспериментальная работа проводилась по этапам, педагогический и физиологический контроль процессов адаптации к спортивной деятельности слабослышащих подростков осуществлялся с помощью описанных следующих методов:

1. Миннесотский многофазный личностный опросник (MMPI) - метод психодиагностического исследования индивидуальных особенностей и психических состояний личности, относящийся к категории личностных опросников
2. «Адаптационная шкала» - является шкалой относительных, а не абсолютных оценок для лиц с ослабленным слухом. Адаптационная шкала использована нами для исследования эмоционального отклонения или социальной неприспособленности слабослышащих
3. Для оценки уровня физической подготовленности слабослышащих подростков к спортивной деятельности использовалось тестирование двигательных (физических) качеств, в состав которого входили тесты определенной

направленности:

- для оценки скоростных качеств - бег на 100 м.;
- для оценки общей выносливости - 6-ти-мин. бег, м.;
- координационные способности определялись с помощью челночного бега 3 х 10 м.;
- гибкость измерялась тестом: стоя на скамейке, наклон вперед с прямыми ногами до касания пальцами рук точки ниже опоры;

4. для оценки силовой выносливости различных групп мышц – сгибание и разгибание рук в упоре лежа; поднимание туловища из положения лежа на спине, приседания на правой и левой ноге, удержание туловища в положении прогнувшись, лежа на животе.

5. В качестве тестов, определяющих оценку уровня специальной физической подготовленности слабослышащих футболистов подросткового возраста были использованы:

- бег 30 метров с ведением мяча (измерялось время в с),
- челночный бег 7 х 50 м. (измерялось время в с),
- результативность ударов на точность (правой и левой ногой).

В начале и конце эксперимента нами проводилось тестирование с помощью указанных выше методик с целью выявления динамики исследуемых показателей особенностей психологической и физической адаптации слабослышащих подростков в соревновательной деятельности для обоснования эффективности применения разработанного комплекса восстановительных средств.

Основной формой организации занятий как в экспериментальной, так и в контрольной группах углубленной подготовки слабослышащих подростков было учебно-тренировочное занятие. Контрольная группа занималась по дополнительной образовательной программе, разработанной и утвержденной администрацией спортивной школы.

В программу экспериментальной группы кроме обязательных учебно-тренировочных занятий предполагалось проведение психологического тренинга и индивидуальные задания в процессе тренировки и задания для самостоятельной работы.

Общая физическая подготовка спортсменов экспериментальной группы предполагала развитие физических способностей подростков: скорости, силы, выносливости гибкости и координации движений. Содержание ОФП контрольной и экспериментальной групп идентично по содержанию.

Специальная физическая подготовка слабослышащих спортсменов экспериментальной группы была рассчитана на акцентированное развитие отстающих физических качеств.

При обучении технике игры акцент делался на развитие координационных способностей (точности выполнения движений, бросков и передач, совершенствовании статического и динамического равновесия) и активной гибкости.

Для обучения тактике игры нами использовалась непосредственная и опосредованная наглядность.

В качестве непосредственной наглядности выступали опорные сигналы.

Испытуемым предлагалось изучить карточки с жестами судей и помощников судей на основе верботонального метода. Все жесты были разделены на пять групп расположенных на цветных карточках. Свободный удар и штрафной/свободный удар расположены на оранжевой карточке; синяя карточка включает жест судьи «преимущество»; зеленая карточка представляет жесты «вне поля», положение «вне игры» в ближайшей стороне поля, положение «вне игры» в центре поля, положение «вне игры» в дальней стороне поля; фиолетовый цвет отображает «замену»; «вбрасывание» располагается на голубой карточке.

В связи со сложностью объяснения особенностей технико-тактических действий футболистов в процессе игры нами была сделана подборка видеофрагментов игр ведущих футбольных команд и обучение тактике нападения и защиты осуществлялось с помощью опосредованной наглядности. Кроме того, регулярно осуществлялся видеоанализ игр с непосредственным участием спортсменов экспериментальной группы.

Кроме учебно-тренировочных занятий, подростки экспериментальной группы участвовали в групповых психокоррекционных занятиях: тренинг «Мы и наше поведение», тренинг воздействия на состояние группы и каждого подростка, комплекс подвижных игр для психофизиологической адаптации слабослышащих подростов

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что у обследуемых всех групп произошли изменения исследуемых показателей, но их величины были достоверны только в экспериментальной группе.

Положительное влияние рекомендуемой методики еще раз подтверждается сравнительными данными развития физических качеств слабослышащих подростков занимающихся футболом экспериментальной и контрольной групп. Таким образом, в ходе педагогического эксперимента было установлено, что использование авторской методики по повышению уровня педагогической и психофизиологической адаптации слабослышащих подростков к спортивной деятельности, в частности футболом, способствует повышения результативности игры.

Список литературы:

1. Байкирова М.М. Организация массовых соревнований среди инвалидов в разных странах мира [Текст]. - М.: ФиС, 1996. - 120 с.
2. Баландин В.И. Эффективность соревновательной деятельности и проблема психолого-педагогической диагностики, коррекции и прогноза соревновательной надежности в командных видах спортивных игр [Текст] / В.И. Баландин, Е.А. Митин; А.А. Щемилев // Спортивные игры в физическом воспитании и спорте : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Смоленск, 24-26 дек. 2002 г. / Смолен. гос. ин-т физ. культуры. - Смоленск, 2002. - С. 311-317.
3. Сосков М.В. Некоторые проблемы управления тренировочным процессом в группах начальной подготовки юных спортсменов [Текст] / Современные проблемы и концепции развития физической культуры и спорта.- Челябинск; Урал ГАФК, 1997. - С.136.
4. Янкевич И.Е., Зинчук Н.А. Повышение функциональной готовности к спортивной тренировке слабослышащих подростков// Наука і освіта- научно-практический журнал Специализированный журнал ВАК Украины.- Одесса.- 2012 .- №2.- с.121-123

TEORETIKO-METODICHESKIYE ASPECTS OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE OF TEENAGERS HARD OF HEARING

Yankevich I.E., Astrakhan state university, Astrakhan, Russia

In article the analysis of a technique of sports training of football players hard of hearing at a stage of profound specialization, for increase of sports productivity of the teenagers hard of hearing who are playing football is presented

Keywords: football, sports training, teenagers

УДК 378

МЕТОД НЕПОСРЕДСТВЕННОГО ВНЕДРЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

к. ф.-м. н., Полетаев Д.А.
Физический факультет,
Таврический национальный университет имени В.И.Вернадского

Для осуществления непрерывного научно-технического прогресса, кроме современного оборудования, требуются все более и более грамотные специалисты. Высокие научные достижения немыслимы без всесторонне-подготовленных выпускников высших учебных заведений. Процессу подготовки таких кадров посвящено большое количество научных работ [1 – 3]. Современная педагогика стремится реализовать модель передачи информации не только от преподавателя к обучаемому, но и от обучаемых к обучаемым. Однако, как показывают срезы знаний выпускников украинских вузов, качество образования год от года снижается, остаточные знания стремятся к нулю, а усвоение новой информации оставляет желать лучшего [2]. Вчерашние выпускники с низким уровнем образования как-то пристраиваются в учебные заведения. Но без достаточного уровня образования, не могут толково преподать требуемый материал новым студентам. В итоге, очередное поколение выпускников обладают еще более низким уровнем знаний, снова попадают в вузы и так по кругу. Такими темпами пятилетний ребенок после детского сада будет образованнее выпускника высшего учебного заведения.

Источники [4, 5] подчеркивают достоинства западной системы образования. Выпускники адекватно представляют себе специфику профессии, разбираются в нюансах и могут грамотно рассуждать на профессиональные темы. Все это, разумеется, подчеркивает прогрессивный опыт зарубежных стран. Вместе с тем, в украинских вузах обучается значительное количество иностранных студентов, осваивающих новую профессию намного эффективнее украинских сверстников.

Попробуем разобраться где и почему отечественная система образования, признанная одной из лучших в мире, дает сбой, почему на подготовку одного грамотного специалиста сегодня затрачиваются грандиозные ресурсы. Исходя из этого можно давать рекомендации по улучшению качества подготовки молодых специалистов.

Большая часть украинских студентов (около 90 %) поступают в вуз сразу после школы [1]. Исторически так сложилось, что вуз и школа идут рука об руку. Средний

возраст студента первокурсника составляет 17 – 18 лет [1]. Многочисленные сообщения о деградации нации, ввиду сложной экологической обстановки, в корне неверны! В данном возрасте позиция молодежи – острое недоверию к окружающим, потребность в явных доказательствах здесь и сейчас. Выходит, что доверия, как такового, нет, как к политикам, поливающим друг друга грязью в средствах массовой информации, так и к бизнесменам, зарабатывающих деньги всевозможными способами. Подсознательно, студенты не доверяют и преподавателям вузов, как к старшим, по возрасту людям, и не воспринимают информации, которую до них пытаются донести. Можно ли толково преподать материал, когда доверие отсутствует? Можно ли вообще строить профессиональные отношения на недоверии. Любые доводы и аргументы отметаются, информация отторгается, не превращаясь в знания.

Напрашивается грустный вывод, что пока каждый индивидуум общества не научится быть терпимее друг ко другу, не научиться доверять, высокой науки в нашей стране не будет. Однако, интеллигентное общество невозможно без высокообразованных специалистов. Опять получается замкнутый круг и ждать пока он разорвется – непозволительная роскошь для страны.

В некотором роде недоверие студентов к преподавателям можно минимизировать, путем переноса процесса обучения в нестандартные условия, типа похода, выездной практики. Когда все в одинаковых условиях и равны. Но рассказывать одновременно про поверхностный интеграл и поверхность скальной породы, за которую надо держаться, слишком курьезно.

Выход есть. Представляется целесообразным улучшить модель передачи информации от обучаемых к обучаемым. Очевидно, доверие к тем, кто находится внутри студенческого коллектива, несравненно выше, чем к самому талантливому преподавателю. Но как грамотно сформировать данные информационные центры внутри студенческих коллективов? В их качестве могут выступать старосты групп, лучшие студенты-отличники. Однако, наиболее эффективно было бы внедрение «подсадных уток» – высокообразованных специалистов своего рода – в студенческие группы. Разумеется, подбор должен осуществляться по профессиональным данным, а также возрастным критериям, иначе работа будет проведена впустую.

Суть предлагаемого метода непосредственного внедрения в педагогике высшей школы состоит в следующем. Выпускник вуза или молодой специалист, обладает знаниями, даже в самом худшем случае, намного большими чем студент-первокурсник, направляется не на работу по специальности, а внедряется в студенческую группу. Проходя цикл обучения еще раз, он повторяет пройденное вместе со студентами, помогает разбираться неуспевающим, демонстрирует своим примером высокое доверие и готовность к обучению. Остальные стремятся подтянуться к его уровню, чтобы не отстать.

Бремя построения высокоинтеллектуального общества лежит на нашем поколении. Если сейчас не задуматься над данным вопросом, то может оказаться, что больше задумываться вообще не придется ни над чем.

Список литературы.

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи Навчальний посібник / К.: Знання,

2005. – 486 с.

2. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / под ред. Булановой-Топорковой М. В. – Ростов н/Д:Феникс, 2002. – 544 с.

4. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. – М.: Новое знание, 2004. – 224 с.

5. Джуринский А. История зарубежной педагогики. – М.: Издательская группа "ФОРУМ", 1998. – 400 с.

УДК 378.147

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЙ «ЭРГОНОМИКА» И «ПЕДАГОГИКО-ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ» В ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рябова Е.В.
инженер научно-образовательного центра
ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

Аннотация. С статье представлены основные теоретические исследования в области педагогической эргономики и педагогики начального образования. Проведен контент-анализ понятий «эргономика», «эргономические условия», «педагогико-эргономические условия обучения младших школьников».

Анотація. З статті представлені основні теоретичні дослідження в галузі педагогічної ергономіки і педагогіки початкової освіти. Проведено контент-аналіз понять «ергономіка», «ергономічні умови», «педагогічно-ергономічні умови навчання молодших школярів».

The Abstract: In the article the basic theoretical research in the field of ergonomics teaching and pedagogy of primary education. Conducted a content analysis of the concepts of "ergonomics", "ergonomic conditions", "pedagogical and ergonomic conditions of training primary school children."

Ключевые слова: эргономика, педагогико-эргономические условия, младший школьник, педагогико-эргономические условия обучения младших школьников.

Ключові слова: ергономіка, педагогічно-ергономічні умови, молодший школяр, педагогічно-ергономічні умови навчання молодших школярів.

Keywords: ergonomics, pedagogical and ergonomic conditions, younger students, pedagogical and ergonomic environment for learning elementary school students.

В настоящее время в федеральный компонент государственного образовательного стандарта и примерные программы начального образования включены вопросы о здоровье учащихся и здоровом образе жизни. Проблема сбережения здоровья и создания благоприятных условий для развития и обучения школьников является одной из самых актуальных и значимых в сложившейся системе образования. Современное образование решает задачи, связанные с созданием условий подготовки подрастающего поколения, проведением оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки учащихся. В связи с этим, возникает необходимость создания соответствующих организационно-

педагогических и педагогико-эргономических условий, способствующих решению этих задач. Разумеется, большая ответственность за здоровье и оптимизацию всестороннего развития детей, в частности младших школьников, возлагается на образовательные учреждения, в стенах которых они проводят огромное количество времени. В соответствии с эргономической концепцией, современная школа должна учитывать важность создания таких условий, которые позволяли бы решать триединую задачу: повышение эффективности учебного процесса, сохранение здоровья и всестороннее развитие личности. Полагаем, что решение данной задачи будет более эффективным при использовании в начальной системе обучения комплекса педагогико-эргономических условий.

С целью изучения сущности педагогико-эргономических условий мы обратились к феноменологии понятия «эргономика», а также к анализу содержания понятий, представленных в справочной литературе и в научных исследованиях. Для того чтобы углубленного рассмотреть понятие «эргономика» мы воспользовались контент-анализом как методом научного анализа текста. В конкретном случае контент-анализ применим для специального анализа содержания понятия «эргономика» и выявления повторяемости и единичности характерных признаков исследуемого понятия.

Проведенный контент-анализ понятия «эргономика» показал, что эргономика в комплексе изучает человека в процессе его деятельности; его функциональные способности в условиях рабочей среды для сохранения здоровья и оптимизации труда.

Так, например В.П. Зинченко, В.М. Мунипов [3] рассматривают эргономику как научную дисциплину комплексно изучающая человека (группу людей) в конкретных условиях его (их) деятельности, связанной с использованием машин (технических средств). Человек, машина и среда рассматриваются в эргономике как сложное, функционирующее целое, в котором ведущая роль принадлежит человеку. При этом, авторы отмечают, что эргономика является одновременно и научной, и проектировочной дисциплиной, т.к. в ее задачу входит разработка методов учета человеческих факторов при модернизации действующей и создании новой техники и технологии, а также соответствующих условий труда (деятельности).

В работах В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха [5] эргономика рассматривается как научная дисциплина, изучающая трудовые процессы с целью создания оптимальных условий труда, что способствует увеличению его производительности, а также обеспечивает необходимые удобства и сохраняет силы, здоровье и работоспособность человека.

Аналогичную точку зрения высказывают В.Ф. Рунге, Ю.П. Манусевич [7], указывая, что эргономика изучает функциональные возможности человека в трудовых и бытовых процессах, выявляющая закономерности создания оптимальных условий высокоэффективной жизнедеятельности и высокопроизводительного труда.

Выделив основные определения эргономики, можно сделать следующие выводы:

– Содержательные позиции эргономического подхода раскрываются через ведущие понятия: человеческий фактор, условия для жизнедеятельности и труда,

эргономическая система «человек-орудие труда-среда», средовой подход. На ряду, со специальными терминами, большое внимание уделяется категории деятельности.

– Объектом эргономики является трудовой процесс, а предметом выступает человек в процессе трудовой деятельности.

– Эргономика в системе научных подходов определяется несколькими из них: системный; средовой; контекстный; валеологический; профессиональный; личностно-деятельностный.

– Понятие эгономическая система так или иначе рассматривается во всех определениях эргономики.

Тем неменее нам импонирует понятие данное исследователем Е.С. Рапацевич [6, 900] эргономика — наука изучающая «функциональные возможности человека в трудовых процессах, выявляющую возможности и закономерности создания оптимальных условий для высокопроизводительного труда и обеспечения необходимых условий для высокопроизводительного труда и обеспечения необходимых удобств, содействующих развитию способностей».

Учитывая то, что название «эргономика» (греч. ergon – работа и nomos – закон) было выбрано в связи с тем, что новая область знаний не принадлежала полностью ни к одной из известных наук, новая научная дисциплина возникла в результате двух одновременно действующих процессов: дифференциации и интеграции научных знаний. Дифференциация нашла отражение в выделении эргономики из науки о трудовой деятельности человека, а интеграция – в использовании областей знаний, смежных с трудовой деятельностью человека. Таким образом, эргономика развивается в тесном контакте с другими науками.

С целью рассмотрения взаимодействия эргономики с другими науками, выделим межнаучные связи эргономики с группами общественных, естественных и технических наук. Взаимосвязь с общественными дисциплинами проявляется в том, что в основе теоретических положений лежит представление о труде как особой фундаментальной сфере человеческой деятельности, понимание того, что она не сводится к совокупности чисто механических операций, а представляет собой форму реализации и развития способностей индивида как личности. С естественнонаучными дисциплинами эргономика связана учетом психологических, физиологических, биофизических, биомеханических закономерностей трудовой деятельности. Взаимосвязь эргономики с техническими науками обусловлена тем, что она возникла на базе современной техники и тех разнообразных требований, которые технические средства предъявляют к взаимодействующему с ними человеку.

В связи с вышесказанным, важно отметить, что ближайшими для эргономики научными отраслями являются:

- Инженерная психология и психология труда;
- Физиология труда (изучение изменений в организме во время трудовой деятельности);
- Гигиена труда (создание благоприятных условий труда и жизнедеятельности, сохранение и обеспечение здоровья и трудоспособности человека). Эргономика использует данные гигиены труда, которая является разделом гигиены, изучающей влияние среды и деятельности на организм человека и разрабатывающей санитарно-

гигиенические мероприятия по созданию здоровых условий труда.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что эргономика как наука тесно взаимодействует с другими областями научных знаний, дополняя их своим специфическим содержанием, тем самым, расширяя границы своих исследований. Конкретизация предмета эргономических исследований привела к разветвлению эргономики на отдельные разделы: космическую эргономику, производственную эргономику, медицинскую, экономическую, педагогическую эргономику и т.д.

Так, на сегодняшний день в педагогической теории и практике уже есть определенные наработки в области педагогической эргономики В.Н. Наумчик, А.А. Криулина Т.С. Назарова, В. П. Нестеренко, Е.В. Воронина). Под педагогической эргономикой мы понимаем направление в педагогике, которое рассматривает педагогическую деятельность учителя и ученика в системе «учитель—учащийся—среда» для обеспечения ее эффективности и оптимальности в реализации образовательного процесса. Комплексные критерии оптимальности в педагогической эргономике, учитывают ее сущность, отражают степень эффективности системы (точность, надежность, производительность) и соответствие психофизиологии человека (безопасность здоровья учителя и учеников, уровень напряженности и усталости, эмоциональное воздействие на процесс деятельности учителя и учеников). Иначе говоря, критерии учитывают влияние психофизиологических, физиологических, антропометрических и гигиенических факторов на учителя и ученика, которые определяются соответствующими параметрами учебной среды [4, 251].

Таким образом, сущностными признаками педагогической эргономики является человеческий фактор в образовательном процессе, учебная среда и эргономическая система.

Организация образовательного процесса с учетом эргономических и педагогических факторов предполагает выполнение ряда обстоятельств (условий).

Цель, с которой создаются педагогические условия, сущностные характеристики планируемого результата, и особенности среды, в которой осуществляется процесс достижения цели, в свою очередь, определяют выбор адекватных педагогико-эргономических условий. С позиции философских наук категория «условие» трактуется как выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условие составляет ту среду, обстановку, в которой явления, процессы возникают, существуют и развиваются. В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», что расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы. Педагогическая трактовка данной категории представлена в работах В.И Андреева [1], который рассматривает условие как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей.

В представленной ниже таблице 1, мы рассмотрели сущностные характеристики понятий «педагогические условия», «эргономические условия» и

«педагогико-эргономические условия» для наиболее точного определения термина «педагогико-эргономические условия обучения младших школьников».

Таблица 1

Сущностные характеристики понятий «педагогические условия», «эргономические условия» и «педагогико-эргономические условия»

Понятие	Авторы	Сущностная характеристика
Педагогические условия	Л.С. Выготский	Заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих качеств личности для самостоятельного функционирования
	Н.М. Борытко	Внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата.
	В.И. Андреев	Педагогические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей.
	Ю.К. Бабанский	Обстановка, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться
	И.Я. Лернер	Факторы, обеспечивающие успешное обучение
Эргономические условия	В.М. Мунипов, В.П. Зинченко	Создание условий, благоприятствующих всестороннему развитию способностей и творческой активности людей и всех трудящихся.
	Е.С. Рапацевич	Закономерности создания оптимальных условий для высокопроизводительного труда и обеспечения необходимых условий для высокопроизводительного труда
Педагогико-эргономические условия	Д.Р. Баетова	Обстоятельства, при которых ...среда ... способствует формированию профессиональных знаний, умений, личностно-профессиональных компетентностей, развитию профессиональной направленности личности с учетом комплекса антропометрических, физиологических, психологических особенностей человека...

Обобщение результатов теоретического анализа специальной, словарно-энциклопедической литературы и таблицы, позволило дать определение понятию «педагогико-эргономические условия обучения младших школьников», под которыми нами понимается совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для организации целенаправленного образовательного процесса, который способствует эффективному обучению младшего школьника с учетом комплекса, санитарно-гигиенического, эргономико-антропологических, психолого-педагогических особенностей его развития.

Организация образовательного процесса с учетом эргономических и педагогических условий предполагает выполнение ряда обстоятельств (условий). Принимая во внимание распределение Л.Н. Давыдовой [2, с. 18] критериев качества образования по типологическим группам, мы в результате анализа педагогической и специальной литературы, предприняли попытку выделить типологические группы педагогико-эргономических условий [8, с. 2] (таблица 2).

Таблица 2

Типологические группы педагогико-эргономических условий обучения младших школьников

№ п/п	Группы педагогико-эргономических условий	Условия
1.	Санитарно-гигиенические условия	Требования СанПиН к: освещенности; газовому и тепловому составу воздушной среды; влажности; температуре; давлению, запыленности; вентилируемости; токсичности; шуму (звуку) и т.д.
2.	Эргономико-антропологические	Материально-технические (оснащение образовательных учреждений необходимым оборудованием; использование эргономичной мебели, рациональное размещение и хранение материально-технического и учебно-методического оборудования; Технико-эстетические (оформление интерьеров с учетом основных требований эргодизайна, рациональное оборудование рабочих мест с учетом возрастных особенностей младших школьников).
3.	Психолого-педагогические условия	Опора на педагогико-эргономические принципы и закономерности; отбор содержания образования с учетом эргономических требований; использование личностно-ориентированного подхода в процессе обучения младших школьников с учетом эргономических требований и правил; наличие соответствующих средств обучения; использование здоровьесберегающих технологий в обучении младших школьников; организация режима учебных занятий, (физиологически и психологически обоснованное расписание занятий и нагрузок); включение родителей и коллег в процесс организации педагогико-эргономических условий в начальной школе.

Определенные нами условия призваны решить триединую задачу педагогической эргономики: создание оптимальных и безопасных условий для повышения эффективности педагогической и учебной деятельности, сохранение здоровья и развития личности в эргономической системе педагог - студент - педагогико-эргономические условия в среде начальной школы - младший школьник.

Синтезируя достижения целого ряда наук о трудовой деятельности и педагогических дисциплин, эргономика способствует установке соответствующих межпредметных связей и лучшей организации самого процесса обучения. Эргономика совместно с педагогикой и педагогической психологией содействует совершенствованию образовательного процесса в школе: делает эффективным процесс всестороннего развития личности и ее творческих способностей;

обеспечивает соответствующею подготовку подрастающего поколения в благоприятно-развивающей среде. В процессе образования школьник приобщается к эргономической культуре как составной части общей, производственной, трудовой культуры.

Таким образом, на основании проведенного теоретического анализа научной литературы можно констатировать следующее:

1. Проблема эргономики как науки нашла отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований. Взаимосвязь эргономики с техническими и естественными науками в различные исторические периоды обусловила проникновение этой науки в другие научные области, в том числе и в педагогику. С целью исследования понятия и сущности эргономики как науки, на основе анализа научных работ А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, Б.Ф. Ломова, К. Маррела и др., нами было выявлено, что эргономика относится к той же группе наук, что и инженерная психология и психология труда. Она в значительной степени использует схожие с ними методы исследования. Однако принципиальное отличие эргономики заключается в том, что ее интересует, прежде всего, функциональная структура системы «человек—средства труда—среда», которая определяет положение и роль человека в системе, внутренние связи системы, взаимодействие со средой.

Эргономика совместно с педагогикой и педагогической психологией содействует совершенствованию образовательного процесса в школе: делает эффективным процесс всестороннего развития личности и ее творческих способностей; обеспечивает соответствующею подготовку подрастающего поколения в благоприятно-развивающей среде. В процессе образования школьник приобщается к эргономической культуре как составной части общей, производственной, трудовой культуры.

Синтезируя достижения целого ряда наук о трудовой деятельности и педагогических дисциплин, эргономика способствует установке соответствующих межпредметных связей и лучшей организации самого процесса обучения. В связи с этим, возникает потребность создания таких условий, которые позволяют решать триединую задачу: повышение эффективности деятельности, сохранение здоровья людей и всестороннее развитие личности.

2. Анализ работ различных авторов свидетельствует о сложности понятия «педагогико-эргономические условия» по отношению к педагогической деятельности, немногочисленностью и узостью трактовок, малоисследуемостью данного понятия. Терминологическое исследование в области эргономических и педагогичеких условий, позволило нам дать свое определение понятию «педагогико-эргономические условия» применительно к обучению младших школьников. Под педагогико-эргономическими условиями обучения младших школьников мы понимаем совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для организации целенаправленного образовательного процесса, который способствует эффективному обучению младшего школьника с учетом комплекса, санитарно-гигиенического, эргономико-антропологических, психолого-педагогических особенностей его развития. В связи с этим, опираясь на научные исследования, был сгруппирован и дополнен комплекс педагогико-эргономических

условий обучения младших школьников, который раскрывает основные содержательные позиции педагогической эргономики через ведущие понятия: человеческий фактор (субъекты образовательного процесса), комфортные и безопасные условия обучения, средовой подход, учебная и педагогическая деятельность.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е из. - Казань, 2000. - 600с.

2. Давыдова Л.Н. Критерии качества образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений // Интеграция образования. - 2005. - № 1-2. - С. 17-20.

3. Зинченко В.П. Основы эргономики /В.П.Зинченко, В.М. Мунипов. - М.: Издательство Московского университета, 1979. - 344с.

4. Мунипов В.М Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды /В.М. Мунипов, В.П.Зинченко. - М.: ЛОГОС, 2001. - 356с.

5. Новейший психологический словарь /сост. В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 808с.

6. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. М.: «Современное слово», 2001. - 928 с.

7. Рунге В.Ф. Эргономика в дизайне среды /В.Ф. Рунге, Ю.П. Манусевич. - М.: Архитектура-С, 2005. - 328 с.

8. Рябова Е.В. Формирование готовности студентов к организации педагогико-эргономических условий обучения младших школьников // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 2 (11). [Электронный ресурс]. - М. 2012. Режим доступа: http://naukovedenie.ru/sbornik11/11-18.pdf, свободный – Загл. с экрана.

УДК 330.101.8

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

к.п.н., М.Н. Коркоценко
ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Краснодар

С введением в российскую образовательную систему стандарта третьего поколения в области высшего профессионального образования одними из основных категорий становятся общие и профессиональные компетенции. Независимо от сферы трудовой деятельности первостепенным критерием выступает способность и умение эффективно действовать в рамках своей профессии. Всесторонняя подготовка высококвалифицированных кадров возможна при комплексном подходе в преподавании дисциплин в вузах. Рассмотрим этот вопрос на примере обучения специалистов в военно-авиационной сфере.

Современные условия диктуют необходимость подготовки, прежде всего, грамотных военных управленцев во всех видах и родах Вооруженных Сил. Курсанты должны получать знания в области военного дела, сформировать

необходимые умения и профессиональные навыки, а также иметь представление о ведении войскового хозяйства, не только в военное, но и в мирное время. В положительном освоении таких знаний имеет значение междисциплинарный подход. Исследования сущности предметных связей, их характеристики и особенности берут начало в трудах великих дидактиков Я.А.Коменского, Д. Локка, И.Г. Песталоцци. Классик педагогики К.Д. Ушинский считал, что «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [1].

В плане учебного процесса летного вуза выделяют четыре цикла дисциплин. Первый цикл – гуманитарный, социальный и экономический, второй – математический и естественнонаучный. Третий цикл – профессиональный, четвертый – военно-профессиональный. Предметы гуманитарного, социального и экономического цикла образуют базу для дальнейшего формирования умений и навыков. Логическое сочетание дисциплин лежит в основе будущего мировоззрения специалиста. Правильно подобранные дидактические средства и методическое мастерство преподавателей способствуют верному восприятию материала, его осмыслению и усвоению. Межпредметные связи помогают курсантам формировать правильное профессиональное мышление, в том числе и экономическое. Воздействие на военнослужащих в целях развития у них экономических знаний, навыков, умений и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения должностных обязанностей лежит в основе экономического воспитания [2].

В процессе обучения в вузе изучению экономики предшествует овладение знаниями в области истории Отечества, русского и иностранных языков, правоведения, философии, психологии и педагогики, социологии и политологии. Как же прослеживается связь предметов с наукой хозяйствования и управлением? Рассмотрим логику в данной последовательности, по мере реализации учебного плана. В экономической науке, она не исключение, изучение предмета начинается с исследования исторических этапов (экономических школ). Как нельзя, кстати, прослеживается логичность в вехах становления российского государства (от Руси – к России XIX века, а затем начала и конца XX века и нынешних времен периода глобализации), в философии Древнего мира, Средневековья и эпохи Возрождения, Нового времени и постклассицизма. Зарождение государственного строя в исторической ретроспективе, форм хозяйствования и философское видение общества лучше раскрывают основные идеи экономических школ России и мира. Они позволяют на конкретных примерах раскрыть смысл теоретических понятий, принципов и законов.

Знание иностранных языков дает возможность в оригиналах изучать труды мировых экономистов, примеры международного сотрудничества, исследовать деятельность крупных зарубежных компаний.

В купе с дисциплиной «Русский язык и культура речи», в полной мере исследуются коммуникативные способности и умение выстраивать взаимоотношения в коллективе (группе). А знание психологии раскрывает психолого-педагогические аспекты военно-управленческой деятельности, накапливая знания непосредственно в управлении. Управленческую деятельность командира изучает социология. Она указывает на особенности управления социальными

процессами в военной организации, специфику социальных процессов в Вооруженных Силах РФ. Следует упомянуть, в связи с этим, о дисциплинах профессионального цикла. «Психология летного труда», которая не только изучает методы повышения мотивации к военно-профессиональной деятельности, но и дает характеристику труду как основному фактору производства. Особенности летного труда, главные компоненты его деятельности и психологические особенности при выполнении различных видах полетов позволяют дать оценку производительность труда. В воздушном праве как области знаний уточняется понятие авиационного персонала. В экономической области, точнее в управлении персоналом, немаловажное значение имеет его аттестация, подготовка специалистов соответствующего уровня, которые рассматриваются с правовой точки зрения вопроса, также как и состав экипажа воздушного судна и права его командира. В предмете «Безопасность жизнедеятельности» раскрываются тяжесть и напряженность летного труда, сущность профессиональной деятельности летчика с позиций обеспечения его безопасности.

Интеграция экономики и правовых дисциплин характеризует сущность понятий правоотношений, систему прав, а также дает знания о законах и подзаконных актах во всей хозяйственной сфере. Позволяет систематизировать знания в области гражданского права (субъектов и объектов гражданского права, понятий и форм прав собственности, договорных обязательств, кредитных правоотношений, ответственности за нарушение обязательств и т.д.). Правовое регулирование организации обороны и строительства Вооруженных Сил РФ отражает особенности военного сектора экономики. Специфичность отрасли определяется правовым положением авиационных частей Министерства обороны РФ, лицензированием деятельности в области авиации, становлением и развитием стандартизации и сертификации. Государственное обеспечение и социально-правовая защита военнослужащих, лиц, уволенных с военной службы и членов их семей, основные положения правового регулирования трудовых отношений гражданского персонала Вооруженных Сил РФ описывают направления проводимой в России социальной политики. Воздушное право учитывает роль и значение субъектов экономики, как авиационного предприятия и эксплуатантов, так и министерств и ведомств. Контроль за деятельностью авиационных предприятий и индивидуальных предпринимателей, система и структура нормативных актов, регулирующих правовые отношения в области эксплуатации воздушного транспорта, обслуживания воздушного движения и использования воздушного пространства указывают на экономическую роль государства.

Межпредметные связи экономики и воздушного права логично раскрывают сущность международных экономических отношений, делая акцент на международные организации гражданской авиации. Совместно с политологией они учитывают проблемы предотвращения и преодоления военного насилия в сфере международных отношений, их влияние на экономику и политику. Проблема обеспечения национальной безопасности выходит на первый план. В период недостаточного количества и без того ограниченных экономических ресурсов, вызванных последствиями мирового экономического кризиса, все возрастающими локальными вооруженными конфликтами, имеет значение сохранение

экономического и военного потенциала государства. Эффективное ведение войскового хозяйства, экономическая оценка реализации стратегии национальной безопасности, соблюдение положений военной доктрины становятся основными при оценке деятельности военных командиров.

Моделирование экономической и политической ситуации, использование математического аппарата и графических методов объединяют экономику с предметами математического и естественнонаучного цикла. Цифры и информация в век развития информационных технологий выступают условием поддержания конкурентоспособности товаров, предприятий и государства в целом.

Предметы военно-профессионального цикла обеспечивают формирование умений и навыков ведения профессиональной деятельности в военное время, в условиях военных конфликтов и боевых действий. Управление подразделениями в мирное время учитывает основы организации хозяйственной деятельности в воинской части и подразделении, общие закономерности межличностных отношений при управлении воинским коллективом, основы скрытого управления войсками и мобилизационную подготовку.

При изучении военной экономики внимание уделяется конечному этапу военно-экономического процесса – потреблению конечной военной продукции, которое реализуется через войсковое хозяйство. Основные понятия о войсковом хозяйстве, его организация, учет и хранения всех видов материальных средств, мероприятия экономии, рационального расходования материальных и денежных средств в воинской части (подразделении) обеспечивают междисциплинарную связь экономики и управления подразделениями в мирное время. Аэродромы и аэропорты, управление воздушным движением, управление летной работой, конструкция и летная эксплуатация воздушного судна раскрывают смысл и значение эффективного хозяйственного управления имеющимися основными производственными фондами, фондами обращения и оборотными средствами. Содержание текущего, оперативного и стратегического планирования указывают на качество процесса управления подразделением, снижая или повышая вероятность рисков.

В теоретической подготовке, следовательно, закладываются основы знаний для практического применения в профессиональной деятельности накопленных умений и сформированных навыков.

Дидактические единицы дисциплин позволяют составить представление о будущей области деятельности, выявить ряд взаимосвязанных и взаимодополняемых сфер (процессов).

1. Это непосредственно производственная составляющая: летная деятельность, особенности труда в данной сфере, оценка ее эффективности, умение рационально использовать средства и предметы труда, опираясь на профессиональную квалификацию (компетентность).
2. Еще один компонент – владение знаниями о содержании и структуре средств труда - воздушных суднах с целью грамотной эксплуатации и возможного ремонта в случае их материального и морального износа. Это знание не только основного, но и вспомогательного производственного процесса.
3. Хозяйственная деятельность, в которой летчики станут участвовать в качестве

основного экономического ресурса – трудового, включает в себя владение правовыми вопросами. В таких рамках первостепенная роль отводится правам, обязанностям и ответственности участников отношений в области военной и гражданской авиации, знанию нормативных актов и законов, регламентирующих их профессиональную деятельность.

4. Логическим продолжением связи знаний умений и навыков будет выявление управленческого компонента профессиональной деятельности. Целесообразно выделить социальные и производственные отношения. Первые опираются на психолого-педагогическую основу, психологию летного труда. Вторые раскрывают особенности управления летной работой и воздушным движением управлением подразделениями в мирное время. Знание процессов планирования, организации, мотивации и контроля создают базу для формирования знаний в сфере военного управления. В современных условиях это основной компонент грамотного ведения войскового хозяйства, командования частями и подразделениями Вооруженных Сил РФ, как в мирное, так и в военное время.

Список литературы:

1. Земляной А.В. Наука и образование как объекты научных и правовых исследований.- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://education.law-books.ru/12-16-2010.

2. Военная педагогика: Учебник для вузов. – СПБ.: Питер, 2008. – с.304. ISBN 978-5-388-00127-6.

УДК 37.037.1

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВНЫМ ТЕХНИЧЕСКИМ ЭЛЕМЕНТАМ БАСКЕТБОЛА НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

к.п.н., доц. Ширшова Е.О., Солодовник А.С.
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

Актуальность проблемы. Обучение школьников основным техническим элементам баскетбола является залогом их возможности выбрать баскетбол для спортивных занятий или участвовать в массовых соревнованиях по баскетболу или использовать игру в баскетбол как средство активного отдыха, эффективной оздоровительной двигательной деятельности. Обучение школьников основам баскетбола, согласно учебной программе, начинается в пятом классе. При этом для обучения спортивным играм отводится третья четверть. Даже при условии увеличения объема учебной работы для трех часов в неделю, эффективно решать задачи обучения школьников технике баскетбола в современных условиях представляется довольно сложным не только для начинающих, но и для опытных учителей [1, 6]. Кроме того, состояние здоровья и физическая подготовленность школьников зачастую не соответствуют необходимому уровню для освоения техники игры с тяжелым баскетбольным мячом [2, 3]. Поэтому мы считаем актуальной выбранную проблему исследования: как организовать учебно-

воспитательный процесс на уроках по физической культуре, чтобы эффективно реализовать требования учебной программы по освоению основных технических элементов баскетбола учащимися пятых классов?

Степень разработанности проблемы. Методики обучения детей школьного возраста технике игры в баскетбол имеют обстоятельное научно-методическое обоснование для системы дополнительного образования (в учебно-тренировочном процессе спортивных школ) [2, 5], решение этих задач в условиях общеобразовательной школы не имеет универсальных решений в следствие действия комбинаций целого ряда негативных факторов. Одним из существенных факторов, затрудняющих решение проблемы, является реформирование системы образования. Поэтому сочетание организационных основ и современных методических подходов к обучению школьников различным видам двигательной деятельности постоянно находится в центре внимания специалистов.

Цели и задачи исследования. Целью данной работы является теоретическое и экспериментальное обоснование методики обучения школьников основным техническим элементам баскетбола.

На основе изучения объекта и предмета исследования мы предположили, что обучение школьников основным техническим элементам баскетбола будет эффективным, если:

- процесс обучения будет строиться на дифференцированном подходе,
- в основе дифференцирования заданий для учащихся будет лежать критерий их физической подготовленности,
- разделение учащихся по группам в зависимости от уровня физической подготовленности будет осуществляться с помощью статистического анализа данных тестирования их координационных, силовых и скоростных способностей.

Для достижения поставленной цели в работе решались три задачи: изучить современное состояние проблемы, разработать методику обучения школьников основным техническим элементам баскетбола на основе дифференцированного подхода и исследовать эффективность предложенной методики.

Методологической базой исследования являются научные положения теории и методики физической культуры о принципах, средствах и методах обучения человека двигательным действиям, о планировании учебно-воспитательного процесса по физической культуре в общеобразовательной школе, о средствах и методах диагностики физической подготовленности школьников и качества освоения техники двигательных действий, о средствах и методах обучения технике бросков в баскетболе, о средствах и методах контроля эффективности процесса обучения. В основе разработки проблемы лежат работы таких широко признанных авторов, как Бриль М.С., Гомельский Е.Я., Железняк Ю.Д., Минбулатов В.М., Матвеев Л.П., Назаренко Л.Д., Озолин Н.Г., Платонов В.Н., Родионов А.В., Сластенин В.А., Портнов Ю.М., Курамшин Ю.Ф., Лях В.И., Мейксон Г.Б., Шестаков М.П. Методика дифференцированного обучения школьников основным элементам техники баскетбола на основе изучения уровня развития их физических качеств и двигательной подготовленности была разработана также на основе предложений Игошева С.Б. (2006), Козина В.В. (2009), Коротковой Е.А. (2002), Поддубного Е.Н., Власова В.Н. (2010), Сарапкина А.Л. (2003), Стрельцова В.А. (2010) и др.

Результаты исследования. Результаты нашего исследования, в соответствии с его задачами, состоят из трех компонентов: характеристика современного состояния проблемы обучения школьников основным техническим элементам баскетбола; методика разделения учащихся на группы по уровню физической подготовленности и дифференцирование заданий и условий их выполнения для выделенных групп; данные экспериментального внедрения предложенной методики. Эта последовательность решения задач в достижении цели исследования определена методологическими требованиями и реализована на основе теоретического анализа источников литературы с помощью тестирования, экспертных оценок, педагогического эксперимента и методов математической статистики.

В ходе решения первой задачи мы выяснили, что на современном этапе развития образования в школе все еще не реализованы достаточные условия для эффективного обучения технике баскетбола. Учащиеся пятых классов (именно в этот период начинается систематическое обучение баскетболу в школе) часто оказываются неспособным качественно освоить основные технические элементы баскетбола из-за нормативного планирования учебного материала, которое не всегда соответствует их возрастным психофизиологическим особенностям.

Так, в планировании учебной работы на спортивные и подвижные игры отводится только одна четверть в году, и период перерыва в обучении превышает время, за которое затухают функциональные связи в центральной нервной системе, образованные при выполнении конкретных двигательных действий. Введение третьего урока в неделю может частично решить эту за счет формирования более прочных связей. Также необходимо создавать более оптимальные предпосылки для обучения. Одним из подходов, способных помочь в рационализации процесса обучения, который довольно широко используется в различных отраслях физического воспитания и спорта, является дифференцированный подход.

Кроме того, в ходе анализа современного состояния проблемы мы выяснили, что ведущими физическими качествами у младших подростков, но основе которых происходит обучение технике баскетбола, являются ловкость, сила и быстрота. При этом решающее значение имеют координация и скоростно-силовые качества. Собственно-силовые способности являются базой для развития скоростно-силовые, а на основе более развитой координации формируется точность движений. Поэтому при построении экспериментальной методики дифференцирование заданий по физической подготовке было направлено на изучение уровня развития этих качеств и акцентированное развитие отстающих (у слабых учеников) или более развитых (у сильных учеников) физических способностей.

В ходе решения второй задачи мы пользовались методами математической статистики - методы средних значений и оценки вариации. Мы вычисляли среднее значение, затем выясняли величину отклонения каждого варианта от этого значения и сравнивали с величиной среднеквадратического отклонения. С помощью этих методов мы делили учащихся на три группы по уровню физической подготовленности: слабую, среднюю и сильную.

Принципиальным отличием организации учебного процесса в экспериментальном классе явилось дифференцированное использование средств и методов обучения в зависимости от уровня физической подготовленности

учащихся. Основой разделение учащихся на группы, отличающиеся по уровню координационных, собственно-силовых, скоростно-силовых и скоростных способностей являлось тестирования.

По результатам тестирования физической подготовленности экспериментальный класс был условно разделен на три группы по уровню физической подготовленности: слабая (красная), средняя (желтая) и сильная (зеленая). Учащиеся разделялись по группам на основе данных статистического анализа отдельно для мальчиков и для девочек.

Средним уровнем подготовленности мы считали результаты тестирования, попадающие в диапазон от среднего значения по данной выборке до плюс-минус величины среднеквадратического отклонения (Хср ± σ). Эту группу мы условно называем средней, или желтой группой, в нее вошли семь учеников – две девочки и пять мальчика. В сильную группу были включены учащиеся, чьи результаты по тестам превышали среднее значение и разница составила более величины среднеквадратического отклонения (это условно – зеленая группа). В эту группы были включены семь учеников – четыре девочки и три мальчика. В слабую были включены ученики (четыре девочки и три мальчика), чьи результаты были меньше среднего и отличались от него больше, чем на величину среднеквадратического отклонения (условно – красная группа). Таким образом, мы видим, что класс, состоящий из 21 человека, распределился на равные три группы по семь учеников.

Цвета были присвоены группам для большей наглядности процесса математической обработки данных с помощью редактора электронных таблиц MS Office Excel, что позволило нам быстрее провести распределение учащихся на группы. В учебном процессе дети не знали о разделении на группы. Дифференцированное обучение проводилось с помощью деления класса на группы и пары для выполнения конкретных заданий.

В обучении средней, желтой группы мы использовали рекомендации учебной программы [7]. Эта группа занималась так же, как учащиеся контрольного класса – по общим для данной школы конспектам занятий.

В учебно-воспитательном процессе сильной (зеленой) группы мы шире использовали скоростно-силовые упражнения с отягощением (собственным весом, незначительными внешними утяжелителями – гантелями, медицинболом). В этой группе также больше использовалось соревновательных моментов, в том числе элементарных форм соревновательного метода. По сравнению со стандартной программой, в этой группе сокращались первый этап обучения - для каждого элемента в отдельности определялась длительность начального разучивания. В задания для этой группы включалось усложнение условий выполнения относительно не сложных двигательных действий – элементов техники и подводящих упражнений.

В учебном процессе слабой (красной) группы было представлено больше имитационных упражнений, преобладал расчлененный метод обучения, подводящие и специально-подготовительные упражнения на физическую подготовку включались в домашние задания, было увеличено количество упражнений, направленных на развитие ловкости, удлинялись этапы начального и детализированного разучивания.

Для реализации описанных различий в процессе обучения применялись индивидуальные задания, индивидуальная и групповая дозировка общих упражнений, дифференцированные домашние задания, круговая тренировка.

В круговой тренировке планировались специально-подготвоительные (направленные на развитие физических качеств), подводящие, имитационные упражнения, расчлененное и целостное выполнение технических элементов. Для продуктивной организации деятельности учащихся при проведении круговых тренировок заранее готовились индивидуальные карточки и карточки с заданиями для групп.

Экспериментальную проверку предложенная методика проходила на базе лицея № 17 г. Калининграда в течение третьей учебной четверти, отведенной на изучение материала баскетбола. Выбор экспериментального класса был случаен, f его правомерность проверялась математическим анализом данных тестирования учащихся. С помощью параметрического критерия Стьюдента мы проверяли значимость различий средних значений тестирования у мальчиков и девочек контрольного и экспериментального классов. Статистический анализ данных показал, что значимых различий в уровне подготовленности двух классов не наблюдалось (для всех тестов $p>0.05$).

После проведения внедрения представленной методики в учебный процесс было установлено, что в экспериментальном классе по всем представленным в школьной программе техническим элементам баскетбола учащиеся получили оценку за технику выше, чем в контрольном (экспертная оценка проводилась по пятибалльной шкале с учетом степени значимости звеньев техники).

Кроме оценки за стойку, во всех остальных элементах (перемещение приставными шагами, ведение по прямой и с изменением направления, передача и бросок двумя руками от груди) наблюдаемые различия статистически достоверны. Мы связываем это с созданием более благоприятных условий для повышения качества освоения техники в сильной и слабой группах.

Особенно остро обычно стоит проблема обучения физически слабых учеников. Анализ оценки вариации показал, что в экспериментальном классе разброс значений по оценке техники меньше, чем в контрольном (во всех тестах, кроме ведения мяча по прямой, величины m и σ в контрольном классе больше, чем в экспериментальном). То есть, дифференцирование нагрузки с учетом сильных и слабых сторон подготовленности учащихся позволил повысить качество освоения техники у всех учеников.

При выполнении броска в кольцо на точность учащиеся экспериментального класса также показали более высокие результаты. Ученики этого класса попали в кольцо в среднем на 0,86 раза больше (из пяти попыток).

Таким образом, последовательное решение задач позволило нам подтвердить рабочую гипотезу исследования: при соблюдении перечисленных в ней условий освоение основных технических элементов баскетбола у школьников проходит более эффективно.

Выводы и перспективы исследования. В результате проведенного исследования, в соответствии с его задачами, сделаны следующие выводы.

Современное состояние проблемы обучения школьников основным

техническим элементам баскетбола характеризуется высоким уровнем разработанности средств, методов, принципов обучения и недостаточными механизмами их реализации в учебно-воспитательном процессе. Это связано со сложностью техники баскетбола и недостаточным объемом времени для ее освоения в рамках учебной программы.

Для повышения эффективности обучения основным техническим элементам баскетбола нами разработана методика, основанная на дифференцировании заданий в зависимости от уровня физической подготовленности учеников. Целесообразно разделить учащихся на три группы с помощью статистического анализа данных тестирования. В группе с высоким уровнем физической подготовленности допустимо использование более интенсивных и сложных упражнений. В группе с низкой физической подготовленностью необходимо больше использовать упражнений на развитие ловкости, имитационных упражнений. Обучение следует проводить преимущественно с помощью расчлененного метода. Этапы начального и детализированного разучивания для данной группы необходимо удлинить.

Результаты педагогического эксперимента показали, что предложенная методика позволяет существенно повысить эффективность обучения пятиклассников основным техническим элементам баскетбола. Это подтверждается данными статистического анализа. Учащиеся экспериментального класса получили достоверно более высокие оценки за технику перемещения приставным шагом, ведения мяча по прямой и с изменением направления, передачи и броска двумя руками от груди, а также показали более высокую результативность техники броска.

Перспективой использования полученных результатов исследования мы считаем разработку проблем обеспечения преемственности в обучении технике баскетбола школьников различного возраста, а также возможность их применения в обучении школьников технике других видов спорта - волейбола, бадминтона, гимнастики, легкой атлетики.

Список литературы:

1. Игошев С.Б. Способ построения содержания образования по теме "Техника выполнения штрафного броска в баскетболе" // Теория и практика физ. культуры. 2006. N 12. С. 23.

2. Козин В.В. Анализ методик, направленных на улучшение бросковой подготовки юных баскетболистов / Козин В.В., Гераськин А.А. // Физическое воспитание студентов творческих специальностей / [под ред. Ермакова С.С.]; М-во образования и науки Украины, Харьков. гос. акад. дизайна и искусств (Харьков. худ.-пром. ин-т). Харьков, 2009. N 2. С. 47-53.

3. Короткова Е.А. Активизация мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения двигательным действиям / Е.А. Короткова, Н.В. Фомичева // Теория и практика физ. культуры. 2005. N 8. С. 12-14.

4. Поддубный Е.Н., Власов В.Н. Дидактические подходы к обучению рациональной технике движений в легкой атлетике. // Вестник Ставропольского государственного университета. 2010. № 3. С. 132 – 136.

5. Сарапкин А.Л. Эффективность применения различных методических подходов в обучении технике баскетбола детей 8-11 лет на этапе начальной спортивной подготовки // Физическое воспитание студентов творческих

специальностей / ХГАДИ (ХХПИ). - Харьков, 2003. N 7. С. 48-53.

6. Стрельцов В.А. Сотворчество учителя и ученика в процессе освоения двигательных действий // Теория и практика физической культуры. 2010. № 9. С. 102-104.

7. Физическая культура. 1 - 11 классы. Развернутое тематическое планирование по комплексной программе / В.И. Ляха, Л.Б. Кофмана, Г.Б. Мейксона/ авт.-сост. М. И. Васильева [и др.]. - Волгоград: Учитель, 2010. - 183 с.

УДК 37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЯ ЗА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬЮ БАСКЕТБОЛИСТОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ТРЕНИРОВКИ

Костикова О.В.
Ст. преподаватель Наманганского Государственного Университета
кафедры «Физическое воспитание и спорт»

Аннотация. Автором представлены результаты практической работы по организации контроля за реализацией планов тренировки по совершенствованию физической подготовленности баскетболистов высокой квалификации в различных структурных образованиях годичного цикла тренировки.

Ключевые слова: баскетбол, контроль, физическая подготовленность.

Анотація. Костікова О. В. Використання комплексного контролю за фізичною підготовленістю баскетболістів високоі кваліфікаціі у річному циклі тренування. Автором представлено результати практичноі роботи по організаціі контролю за реалізаціею планів тренування по удосконаленню фізичноі підготовлености баскетболістів високоі кваліфікаціі у різних структурних утвореннях річного циклу тренування.

Ключові слова: баскетбол, контроль, фізична підготовленість.

Annotation. Kostikova O. V. The use complexes control for physical readiness ,basketball player of high proficiency in annual training program. The results of the practical efforts applied to control over the realization of the training program aimed to the enhancement a level physical readiness basketball player of high proficiency in different structured units annual training program.

Keywords: basketball, control, physical readiness.

Введение. За годы независимости под руководством Президента Ислама Каримова в Узбекистане созданы благоприятные условия для развития всех видов спорта, особенно детского и юношеского. Так как именно с маленьких завоеваний наших детей начинается дорога к достижениям в большом спорте. Именно развитие детского спорта является гарантом будущих побед, основой приумножения славы Узбекистана на международной арене [1-2].

В настоящее время влияние нации на спорт так велико, что борьба, происходящая на беговых и водных дорожках, на рингах и игровых площадках - это только не большая видимая верхушка айсберга. Основная борьба происходит в нише лаборатории, конструкторских бюро, откуда происходят рассчитанные программы тренировок, рационы питания, современный спортивный инвентарь и тренажёрные устройства. По прохождению времени спортсмены превратятся в

некое подобие ракеты, высота, дальность и направление полёта определяются программой, заложенной конструктором [1-2].

Спорт высших достижений должен выступать в качестве индикатора генетической одаренности конкретных индивидов и нации в целом. Спортивные достижения на международной арене - это национальное достояние и закладываться оно должно еще в детском спорте. Современный спорт сравним с нагрузками на грани физических и психологических возможностей человека. В этих условиях научно-обоснованный подход к организации тренировочного процесса при недостаточной его индивидуализации, сочетание интенсивных тренировок с другими видами деятельности провоцируют проявление скрытых дефектов в состоянии здоровья, препятствуют достижению высоких спортивных результатов и приводят к потери спортивной формы в момент интенсивных тренировок и ответственных соревнований. Дополнительным фактором, провоцирующим срывы спортсменов в момент ответственных соревнований, является истощения их функциональных резервов - "Синдром перетренированности". Он зачастую возникает из-за недостаточной объективности показателей состояния организма спортсмена [1-2].

Прогресс в спорте высших достижений требует постоянного творческого поиска эффективных средств и методов подготовки клубных и национальных сборных команд страны. Сложность этого процесса в современных условиях возрастает в силу тенденции, имеющей место к повышению объема и интенсивности тренировочных нагрузок, что предъявляет организму занимающихся спортом высокие требования. Однако последнее не решает насущных проблем современного спорта, а, напротив, связано с возможностями перенапряжений и перетренировок. Рациональная подготовка спортсменов в настоящее время может осуществляться только путем оптимизации тренировочного процесса на строго научной основе, что возможно лишь в том случае, когда тренировочные нагрузки, как внешний фактор, совпадают с внутренним, то есть с состоянием спортсмена [14]. Этот принцип, как основополагающий, положен в основу разработки теории контроля и оценки подготовленности спортсмена и изложен в трудах как отечественных [3, 6, 7, 15], так и зарубежных [17, 18 и др.] исследователей.

Авторы считают, что контроль состояния тренированности спортсменов является первоначальным этапом управления тренированностью спортсмена.

Под управлением в кибернетике понимают перевод системы из одного состояния в другое. Близкое к этому пониманию сформулировано определение "управления" в спорте, что изложено в трудах В.В. Петровского [16], С.М. Вайцеховского [3], В.Н. Платонова [17], Ю.В. Верхошанского [4].

Если обобщить круг вопросов, представленных в работах этих авторов и связанных с понятием управления подготовленностью спортсменов посредством тренировки, то под управлением следует понимать эффективную систему научно обоснованной организации тренировочного процесса, направленную на последовательный и планомерный перевод комплекса различных сторон подготовленности спортсменов качественно новое, заранее запрограммированное состояние.

Исходя из сущности этого понятия, для практической реализации идеи

управления, в первую очередь необходимо конкретное представление о состоянии управляемого объекта и закономерностях перехода его из одного состояния в другое, что возможно получить с помощью комплексного контроля. Следовательно, управлять состоянием спортсмена возможно лишь в том случае, если тренер владеет объективной информацией о состоянии различных сторон его подготовленности.

Технология управления тренировочным процессом, по данным В.Н. Платонова, осуществляется путем реализации нескольких операций (рис.1).

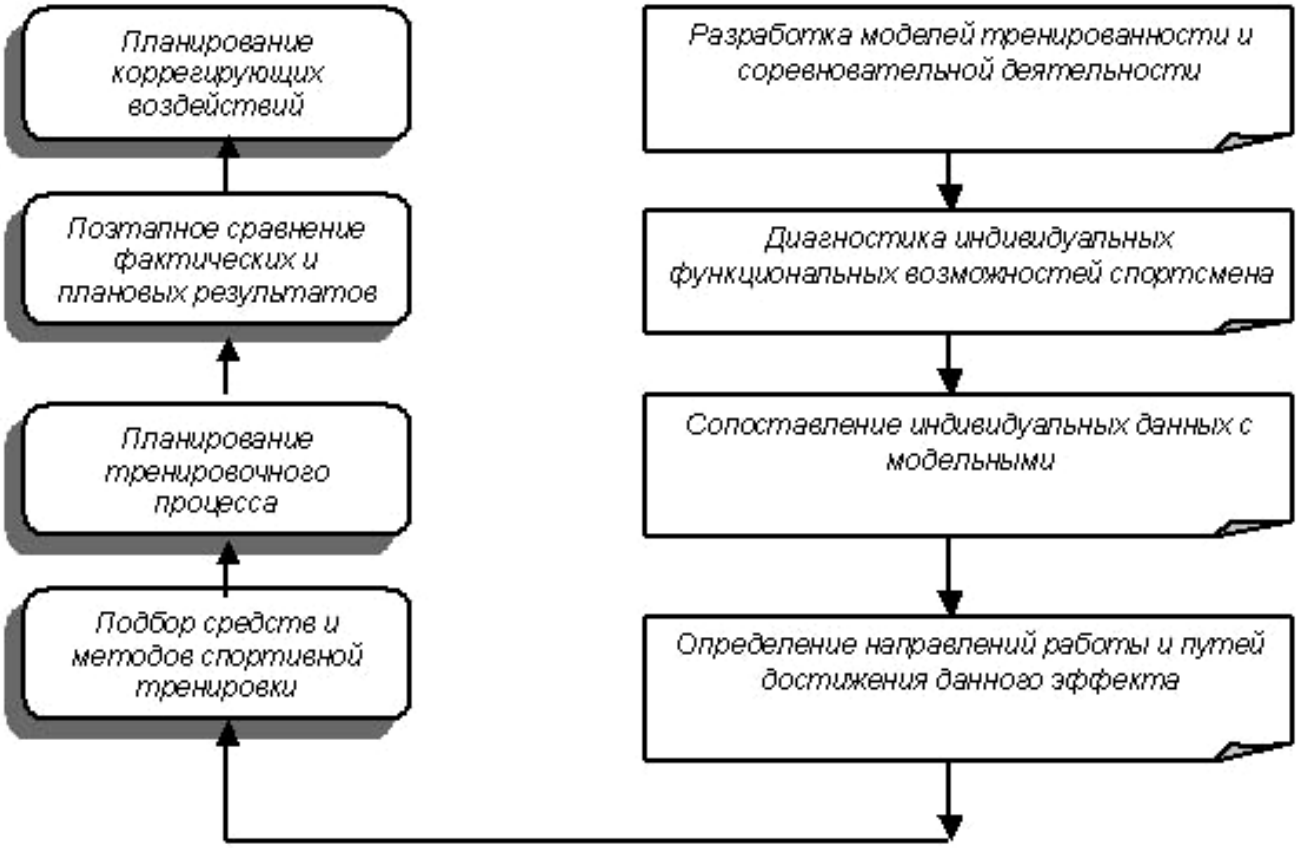


Рис. 1 Характеристика управления развитием тренированности спортсмена (по В.Н.Платонову)

Приведенные на рисунке данные подтверждают роль информации о состоянии объекта - она является основой управления подготовленностью спортсмена.

Изложенная точка зрения о роли информации в управлении подготовленностью спортсменов разделяется В.В. Петровским [16], который считает, что информация о состоянии объекта в управлении играет особую роль. При правильном ее анализе и оценке она является основой управления тренировкой спортсменов. Анализ заключается в выделении главного и второстепенного в информации, разделении ее на срочную и периодическую.

Оценка и анализ полученной информации служит основой для принятия правильных управленческих решений, связанных с дозировкой тренировочной нагрузки, с продолжительностью восстановления, правильного использования восстановительных средств, с индивидуализацией тренировочного процесса.

Таким образом, для достижения необходимого результата в каждом виде спорта необходима научно обоснованная система контроля различных сторон

подготовленности спортсменов.

В гандболе в целях контроля на протяжении многих лет исследовались показатели подготовленности спортсменов, которые считались эталонными. Большинство работ этого плана посвящены изучению технико-тактической подготовленности баскетболистов различной квалификации. Имеются также исследования относительно показателей физической подготовленности баскетболистов. Однако в большинстве из них представлены модельные характеристики относительно одного из этапов годичного цикла подготовки спортсменов [8, 11, 13]. В других работах получены данные либо на спортсменах более низкой квалификации [12 и др.], либо на юношах [16 и др.]. Результаты динамических наблюдений в течение годичного цикла подготовки высококвалифицированных баскетболистов приведены в работе Л.Я. Евгеньевой [6], но они касаются лишь морфо-функциональных характеристик организма спортсменов.

Изложенный материал свидетельствует, во-первых, о том, что контроль за подготовленностью спортсменов является одним из важных факторов управления тренировочным процессом, во-вторых, об отсутствии обоснованной системы контроля за физической подготовленностью баскетболистов высокой квалификации.

Цель исследования состояла в разработке и научном обосновании контроля за физической подготовленностью баскетболистов высокой квалификации в разных структурных единицах годичного цикла тренировки.

Методы исследования исходили из целей контроля и диктовались задачами тренировочного процесса.

Использовались методы оценки соматических и вегетативных функций, общей и специальной работоспособности, охватывая следующие формы обследований спортсменов: оперативные, текущие, этапные.

Организация исследований. Под нашим наблюдением находились 20 баскетболистов, из которых: 2 спортсменов - мастера спорта, 3 - кандидаты в мастера спорта, 15 имели 1-й спортивный разряд, входящими в состав сборной команды НамГУ. Обследования спортсменов проводились в процессе одного тренировочного занятия, в микроциклах, а также на ключевых этапах годичного цикла тренировки (в начале подготовительного периода, в конце его и на этапе реализации спортивного потенциала).

Результаты исследований.

В практике нашей работы мы использовали виды контроля за подготовленностью баскетболистов, которые теоретически обусловлены большим количеством научных исследований, а также прочно вошли в практику спорта, так как на различных этапах подготовки спортсменов стоят разные задачи, то соответственно им определяются цели и формы контроля.

По целям и формам различают 4 вида контроля:

оперативный;

текущий;

этапный;

углубленный.

С помощью оперативного контроля нами определялись срочные реакции

организма на тренировочные нагрузки в пределах одного тренировочного занятия. Цель этого вида контроля состояла в том, чтобы с его помощью вывести организм спортсмена системой тренировочных воздействий на уровень функционирования, позволяющий решить поставленную задачу: то ли это будет работа, направленная на развитие определенного двигательного качества, то ли необходим режим работы восстановительного характера (после больших тренировочных нагрузок), то ли планируется тренировка, поддерживающая работоспособность спортсмена на достигнутом уровне.

Как правило, оперативный контроль проводится с помощью простых необременительных, но информативных методик. В нашем случае использовалась частота сердечных сокращений. Информативность этой методики состоит в том, что она косвенно отражает состояние ведущих вегетативных систем организма, уровень обменных процессов. Мы считали, что оперативный контроль наиболее важен, когда целью тренировочного занятия является совершенствование двигательных качеств. В этих случаях должна быть различной структура тренировочных занятий.

В практике спорта на основе предварительных исследований, основанных на закономерностях соотношений функционального состояния спортсмена в период работы и фаз восстановления разработаны модели тренировочных занятий. В баскетболе модели тренировочных занятий были предложены А.Н. Евтушенко [7] для спортсменов национальной сборной команды бывшего СССР и усовершенствованы нами адаптировано к уровню подготовленности спортсменов ведущих команд Узбекистана (табл.1).

Таблица 1

Характеристика тренировочных режимов для совершенствования основных двигательных качеств

Направ-ленность трениро-вочного занятия	Количест-во серий упраж-нений	Продолжи-тельность серии, мин	Интервалы между упраж-нениями в серии, с	Интервалы между сериями	ЧСС во время работы, уд·мин$^{-1}$	ЧСС перед выполнением очеред-ной нагрузки	Направленность энергетического обеспечения работы и энергетические системы
Совершенс-твование скоростных возможно-стей	7	6-7	20	1,5-2 мин	От 185 и больше	125	Алактатная (фосфагенная) + лактатная (гликоли-тическая)
Развитие специальной (скоростной) выносливости	8-9	8	10-15	40-60 с	175-185	135-140	Алактатная (фосфагенная) + лактатная (гликоли-тическая)
Развитие общей выносливости	8-9 (до 10)	8	До 30	3-4 мин	160-175	110-115	Аэробная (окислительная) + лактатная (гликоли-тическая)

Результаты оперативного контроля, проведенного на тренировочном занятии, направленном на развитие скоростной выносливости, представлены на рис.2.

Соответственно представленным данным управлению подлежат такие параметры тренировочной нагрузки как количество и продолжительность отдельных серий работы, интенсивность работы в серии (по данным частоты сердечных сокращений), продолжительность интервалов отдыха между сериями и частотой сердечных сокращений в конце интервалов отдыха между сериями.

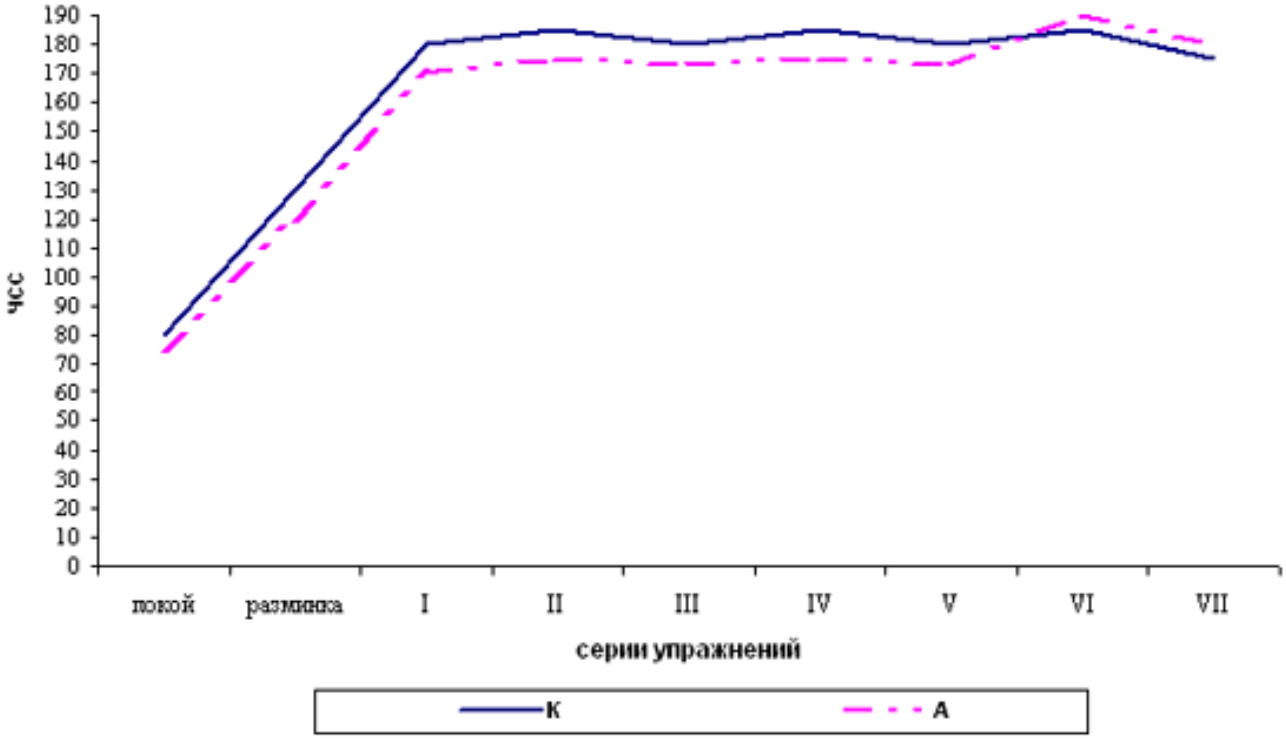


Рис 2. Пульсовая характеристика тренировочного занятия спортсменов.

Обладая такими сведениями, мы получали информацию о содержании тренировочного процесса, о срочном тренировочном эффекте в результате реализации запланированной программы занятий, что, по необходимости, позволяло вносить коррекции в содержание тренировочных занятий.

Текущий контроль использовался нами с целью управления тренировочными занятиями в микро и мезоциклах. Этот вид контроля использовался нами для решения следующих задач:

получения информации об отставленном эффекте тренировок вследствие выполнения серий предшествующих занятий в микро и мезоцикле;

соответствия подготовленности спортсменов физическим нагрузкам используемых в микроцикле путем анализа динамики ежедневных показателей;

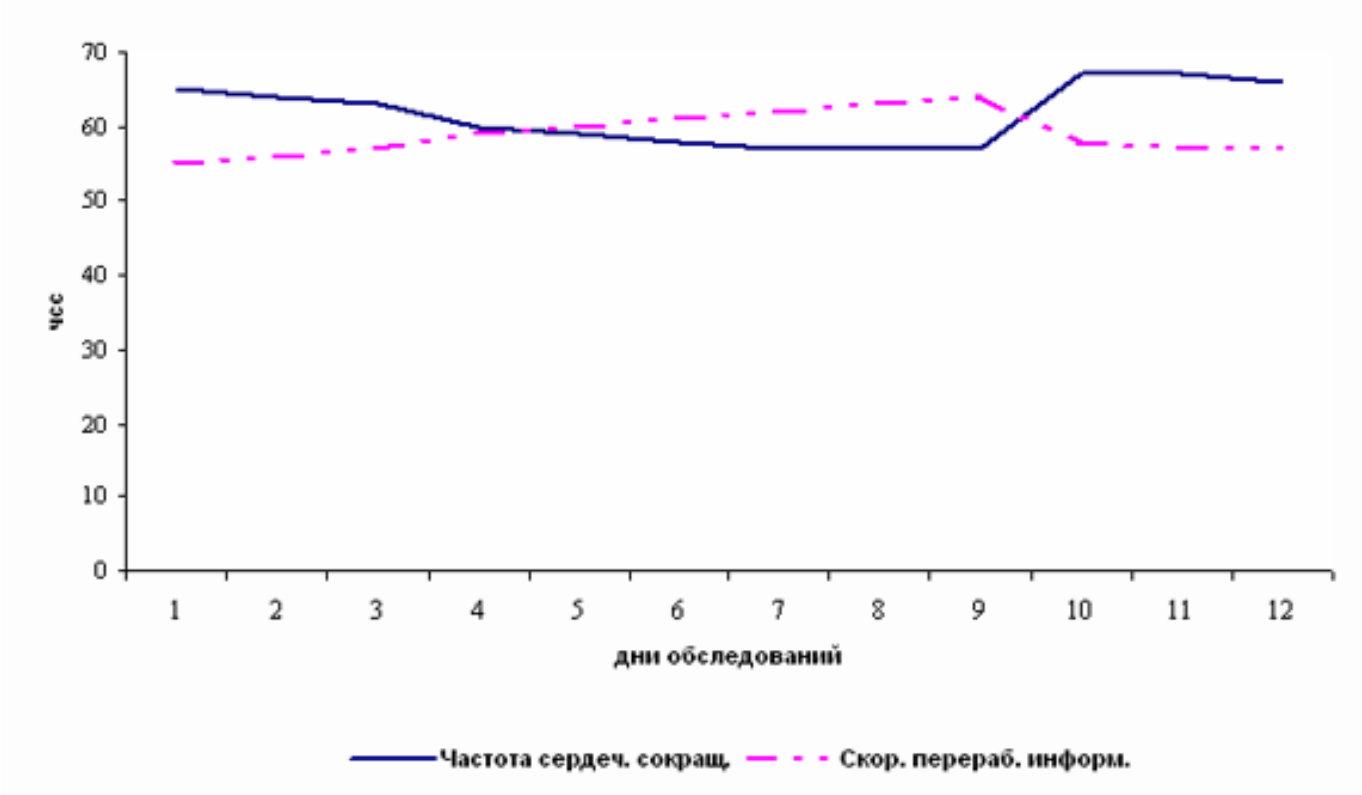
индивидуализации процесса тренировки путем внесения коррекции в структуру тренировочных занятий, запланированных на следующий микроцикл.

Эти сведения позволяют выбрать рациональный режим тренировок в рабочих микроциклах.

Контроль за состоянием организма проводился нами ежедневно, после сна до

разминки, что позволяло судить о степени восстановления организма после предыдущей тренировочной нагрузки. В качестве методик использовались показатели частоты сердечных сокращений (ЧСС) и скорости переработки информации (СПИ). Последние показатели позволяли получить сведения об аналитико и интегрирующей деятельности центральной нервной системы. Ранее нами было установлено, что первые признаки утомления в первую очередь отмечаются в функциях высших отделов мозга и несколько позже в вегетативной сфере.

На рис.3 представлены данные спортсмена Т. полученные в результате проведения текущего обследования, где четко просматривается как кумулятивный эффект тренировки, так и возможность суждения о переносимости спортсменом тренировочных нагрузок в микроцикле. Такого рода сведения использовались нами как для выбора рационального режима построения тренировки в ее рабочих циклах, так и для индивидуализации тренировочного процесса.



Большая нагрузка в тренировочном занятии

Рис 3. Динамика частоты сердечных сокращений и скорости переработки информации у спортсмена Т. в двух тренировочных микроциклах.

Этапный контроль несет информацию о накопительных реакциях в результате длительных занятий спортом. Этот вид контроля проводился нами в крупных структурах годичного цикла тренировки, а именно: в начале подготовительного периода, в конце его и на этапе реализации спортивного потенциала.

Основная цель этого вида контроля состояла в проведении поэтапного сравнения уровня подготовленности спортсменов и, по необходимости, в коррекции планов тренировки. От других видов контроля этот вид отличается двумя

особенностями:

использования большего количества тестов с целью иметь исчерпывающую информацию о физической подготовленности баскетболистов;

необходимостью разработки модельных характеристик состояния спортсмена.

В качестве методик, дающих достаточную информацию об уровне физической подготовленности спортсменов, нами использовались следующие: PWC1 7 0 , кгм·мин$^{-1}$·кг$^{-1}$, комплексное упражнение, бег 30 м, ведение мяча 30 м, тройной прыжок, ЧСС, ВДР, СПИ, длина и масса тела и их производные.

Необходимо отметить, что набор информативных методик для получения сведений об уровне физической подготовленности спортсменов на каждом этапе подготовки был неоднозначен. Корреляционный и факторный анализ позволил нам ранее установить динамичность структуры физической подготовленности баскетболистов на каждом ключевом этапе их подготовки [10].

Формирование структуры физической подготовленности обуславливается адаптационными закономерностями, которые зависят от цели, направленности тренировочного процесса, что и определяло как различную структуру физической подготовленности, так и информативность используемых методик.

Значимость этапного контроля за состоянием подготовленности спортсменов существенно повышается при сопоставлении полученных данных с модельными характеристиками, что стало для нас основой для разработки пятиуровневых комплексов модельных характеристик с количественной и качественной (в баллах) оценкой физической подготовленности баскетболистов.

В связи с этим нами разработаны комплексы модельных характеристик физической подготовленности спортсменов для трех ключевых этапов годичного цикла подготовки, что изложено ранее в наших работах [9], а в таблице 2 приведен пример одного из комплексов модельных характеристик физической подготовленности баскетболистов на этапе реализации спортивного потенциала.

Таблица 2

Модельные характеристики информативных показателей физической подготовленности баскетболистов на этапе реализации спортивного потенциала.

№ п.п.	Исследуемые показатели и их размерность	Шкала количественных и качественных оценок				
		низком (1 балл)	ниже среднего (2 балла)	среднем (3 балла)	выше среднего (4 балла)	высоком (5 баллов)
1.	Комплексное упражнение, с	46,03	44,71	43,39	42,07	40,75
2.	Время ведения мяча 30 м., с	4,42	4,34	4,26	4,18	4,10
3.	Время бега 30 м., с	4,27	4,23	4,19	4,15	4,11
4.	Тройной прыжок, м.	8,03	8,11	8,19	8,27	8,35
5.	PWC_{170}, кгм·мин$^{-1}$·кг$^{-1}$	17,02	17,84	18,66	19,48	20,30
6.	ВДР, мс	176,1	170,1	163,59	157,8	151,8
7.	СПИ, бит·с$^{-1}$	2,66	2,89	3,12	3,35	3,58
8.	Силовой индекс, усл. ед	0,72	0,77	0,82	0,87	0,92
9.	Массо-ростовой индекс, г·см$^{-1}$	499,02	464,85	430,61	396,3	362,1

Выводы.Используемая нами система контроля за совершенствованием

физической подготовленности баскетболистов позволяла иметь объективное представление о реализации планов тренировки, потенциальных возможностях спортсменов, корректировать и индивидуализировать процесс тренировки, формировать процесс тренировки, формировать состав команды перед ответственными соревнованиями.

Дальнейшие исследования предполагается направить на изучение других проблем контроля за совершенствованием физической подготовленности баскетболистов.

Использование литературных источников.

1. Доклад Президента Республики Узбекистана Ислама Каримова на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан. 21.01. 2011 г.
2. Доклад Президента Республики Узбекистана Ислама Каримова на совместном заседании Правительства по итогам социально – экономического развития страны в 2010 году и важнейшим приоритетам на 2011 год от 22. 01. 2011 г.
3. Вайцеховский С.М. Оперативное управление процессом спортивной тренировки (на примере плаванья) // Теория и практика физической культуры. - 1979. - № 1. - С.47-56.
4. Верхошанский Ю.В. На пути к научной теории и методологии спортивной тренировки // Теория и практика физической культуры. - 1998. № 2. С. 21-42.
5. Годик М.А. Контроль тренировочных нагрузок. - М.: Физкультура и спорт, 1986. - 136 с.
6. Евгеньева Л.Я. Модельные характеристики спортсменов-гандболистов высшей квалификации по морфофункциональным показателям // Тезисы Всесоюзной конференции по физиологии и биохимии спорта. - Баку, 1978. - С. 21-23.
7. Евтушенко А.Н. Оптимизация планирования тренировочных нагрузок высококвалифицированных гандболистов в заключительном периоде подготовки к основным соревнованиям: Автореф. Дисс. … канд. пед. наук. 13.00.04. - М., 1980. - 25 с. Евтушенко А.Н. Оптимизация планирования тренировочных нагрузок высококвалифицированных гандболистов в заключительном периоде подготовки к основным соревнованиям: Автореф. Дисс. … канд. пед. наук. 13.00.04. - М., 1980. - 25 с.
8. Запорожанов В.А. Основы управления в спортивной тренировке // Современная система спортивной подготовки. - М.: СААМ, 1995. - 213-225.
9. Зациорский В.М. Основы спортивной метрологии. - М.: Физкультура и спорт, 1979. - 152 с.
10. Игнатьева В.Я., Ахам Камис. Контроль за физической подготовленностью гандболистов высокой квалификации различных игровых амплуа // Теория и практика физической культуры. - 1999. - № 3. - С.37-39.
11. Кушнирюк С.Г. Диагностические комплексы определения уровня физической подготовленности гандболистов высокой квалификации на ключевых этапах тренировочного макроцикла // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: сб.научн.тр. под ред. Ермакова С.С. - Харьков: ХГА*ДИ (ХХПИ), 2003. - № 7. - С.26-32.*

12. Костикова О.В. Система подготовки баскетболистов на занятиях по баскетболу (учебно-методическое пособие). Наманган: НамГУ, 2011г.-35 с.
13. Латышкевич Л.А., Хомутов Н.И. Система комплексной оценки физической подготовленности гандболистов высокой квалификации // Комплексная оценка эффективности спортивной тренировки / Тезисы докладов научной конференции. - К.: КГИФК, 1975. - С.74-87.
14. Макаров Ю.М. Текущий и этапный контроль как основа управления тренировочными и соревновательными нагрузками квалифицированных гандболистов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.04. - Л.: ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта, 1987. - 16 с.
15. Мейдус А., Красайтис А. Оценка физической подготовленности гандболистов в подготовительном периоде / Материалы научно-методической конференции. - Вильнюс: Литовский ГИФК, 1978. - С.113-115.
16. Петровский В.В. Организация спортивной тренировки. - К.: Здоров'я, 1980. - 224 с.
17. Платонов В.Н. Управление процессом адаптации организма спортсменов высокой квалификации *// Сб. научных трудов. - К.: КГИФК, 1992. - С.18-25.*
18. Петушинский Б.Б. Индивидуализация процесса технико-тактической подготовки квалифицированных баскетболистов / Б. Б. Петушинский // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. - Харьков: ХГАДИ (ХХПИ), 2006. - N6. - С. 64-71.
19. Тодиш Мохамед Фади. Нормативные требования специальной подготовленности гандболистов 16-17 лет в учебно-тренировочных группах "СДЮШОР": Автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.04. - М., 1990. - 22 с.

УДК 37.937

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Булгакова Т. М.
Аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Науковий керівник: **Люріна Т. І.,** кандидат педагогічних наук, професор

У статті розкрито особливості формування соціальної компетентності обдарованих дітей у процесі музично-творчої діяльності у контексті оновлення державної політики в галузі освіти.

Ключові слова: *обдарована дитина, соціальна компетентність, музично-творча діяльність, мета виховання та навчання дитини.*

В статье раскрыты особенности формирования социальной компетентности одаренных детей в процессе музыкально-творческой деятельности в контексте обновления государственной политики в области образования.

Ключевые слова: *одаренный ребенок, социальная компетентность, музыкально-творческая*

деятельность, цель воспитания и обучения ребенка.

The article reveals the peculiarities of the social competence of children gifted in music and creative activities in the context of the update of the state policy in the field of education.
Keywords: *gifted child, social competence, musical and creative activities, the purpose of education and training of the child.*

Постановка проблеми. Актуальність обраного напряму дослідження зумовлена сучасними вимогами до освіти, пошуками ефективних методів і прийомів формування соціальної компетентності обдарованих дітей, тобто тих, які показують високі показники в будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності. Відомо, що турбота про обдарованих дітей сьогодні - «турбота» про розвиток науки, культури і соціального життя суспільства завтра. Оскільки основою духовного світу людини та важливим засобом формування її особистісних якостей здавна визнається музика, освіта як суспільний інститут зобов'язана, адекватно реагуючи на потреби сучасності, вчасно спрямовувати педагогічну науку і шкільну практику до пошуку оптимальних шляхів підвищення рівня сформованості соціальної компетентності розвитку дітей у мистецькій сфері.

Проблемі визначення особливостей педагогічних умов, які ефективно сприятимуть розвитку обдарованих дітей та шляхів взаємодії педагогів, учнів, батьків, абсолютно закономірно приділяється все більше уваги в директивно-правових документах України (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття) [3], Закон України «Про загальну середню освіту» [6], Національна доктрина розвитку освіти [8], Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні [9] та ін. [6]).

Актуальність проблеми формування соціальної компетентності обдарованих дітей у процесі музично-творчої діяльності у контексті оновлення державної політики в галузі освіти зумовлюється також необхідністю подолання протиріччя між зростаючою потребою в підвищенні рівня сформованості соціальної компетентності обдарованих дітей та недостатністю теоретичних досліджень з означеної проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що теоретичні засади проблеми відображені у фундаментальних дослідженнях учених (О. Бодалєв, З. Малькова, Н. Миропольська, Л. Новікова, О. Рудницька, Г. Селевко, В.Семиченко, А. Хуторський, Н. Шумакова та ін.). Науковим дослідженням аспектів проблем художньо-творчого розвитку саме молодших школярів присвячено праці Ш. Амонашвілі, В. Вільчинського, І. Гадалової, Д. Джоли, В. Тименка та ін. Вагомий вклад в разробку різних аспектів даної проблеми внесли зарубіжні психологи А. Біне, Д. Векслер, Р. Кеттел, Дж. Рензуллі, Ж. Піаже, Ч. Спірмен, Б. Теплов, Л. Терстоун, Л. Терман, Дж. Фельдхьюсен, В. Штерн, K. Bathurst, C. Benbow, S. Ceci, A. W. Gallagher, Gottfrie, M. Gross, L. Hollingworth, R. Milgram, K. Montour, A. Miller, H. Wagner, S. Whalen та ін.

Учені одностайно наголошують на важливості і необхідності вчасно виявити обдарованість «не дати потьмяніти, допомогти дитині освоїти свій дар, зробити його надбанням своєї індивідуальності, проявити турботу про обдарованих дітей, оскільки саме їх інтелектуальні та творчі досягнення мають не просто особистісний,

а соціальний сенс до проблеми обдарованості. Основною проблемою обдарованих дітей учені називають проблему реалізації їх здібностей в особистісній і соціально значущій сфері діяльності. Однак, визначення широкого спектру критеріїв диференціації, які набули останнім часом популярності у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науковій літературі (когнітивні стилі, домінуючі здібності до певних видів навчальної діяльності (теорія множинних інтелектів), навчальні стилі учнів тощо), не отримало достатнього висвітлення в теоретичних та практичних розробках дослідників [7].

Дослідження проблеми актуалізується ще й тим, що орієнтація на колективізм, ранжування и нівелювання особистості відходять у минуле і особливого значення набуває формування особистості з яскраво вираженою індивідуальністю, здатної на нестандартне мислення і дії. Звідси не випадково зріс інтерес до обдарованих дітей. Зрозуміло, що в радянській педагогіці і психології цим питанням надавалося достатньо уваги, про що свідчить широке коло вивченої нами літератури, однак в нових умовах потрібні інші погляди на проблему вивчення особливостей розвитку дітей з високими інтелектуальними можливостями і задатками креативного мислення, безумовно, інші підходи до процесу соціалізації, самоактуалізації і самовираження особистості обдарованої дитини.

Досвід роботи показує, що можливості обдарованих дітей та прагнення їх до пізнання досить часто доходять до неузгодженості зі змістом і методами навчання. Так, у більшості методичних рекомендацій щодо роботи з обдарованими дітьми приводяться дані, що понад 30% дітей, відрахованих зі школи за неуспішність, погану поведінку, складають обдаровані діти [2].

Таке становище, звичайно, викликає зацікавленість до практичного вирішення проблем розвитку художньо-творчого потенціалу дитини. Це зумовлено потребами суспільства в активних, знаючих, творчих, оригінально мислячих людей, здатних самостійно, альтернативно вирішувати важливі життєві ситуації, передбачати та прогнозувати їх. Отже, сьогодні виникає нагальна потреба у формуванні соціальної компетентності обдарованих дітей.

Мета даної статті полягає в розкритті особливостей процесу формування соціальної компетентності обдарованих дітей у процесі музично-творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна школа покликана розвивати в дітях потребу сприймати загальнокультурні цінності, нагромаджувати мистецький досвід та використовувати їх як основу для особистісного самотворення та гармонізації ставлення до навколишнього світу. Щоб досягнути цього, педагог має будувати систему виховання та навчання, взявши за основу принципи гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі: «одухотворення середовища навколо дитини; утвердження у дитині її особистості; вияв творчого терпіння, що допомагає дитині у самопізнанні» [1].

У контексті сказаного слід зазначити, що мистецтво виховання – це «мистецтво пробудження у вихованця його власних сил. Необхідно дитині давати не тільки свободу самодіяльності, а й можливість у певних межах обговорювати з дорослими своїх намірів. Потрібно тактовно, делікатно розвивати в дитини інтерес, навчати терпіння і заохочувати працювати старанно, завершувати почате. Намагатись зменшити надмірну вразливість обдарованої дитини, вчити достойно програвати і не сприймати невдачу, як трагедію; володіти емоціями, робити все, щоб дитина не

занижувала своєї самооцінки і водночас не виставляла напоказ свою обдарованість» [5].

Обдаровані діти — це діти, які різко виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, що є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання. Вони виявляють себе найбільш яскраво в таких сферах діяльності: інтелектуальній, академічних досягнень, творчості, комунікаціях та лідерстві, в різних видах діяльності і руховій сфері.

Поняття «обдарованість» стає все частіше вживанішим. На сьогодні обдаровані діти вже є не винятком, а невід'ємною ознакою модернізованого суспільства. Виховання та розвиток дітей інформаційного суспільства є невіддільною частиною піднесення прихованого потенціалу нації.

Завдання навчальних закладів, вчителів, педагогів полягає в тому, щоб у максимальному обсязі забезпечити освітні потреби обдарованих дітей, перетворити їх здібності в досягнення і допомогти реалізуватися в житті через соціалізацію та самоактуалізацію, сформувати в них соціальну компетентність. «Місія компетентнісно спрямованої освіти – сприяти становленню людини як суб'єкта і проектувальника життя, усвідомленню молодою людиною свого життєвого шляху» [4, 130].

Соціальна компетенція – це «здатність вступати в комунікативні відносини з іншими людьми. Бажання вступити в контакт обумовлюється наявністю потреби, мотивів, визначеного ставлення до майбутніх партнерів по комунікації, а також власною самооцінкою. Уміння вступати в комунікативні відносини вимагає від людини здатності орієнтуватися в соціальній ситуації і керувати нею» [2, 85].

Призначення нового змісту навчання полягає в реалізації гуманістичної парадигми освіти, метою якої є розвиток цілісної творчої особистості.

Особливою формою творчої діяльності особистості є музичне мистецтво, яке має пізнавальну, ідейно-виховну й естетичну цінність. Головним у сучасному змісті музичної освіти є залучення до музично-творчої діяльності, розвиток музичної творчості, яка призводить до розвитку індивідуальності. Досягненню цього сприяє ефективне та цілеспрямоване використання різноманітних методів, прийомів, форм та засобів, що використовує вчитель у процесі музично-творчої діяльності. Приводячи в систему форми, методи і прийоми роботи з обдарованими дітьми, виявивши їх психологічну і мотиваційну основи, ми намагались зберегти одну з головних особливостей у роботі з обдарованими дітьми – комплексний підхід.

У будь-якої дитини є задатки, вона є талановитою хоча б в одній сфері. Становлення дитини як особистості супроводжується виникненням декількох людських дарувань. Серед них музичні здібності є найбільш поширеними і їх прийнято вважати найбільш вивченими. Здатність до творчості дитини – це інтегративна якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру спрямованість, певні психічні процеси, характерологічні якості, уміння [10].

Створення умов для самореалізації кожної дитини створює труднощі, в основі яких лежить декілька причин. Найактуальнішими першопричинами є схильність обдарованих дітей уникати, не вирішувати проблеми, стикаючись з ними в соціальній сфері. Це зумовлено відсутністю навиків у подоланні труднощів і пізнавальній сфері. Настрій обдарованої дитини сприймати знання в конкретний

відрізок часу також має велике значення, оскільки може значно утруднити пошук свіжих та оригінальних рішень. Дуже часто обдаровані діти мають труднощі спілкування з однолітками, а іноді і з дорослими людьми. Обдаровані діти надчутливі та гіперактивні, вони болісно сприймають навіть найменший натяк щодо себе.

Ці причини вказують на їх переважно соціальний характер. Даний висновок наштовхує на роздуми про те, що обдаровані діти з великими труднощами будуть адаптуватися до соціуму. Оскільки музично-творча діяльність викликає в усіх людей радісний настрій, створює оптимістичний ритм навчання та виховання, благотворно впливає на емоційну сферу дітей, то можемо спрогнозувати, що обдарована дитина буде більш життєствердною, впевненішою у своєму потенціалі, більш відкритою і тому буде більш охоче йти на контакт з оточуючими. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної і соціальної культури. Музична гра підвищує інтерес учнів до навчання, до життя, бо дає кожній дитині можливість випробувати свої сили, пережити хвилювання успіху, піднести самооцінку.

У зв’язку з цим музично-творча діяльність для обдарованих дітей може бути визначена як інструмент розвитку здібностей, пізнання, залучення й адаптації до нового соціального досвіду, як засіб ефективного вирішення комунікативних завдань у сферах особистих, професійних і соціальних інтересів.

Музично обдаровані діти потребують особливої уваги з боку батьків і педагогів. Такі діти легше засвоюють матеріал занять, вони невимушено справляються із завданнями. Тому педагогу необхідно вибрати правильну стратегію взаємодії з ними на занятті, щоб, з одного боку, дати можливість реалізуватися їх здібностям, не придушити ініціативу і волю до творчої діяльності, а з іншого, – дати можливість висловитися іншим дітям. Музично-творчий розвиток дітей – це, перш за все, результат процесу навчання і виховання, який досягається завдяки спрямованому керуванню навчально-вихованим процесом у школі, процес досить складний, який вимагає великого часового періоду, терпіння і тактовності, психологічного підходу до дитини та має особливий зміст, який визначається специфікою музично-творчої діяльності.

Музично-творча діяльність є засобом розширення співробітництва, досягненням взаєморозуміння і збагаченням культури особистості. Вона становить частку життя людини і є доступною для всіх дітей, не лише для обдарованих. «Музична творчість є багатофункціональним засобом стимуляції евокативно-чуттєвого розвитку і творчої активності дитини, яка виникла на основі матеріального життя і виражає певні суспільні потреби» [7, 41]. Це мистецтво допомагає дитині розкрити приховані здібності. Звідси випливає потреба залучати дитину до музично-творчої діяльності якомога раніше, застосовуючи різноманітні методи прилучення її до різних видів мистецтва, в т. ч. музичного. Надзвичайно ефективним є метод вивчення музичного твору різними способами: гра на музичних інструментах, сольний та хоровий спів, танцювальні рухи під музику даного твору. Також можна спроектувати музично-творчу діяльність на інші види діяльності (інші види мистецтва, література, історія, конкретні життєві ситуації), використовуючи фантазію та креативність дітей. Цим педагог може віднайти той вид діяльності, який

найбільш відповідає нахилам та інтересам кожної дитини.

Для розвитку соціальної компетентності дітям важливо вміти слухати музичний твір та складати словесну розповідь про його художній зміст. Оскільки соціальна компетентність є елементом комунікативної компетентності, то можна надалі чекати, що музично-творча діяльність сприятиме розвитку в дітей необхідних соціальних навиків і вміння, вона стане для них засобом спілкування і взаємодії. Музично-творча діяльність у різних напрямах дасть змогу виявити, розвинути та скерувати здібності дітей, навчить їх слухати співрозмовника, виявляти зацікавленість у тому, що він говорить, та більш цілеспрямовано виявити свої здібності, розповівши про них.

Цінність музично-творчої діяльності зводиться до спрямованості навчально-виховного процесу на різноплановий розвиток дитини, розкриття її творчих можливостей, здібностей, ініціативність, самодіяльність; підсилення варіативності загальної освіти, доповнення отриманих знань і навичок, стимуляції пізнавальних мотивацій. Завдання музично-творчої діяльності полягає в пошуку нетрадиційних шляхів розвитку творчого потенціалу учнів, навичок адаптації в соціумі, надання можливості повноцінної організації свого часу, стимулювання процесів їх саморозвитку.

Музично-творчу діяльність дітей у творчому колективі розглядаємо як систему дій самобуття дитини, оскільки саме у творчості людина формує, відтворює і розвиває себе як людину. «Мистецтво, особливо музичне, яке формується за законами гармонії, задає, по суті, актуально значиму структуру і закони створення світових матеріальних цінностей і є основою пізнання дійсності. Метою виховання та навчання дитини є система законів гармонійно цілісного розвитку всіх сфер особистості, необхідних у майбутній життєдіяльності» [7, 42].

Дослідження механізмів музично-творчої діяльності школярів дозволяє зробити висновок про те, що саме активність особистості є основою, на якій базується весь процес творчого акту. Ця активність може бути не мотивована зовнішніми стимулами, а відбуватися в умовах адекватної самооцінки людини. Педагогічне керівництво музично-творчою діяльністю передбачає врахування компетентності педагогів, а також сучасного стану музично-естетичної ерудованості дітей, яка пов’язана з формуванням у них естетичної культури, в основі якої лежить виховання почуттів, переживань, естетичних смаків, які є головним педагогічним компонентом музично-естетичного розвитку особистості, що сприяє подоланню протиріч між стереотипним і творчим мисленням.

Педагог має бути не керівником, а скоріше порадником, намагатися викликати у дітей захоплення яскравою справою, надихати їх на творчість, підтримувати інтерес, активність у пошуку істини [11].

Для формування і розвитку соціальної компетентності обдарованих дітей у процесі музично-творчої діяльності потрібні такі форми організації навчання, які б дозволили моделювати ситуації і комунікативні задачі із сфер соціального спілкування і взаємодії, котрі притаманні конкретному віку. Конкретизація цілі навчання обов’язково веде до деякої деталізації змісту навчання. Зміст повинен бути таким, щоб у максимальному обсязі забезпечити освітні потреби дітей і розвинути, а надалі і сформувати соціальну компетентність.

Музично-творча діяльність є важливим аспектом формування соціальної компетентності обдарованих дітей. Розвиваючи емоційну чуйність, музичні здібності, діти вчаться спілкуватися з дорослими і однолітками. З огляду на те, що діти з музичними задатками мають прискорений темп розвитку в цій сфері, педагог повинен орієнтуватися на більш поглиблений темп реалізації пізнавальної активності й допитливості та на створення сприятливих умов для них. Музично-творча діяльність є об'єктивно необхідним процесом, який впливає на формування початків музичної і загальної духовної культури особи. Нові підходи до обдарованих дітей сприяють формуванню їх особистісного погляду й визначенню індивідуального шляху.

Висновки. Отже, музично-творча діяльність є простором життя учня, в якому він може не лише набувати знання, а й розкрити, розвинути і реалізувати себе, свої здібності, позитивні якості. Робота з обдарованими дітьми в музично-творчій діяльності, зрештою, зводиться до формування і розвитку їх здібності до самоактуалізації, до ефективної реалізації їх підвищених можливостей в майбутньому, у зрілій професійній діяльності. Саме це завдання є центральним при формуванні соціальної компетентності обдарованих дітей.

Навчально-виховний процес повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей учнів, зростання їхньої самостійності й творчої активності, що уможливлює продуктивне формування соціальної компетентності у процесі музично-творчої діяльності як важливого фактора процесу розвитку і саморозвитку обдарованої дитини, її життєвої компетентності та життєтворчості.

Список літератури:

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя : [пер. з рос.] / Шалва Олександрович Амонашвілі. – Хмельницький : Поділ. культ.-просвіт. центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 172 с.
2. Власова Е.И. Актуальные проблемы построения компетенции социальной одарённости // Обрадована особистість: пощук, розвиток, допомога. К., 1998. С. 85-91.
3. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон,
2005. – 640 с.
5. Иутина А. П. Развитие социальной компетенции одарённых детей в курсе овладения иностранным языком / Анастасия Павловна Иутина – Тобольск, 2008 http://revolution.allbest.ru/languages/00042884_0.html.
6. Загальна середня освіта : зб. нормат.-правових док. Ч. І. – К. : ЗАТ „Нічлава”, 2003. – 436 с.
7. Лебедєва А. В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Алла Володимирівна Лебедєва. – Мелітополь, 2011. – 387 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квіт.

(№ 33). – с. 4–6.

9. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді // Освіта України. – 2004. – № 94. – 3 груд. – с. 6–10.

10. Уфімцева С. Особливості творчого розвитку дошкільника і школяра / Світлана Уфімцева // Рідна школа. – 2006 – № 2 – С. 65–67.

11. Хуторской А. В. 55 методов творческого обучения : методическое пособие. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 42 с. : ил. (Серия «Современный урок»).

УДК: 378.146

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВПО

к.т.н., доцент Борисова Е.В.
ГБОУ ВПО «ТвГТУ», г. Тверь, Россия

Аннотация

Противоречия между традиционной системой массового обучения и потребностями современного общества обусловили внедрение в систему высшего образования компетентностного подхода, как системообразующего элемента формирования требуемых компетенций специалистов. Категориально-понятийный аппарат такого подхода включает понятия квалификация, компетенции, компетентность, обзор традиционных и современных взглядов на которые представлен в данной статье.

1. – Квалификация, компетенции, компетентность.

Процессы глобализации экономики, формирования информационного общества и интеграция российской системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство поставили перед педагогической наукой задачу пересмотра традиционного российского педагогического подхода в соответствии с общепринятой в Европе системой педагогических и образовательных понятий. В частности, знаниевая парадигма образования преобразована в компетентностную парадигму. Основные направления качественного обновления образования определены в федеральных документах, «Национальной доктрине образования» (утверждена Правительством РФ 05.10.2000 г.) и «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства Российской Федерации», раздел «Модернизация образования» (Постановление Правительства РФ от 30.06.2000 г.).

Для решения этой задачи необходимо сформировать новый взгляд на систему высшего образования и его компетентностные результаты, призванные обеспечить профессионализм выпускников, как комплекс компетенций, включающих: фундаментальные и теоретические знания; умения анализировать и решать проблемы с использованием междисциплинарного подхода; владение методами проектного менеджмента; готовность к коммуникациям и командной работе и т.д.

Вполне очевидно, что современные потребности общества ориентированы на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства

выпускников как средней, так и высшей школы. Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности выпускников являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в способности решать профессиональные и жизненные проблемы. Компетентностный подход – это системообразующий элемент формирования требуемых компетенций студентов с позиции субъекта деятельности, требующий понимания выдвигаемой цели, умения использовать средства, адекватные складывающейся ситуации.

На сегодняшнем этапе в высшем образовании осуществляется переход от квалификационной модели специалиста, к компетентностной в рамках которой, на основании определений Глоссария ФГОС [1]:

- компетентность характеризуется индивидуальной возможностью переноса знаний, умений и навыков в условия, отличные от тех, в которых они изначально возникли;
- компетентность определяется, как "готовность специалиста применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определенной области".

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода в образовании определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов. Так, например, государство имеет богатый опыт подготовки специалистов на основе разработанных квалификационных характеристик, т.е. четких перечней знаний и умений, значимых с точки зрения получения диплома о государственной итоговой аттестации. В то же время для работодателя (заказчика) большее значение имеет общая компетентность, включающая универсальные, общекультурные и профессиональные компетенции, а также – наличие практического опыта и профессионально-ориентированные рекомендации. Проблема различных воззрений на подготовленность выпускника образовательного учреждения состоит, прежде всего, в сути используемых понятий.

Квалификация означает официальное признание ценности освоенных компетенций для рынка труда и дальнейшего образования. Квалификации присваиваются государственным органом, который определяет соответствие полученного образования установленному стандарту знаний, умений. Квалификация дает право на осуществление трудовой деятельности. Система квалификаций представляет собой инструмент для разработки иерархии квалификаций, основанный на наборе критериев для уровней освоенного обучения. Этот набор критериев может содержаться в описании квалификаций.

Компетентность представляет собой интегрированное понятие и выражает способность человека самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений.

Компетентность включает в себя:

1) когнитивную компоненту, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;

2) функциональную компоненту, (умения и ноу-хау), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере или социальной деятельности;

3) личностную компоненту, предполагающую поведенческие умения и навыки в конкретной ситуации;

4) этическую компоненту, предполагающую наличие определенных социальных и профессиональных ценностей.

Особую важность имеет уровень самостоятельности, поскольку именно он позволяет разграничивать различные уровни компетенций. Освоение определенного уровня отдельной компетенции рассматривается, как способность использовать и сочетать знания, умения и личные качества в зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации или проблемы.

В контексте построения компетентностной парадигмы образования существенным является тот факт, что состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него «работает» вся предшествующая жизнь, где образование выступает существенным, но временным этапом, от которого зависит, с каким запасом физической прочности подойдет человек к ступени зрелости, какие ценностные ориентации и отношения составят ядро его личности, и какие способности, а также потенциальные составляющие профессиональной компетентности будут характеризовать его как субъекта деятельности. Насколько содержательно многогранна и богата будет личность, настолько социально значимыми и оригинальными станут результаты всех ее деяний. Но не в меньшей мере качественно-количественные показатели компетентности выпускника определяются тем, какой сформировался у него кругозор, общий и специальный интеллект, нравственное ядро, насколько развились творческие способности, т.е. как и что он получил в процессе профессионального образования.

2. –Задачи системы ВПО на современном этапе.

Компетентностная парадигма предоставляет высшей школе не просто рекомендации по наиболее желательным параметрам (компетенциям) характеристик профессиональной деятельности, но и собственно результат – способы формирования этих параметров, которые реализуются компетентностно-ориентированными технологиями. Среди наиболее актуальных вопросов, решаемых современным высшим образованием в свете компетентностной парадигмы, стоит вопрос определения и создания образовательных условий, при которых обучающийся является формирующейся и развивающейся личностью, обеспечивая, накопленным потенциалом, свое поступательное саморазвитие.

Можно выделить класс задач в системе высшего образования, которые возможно решать с опорой на профессиональную компетентность:

- изучение условий и факторов, которые определяют качественно-количественные характеристики компетентности;
- изучение проблем формирования профессиональной компетентности, предоставляющих возможность изыскивать резервы, которые позволяют на высоком инновационно-творческом уровне выполнять служебные функции;
- анализ зависимостей между характеристиками профессионализма и личностными качествами, поскольку для успешности осуществления деятельности особое значение имеет не столько уровень выраженности отдельных компетенций, сколько характер взаимосвязей между ними. При существовании тесных и положительных взаимосвязей личностных свойств возникает процесс их взаимоусиливания, а при возникновении диссонанса взаимосвязей между свойствами развитие одних сторон личности приводит к деградации других, что делает затруднительным достижение

высокого уровня профессионального мастерства;

- структурирование общих признаков проявления отдельных компетенций с опорой на организационно-методическое обеспечение и их квалиметрию, позволит выявить достигнутый уровень компетентности (сформированный профиль) выпускника в условиях высшего образования.

Учитывая тот факт, что в вузе будущие специалисты решают не только класс профессиональных задач, а задач, призванных обеспечивать полноценное функционирование их учебно-познавательной деятельности, резервом личностно-профессионального становления является переподчинение студентом самоценных учебно-познавательных целей общей стратегической цели овладения будущей профессиональной компетентностью. В этом случае ориентация на достижение учебно-познавательной результативности перестает быть самоцелью, а становится одним из аспектов личностно-профессионального становления. Обучающийся, в этом контексте, овладевает технологией превращения знаний в средство решения содержательно-технологических, субъектно-реализационных и личностно-профессиональных задач.

Особенности Российской системы образования требуют разработки и решения множества проблем, стоящих перед современной высшей школой, и Болонский процесс может стать «хорошим попутчиком, обеспечивающим решение тактических задач, стоящих перед российским образованием». Одной из сложностей на этом пути является описание качеств личности выпускника вуза в терминах компетенций и определение форм и педагогических технологий формирования и оценки этих качеств. Западно-европейская высшая школа в своей деятельности ориентирована на общую компетентность выпускника, его профессиональные и социальные квалификации. В этой связи выработаны общие европейские принципы, обобщающие положения, содержащиеся в рамках обеспечения качества профессионального образования - Европейская система квалификаций, описывающая структуру квалификаций образования всех уровней, сопоставимую с национальными системами. Европейская система квалификаций содержит индикативную таблицу, где объясняется, как можно соотнести ее уровни с уровнями национальных систем образования и обучения [2]. Восемь уровней системы квалификаций были определены после консультаций со всеми странами ЕС. Эти уровни учитывают три цикла образования, определенных принципами Болонского процесса. Каждый уровень имеет собственное описание, основанное на понятиях: знания, умения и широкие компетенции. Уровни с пятого по восьмой относятся к высшему образованию (степень бакалавра, степень магистра, докторская степень).

В педагогической науке и образовательной практике России понятия «компетенция», «компетентный» и «компетентность», ранее широко не использовались. Преобладал «ЗУНовский» подход (знания, умения, навыки). Признаками компетентности традиционно являлись диплом о высшем образовании или занимаемая должность, которые давали преимущества их носителю, но не всегда отражали реальный профессиональный уровень, конкретные результаты деятельности, иначе, присущую компетентность. Вместе с тем, компетентностный подход не является совершенно новым для российской высшей школы. Ориентация

на освоение умений, способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как В.В.Давыдов, Э.Ф.Зеер, В.В.Краевский, А.Н.Леонтьев, И.Я.Лернер, С.Л.Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и их последователей. В этом русле были разработаны отдельные методологические подходы и учебные материалы. Однако данная ориентация в российском образовании не была определяющей при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур.

3. – Становление понятий «компетентность» и «компетенция».

Некоторые исследователи полагают, что «основателем компетентностного подхода был Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим “atere” – «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности». Другие считают, что понятия «компетентность и компетенция» начали использоваться лишь с 1958 года, в связи широким интересом к запуску искусственного спутника Земли СССР в октябре 1957 года и последовавшей вслед за этим широчайшей критикой системы образования в США [3]. Разведение принятых педагогикой понятий «компетенция» и «компетентность» можно отнести к этому же периоду. По мнению ряда исследователей (И.А.Зимняя, З.А. Малькова) интерес к проблеме компетенций «обычно совпадал с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре».

В России в период 1970 – 1990 годов разрабатываются различные классификации компетенций, ныне признанные педагогической общественностью. Е.В. Бондаревская, А.А.Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, А.И.Субетто, А.В.Хуторской, и другие авторы используют понятия «*компетентность*» и «*компетенция*» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

Понятие «*компетентность*» используется для описания конечного результата обучения; понятие *компетенция* приобретает значение «знаю, *как*» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, *что*» [4]. К.В.Шапошников понимает категорию «*компетентность*» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности.

Наиболее полно, современные понятия компетентность и компетенция обоснованы А.И. Субетто в работе «Онтология компетентностного подхода». Согласно этим положениям, «*компетенция*» - системное образование в личности обучающегося, которое является компонентом его качества. Причем компетенция личности в большей степени относится к потенциальному качеству, чем к качеству актуальному. Действительно, в образовательном процессе актуализация знаний происходит в форме семинаров, практических занятий, лабораторных работ, коллоквиумов, деловых игр, производственных практик, стажировок, исследовательских работ и не может заменить полностью будущую профессиональную деятельность студента или магистра. Таким образом, в образовательном процессе выпускник высшего учебного заведения получает лишь комплекс компетенций, которые достаточно условно можно определить как

«профессиональную компетентность». А.И. Субетто охарактеризовал этот комплекс, как компетентность начального уровня. Если весь комплекс компетенций актуализировать, то можно говорить о сформированности профессиональной компетентности специалиста. Очевидно, что компетентность относится к категории реального качества и приобретается главным образом за пределами учебного заведения по мере накопления опыта на должности. Исходя из этого, определяется понятие «*компетентность»* - динамическое качество человека-профессионала, которое формируется от начального уровня, достигнутого в системе высшего профессионального образования, к мастерству, как высшей форме компетентности. Совмещение этих двух понятий, позволяет соотнести их друг с другом в следующем положении: в компетентностном подходе для разъяснения состава качества профессионального образования основной категорией являются компетенции, а компетентность – вторичная, производная категория.

Можно отчетливо выделить существующие две противоположные точки зрения на сущность этих понятий. Одна из них, представленная М.Е. Бершадским, состоит в том, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой».

Прямо противоположная точка зрения базируется на представлении о том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации в области образования. Именно в рамках этой «прогрессистской» установки делаются утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- компетентностный подход есть обобщенное условие формирования способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов);
- компетентностный подход представляется радикальным средством модернизации образования (Б.Д. Эльконин);
- компетентностный подход характеризуется возможностью научения переноса способностей в условия, отличные от тех, в которых они изначально возникли (В.В. Башев);

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» профессиональная компетентность трактуется как «явление, которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». В предлагаемом им списке, дано дифференцированное рассмотрение видов профессиональной компетентности, в котором широко представлены такие категории, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль».

4. – Компетентность и цели образования.

Есть еще одна концептуально-методологическая проблема. Это – соотношение понятий «компетенции», «компетентность» «цели образования», «результаты обучения».

В документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые должны рассматриваться всеми европейскими учебными заведениями, как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор отмечает, что важно приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе.

Еще в 1996 году на симпозиуме Совета Европы в Берне был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования. В докладе В. Хутмахера подчеркнуто, что хотя само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено, все исследователи соглашаются с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Другими словами, основанный на компетенциях подход, прежде всего, подчеркивает практическую, действенную сторону образования. При этом необходимо различать умение и компетентность. Умение – это действие в ситуации, которое поддается наблюдению. Компетентность, как было изложено выше, от традиционных понятий – знания, умения, навыки, отличает

- интегративный характер;
- соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- практико-ориентированная направленность.

Компетентность, таким образом, проявляется как более общая подготовленность к действию, возможность его совершить в специфической ситуации, характеристики которой можно выявить, наблюдая за действиями, умениями человека. Она рассматривается как потенциальная возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность находить, выявлять оптимальное действие, подходящее для решения поставленной задачи или проблемы.

Что же касается целей образования, то они, прежде всего, адресованы политикам, управленцам и преподавателям и касаются основных намерений, ожиданий, установок. Цель можно рассматривать как ожидаемый, но далеко не всегда измеряемый, образовательный результат.

Формулировка результатов обучения в современном понимании включает две составляющие:

1) что выпускник должен знать, понимать и делать по завершении обучения - ЗУН;

2) как выпускник должен использовать свой образовательный потенциал – компетентность.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что корректным будет

выражение «описание результатов обучения на языке компетенций».

Следует еще раз отметить, что компетентность специалиста, как образовательный результат, есть интегральная характеристика, состоящая из:

- общекультурных компетенций, предполагающих использование общих теорий и понятий, а также приобретенные междисциплинарные знания;
- общепрофессиональных компетенций, предполагающих поведенческие умения в конкретной ситуации и социальной деятельности:
- профессиональных компетенций (умения и ноу-хау), а именно то, что выпускник должен уметь делать в специальной профессиональной деятельности;
- универсальных компетенций, предполагающих наличие определенных личностных качеств и профессиональных ценностей.

Другими словами, профессиональная компетентность начального уровня для выпускника высшего учебного заведения не в последнюю очередь определяется его личностными способностями справляться со сложными ситуациями и непредсказуемыми изменениями. Поэтому, современный взгляд на компетентностный подход в образовании, в первую очередь, требует переориентации на личностный характер образовательного процесса, субъект-субъектные отношения в педагогических технологиях.

Социально-экономическая обстановка в стране, динамизм внутри- и внешнеполитический ситуации оказывают существенное влияние на задачи и требования, предъявляемые к системе высшего образования. Особенностью традиционного образования является его строгая регламентация в формах, методах, средствах обучения, что создает очевидное противоречие между требованием компетентностного личностно-ориентированного подхода и недостаточностью дидактических и методических разработок, позволяющих формировать и адекватно оценивать компетентностные достижения студентов. Общее состояние в системе высшего образования определяется преимущественно предметной организацией знаний в преподаваемых дисциплинах, ориентированной на отработку умений и навыков, а не на расширение у обучающихся базы понимания действительности. Преодолению этого противоречия может способствовать внедрение в обучающие методики и рабочие программы проектной деятельности, как внутри предметной, так и междисциплинарной. Формирование требуемого спектра и уровня компетенций выражает ожидания и цели образовательной деятельности учебных заведений.

Содержание современного образования должно представлять собой педагогически адаптированный социальный опыт, включающий следующие элементы:

- осуществление известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу;
- творческая деятельность – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях;
- осуществление эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций;
- познавательная деятельность, в форме ее фиксированных результатов – знаний.

Переход к использованию понятия «компетентность» при описании желательного образа специалиста с высшим образованием в ФГОС обоснован следующими обстоятельствами:

1. Учитывая обобщенный, интегральный характер понятия «компетентность» по отношению к используемым в образовательных стандартах терминам «знания», «умения», «владение», такой переход обеспечит формирование обобщенной модели выпускника, абстрагированной от конкретных дисциплин и объектов труда, что позволит говорить о более широком возможном поле деятельности специалиста.
2. Модель выпускника вуза, основанная на компетентностном подходе, будет иметь меньшее число составляющих ее элементов, а именно три блока профессиональных компетенций и четыре ключевые компетенции, что позволит, во-первых, более четко и обоснованно, на междисциплинарной основе выделять крупные блоки (модули) в образовательной программе подготовки специалистов и, во-вторых, вести сравнение различных образовательных программ именно по ним, а не по отдельным дисциплинам.

Рассмотренные понятия квалификация, компетенция, профессиональная компетентность специалистов в общем плане становления компетентного подхода к образованию свидетельствуют (и это отмечается всеми исследователями) о сложности их структуры и, как следствие, возникновение проблем измерения и формирования требуемых компетенций.

Список литературы:

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
2. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. –Bergen: ENQA, 2005.
3. Малькова З.А. Современная школа США. –М., изд. «Педагогика», 1971. – 321 с.
4. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

УДК 371.321.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ИНФОРМАТИКА И ИТ» ПОЛИЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

тьютор, кафедра ООТ МИОО Борискина Ю.М.
учитель ГБОУ СОШ №1621 г. Москвы

Развитие процессов миграции, появление вынужденных переселенцев, детей-мигрантов, беженцев, большая мобильность современного мира и относительная легкость смены места и даже страны проживания обострили проблемы адаптации

детей в инокультурной среде. В работе с мигрантами, а обычно это полиязычные учащиеся, необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу.

При декларируемом ныне личностно-ориентированном подходе к образованию главной ценностью объявляется личность ребенка. Защищенность личности школьника-мигранта складывается из относительно-устойчивого, надситуативного чувства собственного достоинства, свободы, ощущения своей нужности и значимости в стенах школы, стремления положительно проявить себя, которые должны поддерживаться и стимулироваться педагогическими средствами.

На уроках информатики и ИТ ребенок не только запоминает правильные движения (подвести курсор, щелкнуть левой кнопкой мыши и т.п.), но и осваивает метапредмет, который требует развития способностей проектирования, моделирования, схематизации, рефлексии. Основная цель изучения информатики – формирование у учащихся умения работы с информацией, развитие аналитических способностей. Педагогические функции информатики, как образовательной области, определяются в первую очередь спецификой ее вклада в разрешение основных задач общего образования человека, а именно: формирования основ научного мировоззрения; развития мышления; подготовки учеников к практической деятельности, труду, продолжению образования.

Важнейшим методологическим принципом информатики является «изучение объектов и явлений окружающего мира с точки зрения процессов сбора, обработки и выдачи информации о них, а также определенного сходства этих процессов при их реализации в искусственных и естественных (в том числе биологических и социальных) системах” (из работы «Развитие определений информатика» академика И.А. Мизина [1]).

В современном мире предмет "Информатика", обогащенный шедеврами мирового искусства, литературы, музыки, с огромными мультимедийными возможностями персонального компьютера сможет внести существенный вклад в дело нравственного, духовного и патриотического воспитания учащихся. Необходимо использовать желание учащихся изучать компьютер и прикладные науки, закладывая при этом кроме необходимых технических и практических знаний знания общечеловеческие, приобщая учащихся к культурным традициям, нравственным основам.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, информационные образовательные технологии способствуют созданию эффективной учебно-познавательной среды. Данная среда пригодна как для коллективной, так и для индивидуальной форм обучения и самообучения, обладает наличием условий для развития творческого мышления, условиями для превращения обучения посредством телекоммуникационной сети в социальный коллективный процесс; расширения возможностей группового и проектного обучения.

При использовании информационных технологий необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности — познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. Именно информатика может при творческом подходе учителя-тьютора к подготовке заданий

и упражнений к урокам по самым разным темам и разделам курса стать тем центральным элементом, помощником, в деле развития общекультурных ценностей и воспитанию толерантности в школе, так как эта дисциплина имеет прикладной характер, и легко интегрируется с другими предметами с привлечением знаний из других областей.

На некоторых моментах сопровождения полиязычных детей в процессе преподавания курса информатики и ИТ, имеющиеся моменты своеобразия в восприятии информации таким контингентом учащихся остановимся подробнее.

Из-за обычно слабого владения именно русским языком учащиеся-мигранты зачастую оказываются неподготовленными воспринимать содержание образования, не получается сразу у них правильно и грамотно писать, иногда с трудом понимается «устная речь». Строим задания по информатике (особенно при изучении тем «Текстовые редакторы», «работа с таблицами») с учетом этих особенностей, подбираем упражнения с акцентом на правильное написание слов, его лексическое значение, фонетику. Для облегчения процесса культурной адаптации необходимо для уроков информатики подбирать как можно больше заданий, знакомящих ребят с разными традициями, праздниками, культурными объектами, видами искусства России.

Занятия по информатике должны быть интересными и увлекательными для детей, отличаться плотностью подачи материала, базироваться на запасе хорошо известных им слов, быть разнообразными по видам информационной деятельности.

Есть темы, например, «Информационные системы», при изучении которых за урок необходимо освоить восемнадцать новых понятий, причем при этом нет возможности опираться на жизненный опыт учеников. Поэтому на каждом уроке целесообразно включать этап овладения учениками специальной терминологии, ограничивать по минимуму такие определения, которые ранее ученикам не были знакомы. По возможности, новые термины надо иллюстрировать наглядно (фотографии, рисунки), а если есть возможность- то фактически показать (например, при изучении темы «строение компьютера» реально показать основные и дополнительные блоки компьютера, показать что такое разъем и т.д.).

Необходимо как можно больше использовать методики «круги Эйлера» (например, при изучение вопросов теории множеств, расчета количества отзывов поисковых систем Интернет), «расстановка в правильном порядке» (например, при изучении темы «Алгоритмизация»), составление логических цепочек, перекодирования информации и др. Это задействует ресурсы визуального и кинестетического каналов восприятия информации, соответственно, будет достигнут более высокий уровень понимания изучаемого материала.

Хорошо структурированная информация не только лучше понимается, но и лучше запоминается, что крайне важно для увеличения эффективности обучения. Полезно заключать в рамку самые главные моменты темы (цели, опорные слова, важные определения и т.п.), чтобы психологически было понятно, что является самым важным и лучше запоминалось. Нельзя давать информацию в виде бесформенной груды разнообразных сведений, надо постараться структурно выстраивать сведения, это намного улучшит запоминание. За счет продуманного применения средств наглядности можно повысить уровень доступности материала,

усилить эмоциональное восприятие информации, активизировать умственную деятельность учеников.

В методике преподавания информатики интеллектуальная активность достижима постановкой нестандартных задач, которые стимулируют познавательные процессы.

Учителю не желательно допускать расхождения: это- жизнь, а это- знание. Теоретический материал если он не отчужден от применения на практике лучше усваивается, в практической деятельности ученик расширяет и углубляет полученные знания.

Материал, который подается учителем, должен быть по смыслу и объему посильным для всех учеников. Нужно тщательно готовить задания и упражнения с учетом уровней подготовки учеников, держать оптимальный темп подачи материала.

Чтобы подтолкнуть ребят к творчеству, нужно использовать различные приемы: игровые моменты на уроке, соревнования или конкурсный момент, отсроченные задания и др. Типы и виды самих уроков тоже полезно разнообразить и чередовать: урок-лекция, урок-конкурс, урок работы с книгой, урок на основе стандартной программной структуры, урок- семинар, межпредметный урок и так далее.

Интерактивные методы и формы, применяемые на уроках, реализуют образовательные цели: стимулируют мотивацию и интерес в области изучаемого предмета Информатика, повышают уровень активности и самостоятельности обучаемых, изменяют установки (на эмпатию, сотрудничество) и социальные ценности, активизируют мышление и тем самым ведут к саморазвитию и развитию ребенка.

На уроках информатики фронтальную форму обучения использовать сложно, т.к. дети воспринимают информацию в совершенно разном темпе, и тем более с разной скоростью работают с клавиатурой, поэтому как можно больше должно быть индивидуальных заданий.

Достаточно затруднены, как показала практика, у многоязычных детей существующая форма самостоятельной работы в виде эвристических самостоятельных работ и в виде творческих (исследовательских). Поэтому, особенно вначале интеграции таких детей в образовательных процесс, надо использовать воспроизводящие самостоятельные работы по образцу. Познавательная самостоятельность деятельность ученика проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании, подведении известного метода под новую задачу. Вопросы, требующие понимания, не должны становиться предметом домашней работы, их желательно отрабатываться в классе, на дом же выносятся вопросы, требующие отработки полученных навыков и требующие усвоения на уровне применения знаний теории, а также на развитие навыков поиска информации.

В проектной деятельности ребёнок наиболее ярко проявляет свои способности, раскрывает своё мироощущение, открывает для себя что-то новое. Ученики могут выбрать делового партнера по проектной работе, проблемную область, задачу из предложенных, что позволяет создавать работоспособные группы и учитывать предметные склонности учащихся.

Мы, преподаватели Информационных технологий, можем и должны, отрабатывая навыки и компетенции предмета «информатика и ИТ», одновременно помогать детям интегрироваться в Российское пространство, а другим учителям-предметникам насыщать их темы практической отработкой приобретенных знаний на уроках информатики. Учитель при работе с таким контингентом учащихся выступает посредником между культурой и учащимся, неся на себе культурные формы удовлетворения индивидуального образовательного запроса учащегося, инициирующего его образовательную активность.

Список литературы:

1. Концепция содержания образования образовательной области “Информатика” в двенадцатилетней школе, Авторский коллектив концепции: Кузнецов А. А., Бешенков С. А., Хеннер Е. К., Бороненко, г.Москва, 2000г, [электронный ресурс] – режим доступа http://macnev2007.narod.ru/p22aa1.html

УДК 316.362.1-055.52

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ У ПРОФІЛАКТИЦІ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

к.п.н., доц. Вольнова Л.М.
Національний педагогічний університет імені Н.П. Драгоманова

Вивчення проблеми девіантної поведінки неповнолітніх та стану профілактики її проявів, зокрема, асоціальної поведінки, доводить необхідність чіткого визначення основних засад соціально-педагогічної діагностики щодо профілактичної роботи. Означена проблема не нова у соціально-педагогічній науці. Переконливим є той факт, що виявлення та визначення своєрідності поведінки неповнолітніх забезпечує створення умов плідної співпраці педагога та учнів, врахування останніх є особливо важливим у складному процесі соціально-педагогічної роботи. Разом з тим питання соціально-педагогічної діагностики як компоненту профілактики асоціальної поведінки неповнолітніх не знайшло достатнього висвітлення. У зв’язку з означеним бачимо *актуальним* розгляд процесу виявлення та визначення своєрідності поведінки таких неповнолітніх як умови, що забезпечить плідну спільну роботу соціального педагога та учнів.

У педагогічній, психологічній, соціально-педагогічній літературі поняття «педагогічна діагностика» стала предметом дослідження таких авторів як А.Бєлкін, В.Безпалько, Б.Бітінас, В.Максимов та інші. Зазначимо, що під соціально-педагогічною діагностикою, як правило розуміють «…спеціально організований процес пізнання, під час якого відбувається збір інформації про вплив на особистість і соціум соціально-психологічних, педагогічних, екологічних та соціологічних факторів» [15, 373]. Основні функції, завдання та етапи соціально-педагогічної діагностики нами було розкрито окремо (див. [9]); в актуальному *дослідженні* ми маємо на *меті* зосередити свою увагу на питаннях специфіки соціально-педагогічної діагностики асоціальної поведінки неповнолітніх.

Вважаємо за доцільне перед розглядом особливостей соціально-педагогічної

діагностики з'ясувати деякі питання пов'язані, перш за все, з асоціальною поведінкою особистості. З цього приводу варто зазначимо, що нормативність будь-якого поведінкового прояву визначають на основі загальноприйнятих правила поведінки. Ними виступають соціальні норми. Більшість наукових теорій [4; 13; 20; 23; 25] розглядають їх як регулятори, котрі закріплюють поведінку, що виражає типові соціальні зв'язки та відносини, характерні для більшості представників соціальної групи. Згідно з В. М. Дімовим [2], принциповим критерієм, який відділяє категорію «соціальна норма» від девіації, є руйнівний вплив останньої, що являє собою реальну загрозу фізичному чи соціальному виживанню оточуючих. Процес і результат засвоєння соціальних норм у ході соціалізації буває неоднозначними, тому визначається поняттями як адаптивної, так і дезадаптованої поведінки. Нами встановлено, що «дезадаптація в соціально-педагогічному аспекті – це особливий різновид поведінки неповнолітнього, що характеризується асоціальними проявами, не відповідає основним принципам…, які визнані обов'язковими для дітей і молоді» [10, 22]. Слід наголосити, що у сфері педагогічного впливу лежать, насамперед, групові форми такої поведінки, котрі можуть не відповідати культурним, соціальним та правовим нормам.

Щодо порушення правових норм, то проявляються вони у так званій делінквентній (протиправній, або антисоціальній) та злочинній поведінці. Згідно з визначенням О. В. Змановської, «*антисоціальна* (делінквентна) *поведінка* — ця поведінка, що суперечить правовим нормам, загрожує соціальному порядку і благополуччю навколишніх людей» [3, 33].

Ряд досліджень [8; 15; 21] розглядають делінквентність як психологічну готовність до правопорушення, передумовою якої є важковиховуваність. Встановлено також, що це поняття характеризує випадки повторюваних, асоціальних за своєю суттю вчинків і дій, формування негативно орієнтованих особистісних установок.

Проведення соціально-педагогічної діагностики антисоціальної поведінки, її виявлення та вивчення, на нашу думку повинно проходити в декілька етапів. Так, *перший етап* роботи щодо визначення оптимального підходу до роботи з такою категорією неповнолітніх насамперед повинен починатися зі *встановлення* тих *проявів* їх *поведінки, котрі правомірно класифікувати як антисоціальні*, або делінквентні.

Так, Н. П. Онищенко [17] серед виявів делінквентної поведінки вказує такі:

- агресивна насильницька поведінка, що спрямована проти особистості людини та включає приниження їх гідності (бійки, підпали, вияви садизму, хуліганства, нанесення тілесних ушкоджень та ін.);
- корислива поведінка, тобто дії, що передбачають швидке матеріальне збагачення (поєднує дрібні крадіжки, вимагання, викрадення авто та ін.);
- незаконне виготовлення, придбання, зберігання та продаж наркотичних речовин.

Цінним для диференціації проявів антисоціальної поведінки є їх характеристика за віковою ознакою, подана О. В. Змановською [3, 33]:

- дорослі люди (особи старші 18 років) – антисоціальна поведінка виявляється переважно у формі правопорушень, що спричиняють за собою кримінальну або

цивільну відповідальність і відповідне покарання;

- підлітки (особи від 13 років) – переважають такі види антисоціальної поведінки: хуліганство, крадіжки, грабежі, вандалізм, фізичне насильство, торгівля наркотиками;
- дитячий вік (особи від 5 до 12 років) – найбільш поширеними є такі форми антисоціальної поведінки, як насильство щодо молодших дітей або однолітків, жорстоке поводження з тваринами, крадіжки, дрібне хуліганство, руйнування майна, підпали.

На *другому етапі* соціально-педагогічної діагностики для вирішення таких питань, як *визначення ступеня вираженості антисоціальності та міри дії на особу*, важливе значення також має *систематизація типів неповнолітніх, що проявляють антисоціальну поведінку*. Ми рекомендуємо соціально-педагогічну діагностику на цьому етапі проводити з урахуванням трьох класифікаційних аспектів.

З огляду на *організаційно-педагогічний аспект*, типи неповнолітніх делінквентів визначаються для того, щоб при плануванні профілактичної роботи з ними можна було вказати місце її проведення, умови й осіб, які будуть її проводити. Для цього можна використати Комплексну експрес-діагностику соціально-педагогічної занедбаності (МЕДОС) [16, 220-234]. Встановлено, що типи, виділені на цьому етапі, співвідносяться з видами девіантної поведінки (асоціальна чи аномальна). Так, коли спостерігалася тенденція до аномальної, то повинна домінувати медична та психотерапевтична допомога. Коли ж фіксується асоціальна поведінка, то позначається характер її прояву (порушення культурних, соціальних чи правових норм), що дозволяє встановити напрям соціально-педагогічної профілактичної роботи (профілактика стримувальна, коригувальна чи реабілітувальна) і провідних суб’єктів її реалізації (сім'я, однолітки, школа, педагогічний колектив, шефи, інспектори служби у справах неповнолітніх, лікарі, позашкільні дитячі заклади, а, можливо, і спеціальна школа).

Урахування соціально-педагогічного аспекту основним критерієм об’єднання неповнолітніх у певні профілактичні групи передбачає вивчення динаміки та мотивації антисоціальної поведінки особистості. Цінною в цьому аспекті можна вважати Діагностичну програму вивчення рівнів вихованості школярів [22, 20-21].

Саме тому на цьому етапі важливим є визначення рівня антисоціального вчинку неповнолітнього. Так, В. М. Оржеховська [18, 12] пропонує виділяти три такі рівні:

1. Порушення дисципліни та норм моралі (культури поведінки, статуту школи, дитячих і молодіжних громадських організацій; прогули, бійки, паління, вживання алкоголю, прояви грубощів, нечесності, жорстокості).
2. Правопорушення – проступки (дрібні крадіжки, хуліганство, порушення нормативних актів – адміністративних і цивільних).
3. Правопорушення – злочини (порушення норм кримінального кодексу, які підлягають покаранню судом).

Крім того вченою вказується, що відповідна динаміка проявляється й у стадіях переходу важковиховуваності у правопорушення, зокрема:

1 стадія – поява особистісних недоліків у вихованні та негативного зовнішнього впливу, непідготовленість до діяльності;

2 стадія – закріплення особистісних недоліків у результаті помилок виховання, що повторюються;

3 стадія – утворення стереотипу негативної поведінки як результату переходу особистісних недоліків в негативні якості;

4 стадія – виникнення потреби в негативній поведінці в результаті набуття негативного досвіду.

На цьому етапі соціально-педагогічної діагностики доцільно користуватися також типологією неповнолітніх правопорушників, що була запропонована ще Н. І. Озерецьким[5, 116] у 1932 році. Вона випливає зі ступеня вираженості та характеру особистісних деформацій особистості. В сучасній інтерпретації її можна представити таким чином:

- професійні правопорушники, особистість яких характеризується наявністю стійкої внутрішньої орієнтації на злочинний спосіб задоволення потреб, вони мають сформовані асоціальні погляди та цінності, відносять себе до конкретного злочинного угрупування;
- нестійкі – нестійкість внутрішнього світу, погляди та цінності перебувають у стадії формування, злочинні чи асоціальні дії вчиняються під впливом обставин, що склалися, або оточуючих осіб;
- звичні – особистість їх характеризується досить високим рівнем правосвідомості, наявність розкаяння з приводу своїх вчинків, але поведінкова активність ґрунтується на суб’єктивному визнанні неможливості принципово змінити те, що відтепер особистість вважає своєю долею;
- випадкові – тут точніше було б казати не про девіантну поведінку, а про одиничний вчинок, що має відхилення від нормативів внаслідок дії зовнішніх умов (наприклад, алкоголю).

Кожен із цих типів може бути охарактеризований і за допомогою домінуючого конфлікту. Так для першого виду основним є конфлікт між суспільною культурою та злочинною субкультурою, фасаду, яким зокрема особистість пояснює свою антисоціальну діяльність. Для другого типу домінуючим є складний двосторонній конфлікт між особистістю та соціумом, особистістю та злочинною субкультурою. І суспільство, і субкультура мають підстави розглядати особистість як свого потенційного члена та вимагають від неї беззастережного слідування системі норм і принципів. Для третього типу домінуючим виступає внутрішній конфлікт, зумовлений розбіжностями між світоглядними уявленнями та поведінковими проявами. До вирішення цього внутрішнього конфлікту всі зовнішні впливи розглядаються як вторинні і недостатньо актуальні.

Важливе місце у діагностиці поведінки має *встановлення* її *мотивації*. Аналіз ряду досліджень [1; 14; 24] дозволив виділити такі несвідомі мотиви, що можуть діяти в разі *антисоціальної поведінки*:

- бажання, що вимагають негайного задоволення;
- переживання безсилого гніву, відчаю / агресії, що шукає розрядки;
- образа, що вимагає помсти;
- заздрість, що спонукає до відновлення справедливості;
- недовір'я та прагнення зберігати дистанцію;

- фантазії величі та всемогутності.

Щодо розгляду *детерміації антисоціальних дій,* то звичайно говорять про сукупність зовнішніх умов і внутрішніх причин, що викликають подібну поведінку. Безумовно у кожному конкретному випадку має місце унікальне поєднання чинників, проте можна визначити деякі загальні тенденції у формуванні антисоціальної поведінки. Таким чином, за детерміацією можна діагностувати такі групи неповнолітніх з антисоціальною поведінкою [3, 105]:

- особи, в яких унаслідок ряду причин виявляються не розвинутими вищі відчуття (совість, почуття обов'язку, відповідальність, прихильність до близьких) або уявлення про добро та зло, що спотворює їх емоційну реакцію на вчинки;
- особи з гіпертрофованими віковими реакціями (опозиції, емансипації, негативної імітації та ін.), що вказує на скороминущий характер їх опозиційної та антисоціальної поведінки (за інших сприятливих умов);
- особи, котрі стійко відтворюють антисоціальну поведінку свого безпосереднього оточення і для кого така поведінка є звичною нормою (з негативним образом самого себе, відсутністю навичок самоконтролю, слабо розвинутою совістю, споживацьким ставленням до людей);
- неповнолітні з психічними та невротичними розладами (в них поряд з антисоціальною поведінкою присутні хворобливі симптоми або ознаки інтелектуального недорозвитку);
- неповнолітні, котрі свідомо вибирають делінквентну поведінку (котрі не страждають психічними розладами, володіють достатнім самоконтролем і розуміють наслідки свого вибору).

На цьому етапі доцільним є використання Методики діагностики схильності до поведінки з відхиленнями [16, 255-261]. Прогностичними ознаками ризику (в плані подальшого формування антигромадської поведінки) можна вважати: відсутність совісті та відчуття вини, патологічну брехливість, споживацьке ставлення до людей, байдужість, неохайність, виражену психопатологію.

Психолого-педагогічний аспект соціально-педагогічної діагностики диктується конкретними (частковими) завданнями, враховуючи специфіку основних проблем та особистісних характеристик неповнолітніх. В руслі виконання його завдань можна використати такі діагностичні методики: Методика діагностики вад особистісного розвитку (ДВОР), Орієнтовна схема психолого-педагогічного аналізу особистості учня [18, 327], Анкета для учнів на вивчення способу життя [18, 284], Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків (МПДО) [21, 26-35], Методика діагностики узагальнених смислових установок (незакінчені речення) [21, 35-43], Методика експрес-діагностики характерологічних особливостей учнів [18, 329].

До особливостей неповнолітніх правопорушників можна віднести:

- наявність особистісних деформацій;
- стійка втрата зв'язків з учбовим або трудовим колективом, повне ігнорування їх правових і етичних оцінок у виробничій сфері цих неповнолітніх характеризують відсутність інтересу до виконуваної трудової діяльності, утилітарне відношення до професії (як до можливості отримати з неї тільки матеріальну й іншу споживацьку вигоди), відсутність пов'язаних з нею планів;

- прагнення до досягнення успіхів в учбовій і виробничій діяльності, суспільній роботі у правопорушників заміщено, як правило, дозвіллєвими потребами та інтересами. Сама система оцінок і переваг у таких людей все більше орієнтується на цю сферу. Саме тут фіксуються і гіпертрофовані потреби й інтереси, пов'язані з гонитвою за модним одягом, інформацією, значущою для даного мікросередовища, і т.д.;
- безцільне проведення часу, що формує відповідний негативний інтерес. Воно закріплюється в звичках, які, у свою чергу, ведуть до формування соціально-негативних потреб. Відповідно спотвореному розвитку потреб на поведінковому рівні виробляються звички до суспільно небезпечних, протиправних способів їх задоволення;
- наявність явно виражених негативних по своїй соціальній суті потреб, інтересів до вживання алкоголю, безцільного перебування на вулиці, в під'їздах і т.п. зафіксовано не менше ніж у 2/3 осіб, що вчинили злочини та інші правопорушення. У відповідному мікросередовищі високою оцінкою користуються азартні ігри, випивки, демонстрація зневаги до норм суспільної поведінки, культивована ворожнеча до певних груп підлітків і т. п.;
- істотні деформації етичних і правових ціннісних орієнтацій. Поняття товариства, обов’язку, совісті, сміливості та ін. переосмислюються цими підлітками, виходячи з групових інтересів. Життєва мета зміщується у них у бік психологічного комфорту компанійсько-групового характеру, щохвилинних задоволень споживача, наживи. Скоюючи аморальні та протиправні вчинки, вони прагнуть всіляко «ушляхетнювати» їх мотиви, оцінювати спотворено поведінку потерпілих. У них чітко фіксується позиція схвалення або «розуміння» більшості злочинів, заперечення та повного ігнорування власної відповідальності за протиправну поведінку;
- визнання допустимості порушення кримінально-правової або будь-якої іншої правової заборони, якщо дуже потрібно, у тому числі якщо цього вимагають інтереси групи. Необхідність дотримання вимог закону співвідноситься головним чином із ступенем вірогідності покарання за допущені порушення;
- в емоційно-вольовій сфері підлітків, що вчинили злочини, частіше за все фіксуються ослаблення відчуття сорому, байдуже відношення до переживань інших, нестриманість, грубість, брехливість, несамокритичність;
- емоційна неврівноваженість, пихатість, упертість, нечутливість до страждань інших, агресивність також можна віднести до найпоширеніших характерологічних рис неповнолітніх злочинців. При цьому знову йдеться не про вікові особливості, які б були властиві основній масі підлітків взагалі, а саме про криміногенні зсуви, деформаціях в морально-емоційній, етичній сферах, характерних саме для осіб, які скоюють злочини;
- останнім часом дослідниками [5; 7; 11] багато уваги приділено виявленню обтяженості неповнолітніх злочинців різними нервово-психічними аномаліями. Як соціально обтяжені дефекти психофізичного і інтелектуального розвитку і стану, що має більш високий ступінь поширеності серед неповнолітніх злочинців в порівнянні з підлітками, які правопорушень не скоюють, дослідниками зафіксовані:
- різні порушення психофізичного розвитку, що відбулися в період

внутрішньоутробного розвитку, пологів, в дитячому і ранньому дитячому віці (в тому числі від черепно-мозкових травм, загально-соматичних та інфекційних захворювань);

- яскраво виражені, починаючи з дитячого віку, невропатологічні риси і патохарактерологічні реакції (надмірна крикливість і плаксивість, підвищена образливість, ранимість, примхливість, афективність, дратівливість, постійна тривожність, крайні форми рухової активності, порушення сну, мови й ін.);
- явища фізичного інфантилізму (млявість, швидка стомлюваність, знижена працездатність і т. д.) або виражене відставання у фізичному розвитку, включаючи дефекти зовнішнього вигляду;
- знижений рівень інтелектуального розвитку.

Таким чином, в абсолютній більшості неповнолітні, що проявляють антисоціальну поведінку, – ця особи, що володіють звичками, схильностями та стійкими антигромадськими стереотипами.

Щодо безпосередньо процесу соціально-педагогічної діагностики, то слід виходити з положення про те, що в закладах освіти повинні використовуватись стандартизовані та адаптовані тести, щоб попередити негативний вплив на психіку неповнолітнього. Тому комплекс діагностичних методик повинен будуватися з тих, які пройшли вже відповідну апробацію. На основі узагальнення робіт дослідників, що займалися питаннями діагностики неповнолітніх [6; 12; 19], нами було визначено ряд *вимог, які доцільно дотримуватися при дослідження осіб з антисоціальною поведінкою*.

Так, наприклад, бесіду з підлітками слід вести інакше, ніж з молодшими школярами. Тут неприйнятна позиція «екзаменатор-іспитований». Тому соціальному педагогу слід виступати в ролі співрозмовника, який поважає свого партнера. Не рекомендується поводитись занадто по-дружньому. Результати обстеження залежать від установки, з якою прийшов підліток. Йому слід пояснити мету дослідження (не обов’язково справжню), наприклад вивчення працездатності чи профорієнтація. Після експериментального дослідження проводиться заключний етап бесіди з неповнолітнім, де з’ясовується, які завдання сподобались йому, як він оцінює свої успіхи.

Спостереження ведеться і під час використання інших експериментальних методів. Фіксувати отриману інформацію зручно в спеціальній, завчасно підготованій картці-схемі. Протокол спостереження зазвичай починають з обстеження зовнішнього вигляду. Тут важливо зазначити особливості будови тіла неповнолітнього (наявність диспропорцій чи фізичних вад, відповідність віку фізичному розвитку). Охайність одягу, шкіри відображають соціально-культурні стереотипи сім’ї. Колір обличчя свідчить як про стан здоров’я, так і про емоційний стан. Обов’язково треба зафіксувати особливі прикмети: шрами, татуїровки. Особливості зачіски й одягу відображають смак, уподобання, ставлення до загальноприйнятих норм.

Постава, ступінь рухливості, міміка і жести є проявами загального тону настрою. Сюди також відносять пластичність рухів, їх енергійність, загальна рухливість. Оцінюючи міміку й жестикуляцію, треба відзначити їх відповідність ситуації та висловлюванням неповнолітнього. Слід фіксувати також і невротичні

прояви: тремтіння рук, знизування плечима, кусання нігтів, совання на стільці. Ці прояви посилюються при зростанні напруженості. Особливе значення має фіксація змін настрою, вплив на нього зовнішніх факторів. Характеристику мови проводять, оцінюючи інтенсивність голосу, його тембр, виразність, темп мовлення і ступінь його активності, вимова, словниковий запас.

Окремо фіксуються спостереження ходу роботи неповнолітнього: його темп, ступінь наполегливості, відволікання, розуміння завдань; реакція на невдачу, зауваження педагога.

Таким чином, *підсумовуючи* вище означене, можна констатувати, що при роботі з неповнолітніми, котрі демонструють антисоціальну поведінку, наукова та практична соціально-педагогічна діагностика вирішує ряд типових для неї задач. До них відносяться наступні: встановлення наявності у неповнолітнього конкретних поведінкових проявів, які можна кваліфікувати як антисоціальні; визначення ступеня сформованості антисоціальної мотивації та детермінації антисоціальної поведінки, їх вираз в певних кількісних і якісних показниках; опис соціально-психологічних і поведінкових особливостей неповнолітнього з антисоціальною поведінкою; порівняння ступеня розвинутості властивостей, що вивчаються, у неповнолітніх з нормативною та ненормативною антисоціальною поведінкою.

В руслі означеної проблеми *перспективним* вбачаємо більш детальне вивчення питання ролі соціального педагога при проведенні соціально-педагогічної діагностичної роботи, особливості підготовки його до здійснення цього напрямку професійної діяльності.

Список літератури*:*

1. Айхорн А. Трудный подросток. / А. Айхорн. – М., 2001. – 132 с.
2. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: [учеб.-метод. пособ. ; Под ред. М. И. Рожкова]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 140 с.
3. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. / Е. В. Змановская. – [2-е изд., испр.] – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 287,[1] с. – (серия «Высш. профес. образование. Психология»).
4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: [учеб. пособ. для вузов]. / Ю. А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
5. Кондратенко В. Т. Девиантное поведение подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. / В. Т. Кондратенко. – Минск, 1988. – 207 с.
6. Кондратенко Л. Грамотне застосування психодіагностичних методик / Л. Кондратенко. // Психолог. – №18. – трав. – 2004. – С. 13-21.
7. Королев В. В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. / В. В. Королев. – М., 1992.
8. Круттер М. С. Молодежная преступность. Социально-психологический и социально-экономический аспекты / М. С. Круттер. // Философские науки. – 2002. – № 2. – С. 81-97.
9. Линник Л. М. Соціально-педагогічна діагностика як умова успішної профілактики негативних проявів у поведінці неповнолітніх / Л. М. Линник // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-

практичної конференції, (Ялта, 5-7 квітня 2007 р). – [Зб. статей]. Вип. 3. Ч 1. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – 264 с. – С. 195-201.

10. Линник Л. М. Соціально-педагогічні засади профілактики важковиховуваності підлітків: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05. – Соціальна педагогіка. / Леся Миколаївна Линник. – Луцьк, 2006. – 286 с.

11. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.

12. Максимова Н. Ю. Основи дитячої патопсихології: [навч. посібник]. / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 464 с.

13. Матузов Н. И. Право в системе социальных норм. [Электронный ресурс] / Н. И. Матузов. // Правовед. – 1996. – Режим доступа: www.law.edu.ru/magazine/pravoved/article.asp?magNum=28magYear=1996&articleID=151577

14. Можгинский Ю. Б. Агрессия у подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. / Ю. Б. Можгинский. – СПб., 1999. – 46 с.

15. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 480 с.

16. Овчарова Р. В. Технологии профессиональной деятельности практичного психолога образования: [учеб. пособ. для студ. спец. вузов]. / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера: ООО «Юрайт-М», 2001. – 442 с.

17. Онищенко Н. П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності громадських організацій: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. – теорія виховання. / Наталія Петрівна Онищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 232 с.

18. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: [Навч.-метод. посіб.] / В. М. Оржеховська. – К.: ВУАН, 1996. – 352 с.

19. Рєпнова Т. Ефективна психодіагностика в роботі практичного психолога. / Т. Рєпнова. // Психолог. – №13. – квіт. – 2004. – С. 4-8.

20. Словарь по социальной педагогике: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. ; Автор и сост. Л. В. Мардахаев]. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

21. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: [учеб. пособ. для студ. высш пед. учеб. зав.] / В. Г. Степанов. – [3-е изд., перераб. и доп.] – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 336 с.

22. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников. / М. И. Шилова. – М., 1982. – 104 с.

23. Эльстер Юн. Социальные нормы и экономическая теория. [Электронный ресурс] / Эльстер Юн. // Высшая школа экономики. – Режим доступа: www.hse.ru/science/igiti/thesis3/3_2_2_Elster.pdf. – 1989. – 28 с.

24. Энциклопедия глубинной психологии / [Под ред. А. М. Боковикова]. – М., 2001. – Т. 2.

25. McCaghy Ch. Deviant Behavior: Crime, Conflict, and Interest Groups. / Ch. McCaghy, T. Carpon. – [3 ed.]. – Macmillian College Publishing Company. Inc., 1994. – 436 p.

УДК 378.147: 512.8

ІКТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «АЛГЕБРА І ТЕОРІЯ ЧИСЕЛ»

к. ф.-м. н., доц. Требенко Д.Я., к. ф.-м. н. Требенко О.О.
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Одним із перспективних напрямів розвитку і модернізації сучасної вітчизняної освіти є інформатизація – раціоналізація інтелектуальної діяльності за рахунок використання в навчальному процесі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ). Як показує практика, використання ІКТ в процесі навчання підвищує мотивацію учнів та студентів до навчання, сприяє розвитку інтелекту і формуванню навичок самостійної роботи з пошуку необхідної інформації, розширює обсяг навчальної інформації, забезпечує індивідуальний підхід у навчанні, підвищує якість контролю знань учнів, забезпечує гнучкість управління навчальним процесом. Результат впровадження ІКТ в навчальний процес безпосередньо залежить від професійних знань, вмінь і навичок вчителя. Вчитель має бути готовим до використання ІКТ в своїй професійній діяльності, володіти навичками організації навчання із використанням ІКТ, знати можливі раціональні і найбільш ефективні способи організації, вміти комбінувати їх та пристосовувати до потреб конкретної учнівської аудиторії, а також знати, як реалізувати принцип особистісно-орієнтованого навчання, як організувати активну творчу діяльність учнів в умовах застосування ІКТ.

На глибоке переконання авторів, для формування ІКТ-компетенції майбутнього вчителя особливо важливо, щоб студент бачив можливості, способи, шляхи використання ІКТ (а не лише був теоретично з ними ознайомлений) в процесі власного навчання, організованого із використанням елементів ІКТ. При цьому особлива роль відводиться інформатизації фундаментальних математичних дисциплін.

За діючими навчальними планами підготовки майбутнього вчителя математики значна частка часу для вивчення нормативної фундаментальної дисципліни «Алгебра і теорія чисел» відводиться на самостійну роботу студентів. Дійсно, систематична самостійна робота, належно організована і достатньо забезпечена методичною підтримкою, є однією із важливих форм ефективного засвоєння навчального матеріалу.

Ефективність самостійної роботи на стадії формування вмінь і навичок розв'язування задач значною мірою залежить від можливості студента вчасно проконтролювати себе. Помилка, виявлена самим студентом на даному етапі, спонукає його до пошуку причини цієї помилки, більш детального вивчення теоретичного матеріалу.

Для перевірки отриманого розв'язку задачі зручно використовувати спеціальні комп'ютерні програми – системи комп'ютерної алгебри (СКА). Одним із світових лідерів серед СКА є пакет Maple. Серед інших його виділяє ряд переваг: розвинуті графічні засоби, сучасний багатовіконний інтерфейс із можливістю роботи в діалоговому режимі, потужна бібліотека математичних функцій, великий набір

додаткових пакетів функцій, деталізована довідкова система із прикладами використання команд, сучасна мова програмування інтерпретуючого типу, наявність засобів підтримки деяких інших мов програмування та інтеграції із широковідомими програмами.

На практиці успішно зарекомендувала себе наступна технологія організації самостійної роботи при вивченні курсу «Алгебра і теорія чисел». Протягом семестру (в 2-3 етапи) студент виконує індивідуальну домашню роботу, що включає базові задачі курсу – задачі, які необхідно вміти розв’язувати для успішного засвоєння програмового матеріалу (див., наприклад, [1,2]). Розв’язавши задачу, студент може самостійно проконтролювати себе: перевірити, чи правильний розв’язок отримано, чи правильними є проміжні обчислення. Для цього до кожного типу задач авторами було розроблено зразок розв’язання в Maple. Варто зауважити, що для розв'язання багатьох алгебраїчних задач в Maple є готові вбудовані функції, однак якою б досконалою не була система, завжди знайдеться багато спеціалізованих задач, які залишились поза увагою розробників. Для розв'язання таких задач авторами було створено необхідні Maple-процедури. Для перевірки отриманого розв'язку задачі або результатів проміжних обчислень студенту достатньо відтворити в Maple наданий зразок, підставивши дані відповідно до свого варіанту. Студент може запропонувати власний алгоритм розв'язання (як аналітичного, так і в Maple), вдосконалити процедуру, запропоновану викладачем, створити власну процедуру. Творчість, ініціативність особливо вітаються.

Звіт про розв'язання задач в Maple здається на паперовому носії і має наступне оформлення:

Індивідуальна домашня робота №_
з курсу "Алгебра і теорія чисел"
студента _ групи
Прізвище І.П.
Варіант №_
Завдання №_ (Формулювання умови)
Розв'язання. (Хід розв'язання).

Розв’язання задач в Maple не є обов’язковим, але переважна більшість студентів охоче його виконує. Стимулом до роботи в Maple є не лише преміальні бали за додатковий вид роботи, але й система оцінювання виконаних завдань із індивідуальної роботи. Кожне завдання оцінюється за 3-бальною шкалою: виконано повністю - виконано частково - не виконано. Завдання вважається виконаним повністю лише у випадку, якщо в результаті студент отримав правильну відповідь, правильно оформив розв'язання. У випадку механічної описки, несуттєвої помилки тощо завдання вважається виконаним частково. Щоб уникнути таких описок і помилок, доцільно робити перевірку.

Описана технологія організації самостійної роботи пройшла успішну 3-х річну апробацію авторами на базі Фізико-математичного інституту НПУ імені М.П.Драгоманова. Результати апробації показують, що використання Maple в ході самостійної роботи сприяє формуванню навичок самоконтролю студента, допомагає зосередити увагу на поняттях і логіці методів і алгоритмів абстрактної алгебри, формує уявлення про роль, значення, можливості застосування математичних

методів. Аналіз запропонованої викладачем процедури, її вдосконалення і розробка власної процедури допомагають студенту краще зрозуміти суть абстрактних алгебраїчних понять, акцентують увагу на межах застосування алгоритмів розв'язування, нюансах означень, їхнього вибору, формулювання.

На основі отриманого досвіду авторами було створено навчальний посібник «Використання системи комп'ютерної алгебри Maple при вивченні курсу «Алгебра і теорія чисел»», вихід якого планується найближчим часом.

Список літератури:

1. Требенко Д.Я., Требенко О.О. Збірник індивідуальних розрахункових завдань з курсу «Алгебра і теорія чисел»: У 2 ч. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Ч.1. – 172 с.

2. Требенко Д.Я., Требенко О.О. Збірник індивідуальних розрахункових завдань з курсу «Алгебра і теорія чисел»: У 2 ч. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Ч.2. – 120 с.

УДК 374.7

РОЛЬ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

асистент каф. прикладної лінгвістики Линник Ю.М.
Східноєвропейський(Волинський) національний університет
імені Лесі Українки

Науковий керівник – к.п.н. доц. О. С. Семенов

Постановка проблеми. Підвищення вимог до навчального процесу, потреба у забезпеченні безперервності навчання, зміна структури та розширення функцій системи післядипломної освіти вимагають пошуку нових форм і методів надання знань уже кваліфікованим фахівцям. Організація даної системи на базі новітніх інформаційних технологій, як доповнення до існуючої чи самостійної системи навчання працюючих спеціалістів, зокрема, педагогів, передбачає підвищення ефективності сучасної післядипломної освіти педагогів. Аналіз вищесказаного дає можливість зробити висновок, що післядипломна педагогічна освіта потребує розробки нових методик, технологій навчання адекватних системі вітчизняної освіти, конкретним умовам життя та праці педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що серед праць учених, які займалися питаннями освіти, окремим проблемам післядипломної освіти дорослих присвячені праці О.О. Акименко, Н.В. Івко Г.К. Капітанської, Н.С. Мартинович, Л. Я. Набоки, Л.П. Нестеренко, Н.Г. Протасової, В. І. Пуцова, М.А. Семенова, М. І. Скрипника, Л. І. Турчиної, Ю.В. Укке, Г.О. Фуклєвої та ін.

Особливої уваги заслуговують системні та ґрунтовні роботи таких українських та російських дослідників, як С.П. Архипова, М.Т. Громкова, І. А. Колєсніков та С.І. Змєєв.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на

досить значні кроки, які були зроблені у напрямку розвитку системи післядипломної освіти, вона не завжди враховує фізіологічні та психологічні особливості дорослого учня (слухача) як основного учасника навчального процесу, що призводить до зниження ефективності і якості його навчання. Для дорослої особистості „суб'єктивні фактори" здійснюють більш сильний вплив на навчальний процес. Як наслідок методики, які використовуються для навчання школярів і студентів, у даному випадку є не зовсім придатними. У контексті сказаного вище особливої актуальності набуває *андрагогічний підхід* до організації дистанційного навчання в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Формулювання цілей статті. Означене обумовило *актуальність* нашого дослідження та визначило його *ціль:* обґрунтувати доцільність використання андрагогічного підходу до організації дистанційного навчання в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів, як такого, що здатний удосконалити та підвищити ефективність освіти дорослих і *завдання*: дати визначення терміну андрагогіка; виділити характерні особливості освіти дорослих; здійснити більш детальне вивчення дорослого як учасника традиційного навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти; визначити закономірності успішного сприйняття навчального матеріалу дорослими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ґрунтовний аналіз праць вищезгаданих вчених-андрагогів, дозволив зробити нам висновок про неоднозначність підходів до організації освіти дорослих. У зв'язку із цим, вважаємо за доцільне, здійснити більш детальне вивчення дорослого як учасника традиційного навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Як правило в педагогічній науці під андрагогікою розуміють „педагогіку дорослих, одну з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих" [2, с. 25]. Як наслідок, першочерговим, на нашу думку, є врахування того факту, що слухачі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, як правило, упродовж певного часу не були включені в таку навчальну діяльність, де вони виступали об'єктом, а не суб'єктом навчання, а тому роль учня кожним із них сприймається по-різному. У зв'язку із цим, цілком природнім є те, що слухачі (досить часто кваліфіковані педагоги з немалим стажем педагогічної роботи) відчувають певні психологічні труднощі, бар'єри, пов'язані з навчальним процесом.

Варто зазначити, що, крім згаданих вище, існують й інші чинники, які можуть стояти на перешкоді активного включення дорослого в навчальний процес: сумніви у своїх здібностях, страх, що в процесі навчання проявляться недостатня грамотність (наприклад, комп'ютерна), невміння вчитися, різниця у віці та життєвому досвіді, психологічний дискомфорт повернення „шкільної парти", заниження власних навчальних можливостей та здібностей тощо. З цього приводу С.С. Вітвицька зазначає, що такий „студент не довіряє красивим словам, він хоче відчувати повагу до себе, шанобливе ставлення до його особистості, визнання права бути вислуханим, права на самовираження, визнання його потреб законними, ...вимагає від викладача самокритичності" [1, с. 98]. Розвиваючи дану думку, Л.П. Нестеренко говорить про „майстерність викладача", яку вона вбачає в тому, щоб „дорослого учня" за короткий час перетворити із об'єкта навчального процесу в суб'єкт активної пізнавальної діяльності [7, с. 41].

Означене вище дає нам підстави констатувати, що навчання дорослих має свої специфічні особливості та є основою для розробки і застосування комплексу специфічних андрагогічних підходів до навчального процесу дорослої людини. У зв'язку із цим вважаємо за доцільне першочергово звернути свою увагу на особливості сприйняття навчального матеріалу дорослими.

Варто наголосити, що, незважаючи на неоднозначність критеріїв, якими керуються різні науковці (М. Т. Громкова [3] С.І. Змєєв [4], Г.К. Капітанська [5], Д.С. Мацько [6], І.В. Фольварочний [8] та ін.) при дослідженні даного питання, їх ґрунтовний аналіз дозволив нам зробити висновок про загальну об'єктивність і схожість даних характеристик. При цьому нами було окреслено наступні *закономірності успішного сприйняття навчального матеріалу дорослими* (у деяких авторів підходи до сприйняття, потреби в навчанні, бар'єри в навчанні) в системі післядипломної освіти педагогічних працівників:

– необхідність обґрунтування значимості навчального матеріалу – доросла аудиторія, на відміну від школярів і навіть студентів, перш за все, прагне зрозуміти, чи варто взагалі витрачати час і сили на вивчення того, що їм пропонують, і які негативні наслідки пов'язані з незнанням. У зв'язку із цим, навчальний процес потрібно спрямовувати не на отримання знань взагалі, а на вирішення вагомих для слухачів проблем, здійснювати допомогу у досягненні конкретної визначеної цілі;

– самостійність у прийнятті рішень – потрапляючи в навчальне середовище дорослий знову починає відчувати залежність від вчителя, з'являється відчуття ігнорування його здатності самостійно приймати рішення. Для уникнення такої ситуації навчання доцільно будувати у формі спільної діяльності викладача та слухача, створювати умови для підтримки партнерських стосунків. Ефективним у даному випадку є створення умов для самостійного вибору з декількох альтернативних варіантів. Дорослому необхідно надавати більш широкі можливості для самостійності, самореалізації та самоуправління;

– психологічні бар'єри – на відміну від школяра, в якого ознайомлення з новим матеріалом автоматично викликає бажання ним оволодіти, дорослого надзвичайно важко переконати у потребі навчатися знову. У даному випадку потрібно враховувати життєвий досвід, який, як правило, формує у дорослої людини низку психологічних бар'єрів (стереотипи, запрограмованість на невдачу, страх помилитися і бути висміяним іншими, індивідуальні вікові та психологічні особливості пам'яті та мислення тощо). В таких ситуаціях лише практична демонстрація дорослій людині того факту, що її знання як фахівця не є достатніми для вирішення конкретної професійної проблеми можуть зіграти мотивуючу роль;

– використання професійного педагогічного досвіду та практична спрямованість – навчальний матеріал для дорослих не є побудований відповідно до логічної структури традиційного наукового знання, а орієнтований на певні узагальнені моделі та підходи, що орієнтуються на конкретні життєві задачі. Однак навчальна інформація в системі підвищення кваліфікації досить часто подається в настільки узагальнених рисах, що ні дії, ні контекст, ні результати не є зрозумілими для учасників навчального процесу. Ця розбіжність має глибоке коріння, оскільки навчальні матеріали організовані на теоретичній основі, а логіка стрункої системи знань розходиться з характером прикладних знань. Та все ж існують механізми

вирішення даних суперечностей. Знання, якими володіє дорослий учень, за змістом і об'ємом значно перевершують досвід школярів або студентів; часто їх практичний досвід роботи в певних сферах діяльності значно перевершує досвід викладача, тому при проведенні навчання було б дуже необачно не враховувати цю обставину. Досвід учасників у традиційному навчанні використовується як опора для викладу матеріалу, тло для ілюстрації. Доцільною є тематична прив'язка теорії до типових ситуацій і потреб організації, вибудовування іншої логіки – логіки реальних дій. Джерело такої логіки – аналіз реальних робочих потреб учасників і організації в цілому.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дають нам змогу дійти таких *висновків*:

1) дорослі люди *хочуть* вчитися, якщо вони розуміють *необхідність* навчання і бачать *можливості* застосувати його результати для *поліпшення* своєї діяльності. Крім того, дорослі люди прагнуть брати активну участь у навчанні, додають в навчальні ситуації власний досвід і свої життєві цінності, прагнуть співвіднести навчальну ситуацію зі своєю метою і завданнями (курсив наш. – Ю. Л.). При цьому слід мати на увазі, що сукупність сімейних і соціальних обов'язків, відповідальною за які є доросла людина, як правило, „примушують" її вчитися без відриву від основної професійної діяльності.

2) Враховуючи індивідуальні особливості таких психологічних процесів, як пам'ять, мислення, увага тощо, більш ґрунтовної уваги слід надати індивідуалізації навчального процесу, підвищенню самооцінки та почуття власної гідності кожної людини.

3) Багато дорослих людей дійсно стикаються з певними труднощами, пов'язаними з навчанням. У більшості випадків причиною цього є неготовність до змін чи інші психологічні чинники: турбота про свій авторитет, боязнь виглядати некомпетентним в очах оточуючих, невідповідність власному образу „солідної людини" в ролі учня у традиційному розумінні цього слова (небажанням „повернутися в дитинство", „сісти за парту").

4) Сьогодні специфіка навчання дорослих ускладнюється ще й тим, що всі вони випробували на собі дію старої „педагогічної парадигми", зі всіма властивими їй недоліками, як от: догматичний тип навчання, лекційна форма проведення занять, відрив навчання від життя, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи тощо.

Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що наразі андрагогічні ідеї є надзвичайно цінними для системи післядипломної педагогічної освіти. Однак значно важливіше перенести цей досвід у систему дистанційного навчання педагогічних кадрів, яке уже тривалий час розглядається як одна із найважливіших технологій модернізації системи післядипломної педагогічної освіти.

Список літератури:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи [Методичний посібник для студентів магістратури] / С.С. Вітвицька. – К. : Цент навчальної літератури. – 2003. – 316 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К. : Либідь. – 1997. – 375с.

3. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых [Учебное пособие] М.Т. Громкова / М. : ЮНИТИ-ДАНА. – 2005. – 495 с.

4. Змеев С.И. Основы андрагогики [Учебное пособие] / С.И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. –. 152с.

5. Капитанская А. К. Особенности образования взрослых [Электронный ресурс] / А.К. Капитанская // Вопросы Интернет образования №30 (Октябрь 2005 г.). – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_30/cd_site/articles/art_2_5.htm

6. Мацько Д.С. Психологічні бар'єри в навчанні дорослих іноземній мові та шляхи їх подолання. [Матеріали науково-практичної конференції Луганськ 31 березня 2005 року] / Д.С. Мацько // Технологія навчання дорослих: зміст, структура, основні характеристики. – Луганськ. – 2005. – С. 16-19.

7. Нестеренко Л.П. Структурно-логічна схема як засіб активізації навчальної діяльності дорослих [Матеріали науково-практичної конференції Луганськ 31 березня 2005 року] / Л.П. Нестеренко // Технологія навчання дорослих: зміст, структура, основні характеристики. – Луганськ. – 2005. – С. 40-44.

8. Фольварочний І.В. Європейські тенденції в розвитку освіти дорослих [Електронне наукове фахове видання] / І.В. Фольварочний // Народна освіта. – Випуск №3(9). – 2009. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2009-3/9fivrod.htm.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Ст. преподаватель Каменева Е.В.
ГБОУ ВПО «Белгородский Государственный институт искусств и культуры»

В условиях глобализации мирового сообщества и модернизации российского и европейского образования необходимость формирования современной парадигмы обучения, соответствующей новым требованиям повышения его качества и результативности, очевидна и бесспорна. Сегодня значительно повысилась роль международного образования в системе высшего образования России. Увеличивается число вузов, которые принимают на обучение иностранных граждан, расширяются формы работы с иностранным контингентом, что говорит о положительной тенденции и реальной возможности для российских вузов занять устойчивые позиции на международном рынке образовательных услуг [6, с. 46].

В этих условиях повышается ответственность вузов, обучающих иностранных студентов, за качество образовательных услуг. В связи с этим, актуальной выглядит задача повышения эффективности предвузовской подготовки в системе обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Обучение РКИ на этапе предвузовской подготовки – важнейший процесс в получении высшего образования иностранных студентов в России. Обучение на данном этапе отличается специфическими особенностями, которые включают

предельно краткие и жесткие временные параметры (от 8 до 10 месяцев), отсутствие знания языка обучения, разноуровневую или недостаточную подготовку по общетеоретическим дисциплинам, различия в социокультурных средах, в этнопсихологических характеристиках студентов. Все это требует пристального внимания к этапу предвузовского обучения в качестве самостоятельного, в определенной мере завершенного, но реализующего цели одной из ступеней непрерывного высшего образования в условиях иноязычной социокультурной среды.

Главной задачей предвузовской программы является овладение иностранными студентами русским языком для достижения своих личностных и профессиональных целей, адаптация к российской среде: академической, социально-политической, социально-культурной, природно-климатической, а также их социализация личности в российском обществе [3, с. 34].

Методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка.

Как писал А.А. Леонтьев: «Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком» [5, с. 10].

Обучение русскому языку как иностранному – процесс очень сложный, многоплановый. Добиться высоких результатов возможно лишь тогда, когда преподаватель четко осознает свою роль в этом процессе, определит свои функции на каждом этапе обучения.

А.Л. Бердичевский особо отмечает, что преподаватель русского языка как иностранного - это специалист не по языку, а по общению в его современном понимании. Он отмечает, что преподаватель русского языка как иностранного — это специалист-профессионал не столько в области языка, сколько в области методики обучения языку и межкультурной компетенции [1, с.48].

Основная задача преподавателя русского языка как иностранного – дать студентам необходимые знания по данному предмету и сформировать навыки и умения использования этих знаний в практической деятельности. Для успешного решения этой задачи преподаватель должен смоделировать, создать особую языковую образовательную среду для учебного коллектива, учитывая потребности и возможности как группы в целом, так и каждого студента в отдельности.

Педагогу РКИ важно разработать и внедрить в учебный процесс такие педагогические условия, которые позволили бы активизировать познавательную деятельность иностранных студентов и обеспечить более эффективное усвоение русского языка.

Под педагогическими условиями понимается совокупность методов и средств обучения, различные формы организации учебного процесса, позволяющих активизировать познавательную деятельность иностранных студентов.

Выделяют следующие педагогические условия повышения эффективности обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки:

1. формирование мотивации студентов к более качественному овладению РКИ;
2. применение активных методов обучения (диалог, игровые ситуации);
3. использование межпредметных связей;
4. создание ситуации успеха на занятии.

На успешность обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки влияет уровень мотивационной сферы студентов. Развитие *мотивации* зависит от использования преподавателем методов и средств, влияющих на эффективность процесса обучения. Создание условий, повышающих интерес иностранных студентов к получению знаний и их использовании в различных формах речевой деятельности, усиливают мотивацию. Наличие мотивации скажется на положительных результатах обучения.

Для развития мотивации на занятиях РКИ следует использовать учебные материалы, которые будут способствовать поддержанию любознательности, пробуждению интереса, соответствовать уровню наличных знаний обучающихся, т.е. адаптированы к восприятию иностранной аудиторией. Студенты должны понимать изучаемую на занятиях тематику и проблематику, принимать информацию курса как интересную, полезную, коммуникативно-значимую. Очень важно понимание студентами связи изучаемого информативного и языкового материала с потребностями их собственной речевой деятельности. Отсюда следует, что процесс регулярного обучения должен быть насыщен заданиями, имеющими характер реализации существующих интенций общения членов коллектива средствами изучаемого языка [4].

Одним из педагогических условий, обеспечивающих эффективность учебного процесса, являются *активные методы*, которые способствуют активизации познавательных процессов. В основе таких методов лежит не пассивное усвоение материала, а активное овладение знаниями. Особенностью методов активного обучения является побуждение обучаемого к практической и мыслительной деятельности [2, с. 9-10].

К активным методам можно отнести моделируемые игровые ситуации, которые стимулируют студентов на решение бытовых проблем, углубление географических познаний; разыгрываемые ситуации общения, направленные на познание места проживания новых друзей, возможностей транспортных сообщений между объектами, расположенными в отдалении от учебного заведения, общежития; дающие возможность позвонить, сфотографироваться, поинтересоваться у однокурсников о расписании занятий, указать этаж, назвать номер аудитории и проводимого в ней урока; позволяющие научиться составлять словесный портрет человека: описать внешность, одежду, характер и т.д. Такие методы стимулируют познавательную деятельность студентов, оказывают положительное влияние на развитие творческого мышления студентов и их способность решать профессиональные задачи на русском языке.

Следующим педагогическим условием эффективности обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки является использование в учебной процессе *межпредметных связей*, которые являются не только необходимым условием развития системы знаний, но и важнейшим средством их осуществления в процессе обучения, способствуют полноте и прочности знаний, гибкости их применений [2,

там же].

Введение профильных предметов и их преподавание на русском языке поставит иностранных студентов в новые познавательные ситуации, активизируя их мыслительные процессы. Оказавшись в условиях будущей профессиональной деятельности, студенты приобретают опыт использования РКИ в своей профессии.

Уровень базовых знаний по профильным дисциплинам большинства иностранных учащихся явно недостаточен и отмечается устойчивая тенденция к его снижению. В связи с этим наряду с традиционными целями преподавания курса по профильному предмету на довузовском этапе (овладение русской профессиональной терминологией, систематизация знаний) в настоящее время весьма важна задача расширения и углубления знаний иностранных учащихся в тех областях будущей профессиональной деятельности, которые являются основой для дальнейшего изучения курсов по профилю. Для этого преподавателю необходимо соединить знания об изучаемом языке и о профессии для повышения интереса и формирования профессиональной мотивации. Преподаватель-предметник должен не только владеть специальным предметом, но и каждое занятие уделять внимание языковым упражнениям с лексикой своего предмета: давать тематические задания, развивающие диалогическую речь; объяснять и проговаривать со студентами новые слова и специальные термины, которые позже будут основой лекций; давать прямые и обратные переводы частей научного текста, учить выделять значимые слова, составлять план ответа, писать конспект предметной лекции. Другими словами, научить понимать иностранных студентов научный стиль речи, мыслить по-русски.

Еще одним важным фактором, влияющим на эффективность обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки, является создание благоприятной атмосферы общения, *ситуации успеха*, когда студент, не боясь ошибиться, высказывает свои мысли. Создание такой атмосферы является результатом деятельности преподавателя, его умения общаться и способности передать это умение иностранным студентам. При создании благоприятного климата в межнациональной группе, доверительных межличностных отношений снимаются коммуникативные барьеры, студенты чувствуют себя свободно, уверенно, их самооценка повышается, возрастает мотивация.

Таким образом, задача преподавателя РКИ состоит в организации учебной деятельности с максимальной эффективностью: последовательное и целенаправленное использование всех возможностей подачи учебного материала, в частности, невербальной коммуникации (интонация, жест, мимика, ритм и т.д.) для организации его запоминания. Современные технологии обучения позволяют учитывать индивидуальные потребности и интересы обучающихся, применять различные стратегии овладения РКИ, дифференцировать способы предъявления учебного материала, обеспечивать индивидуальные формы тренировки для запоминания нового материала, создавать широкий диапазон стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность. Доброжелательность, тактичность преподавателя, поощрение, одобрение – это также второй план, который создает особый микроклимат в группе, обстановку доверия и уверенности студентов в собственных силах и достижимости поставленных целей.

Социальные перемены, происходящие в обществе, ведут к необходимости

постоянного совершенствования системы и практики образования. Вопросы повышения качества образованности личности обучающегося были и остаются приоритетными в современной методике преподавания РКИ.

Реформирование высшего образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения русскому языку как иностранному следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития иностранного студента.

Список литературы:

1. Бердичевский Л.А. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. – М.: Изд-во «Русский язык», 2011. – 148 с.
2. Бреднева Н.А. Педагогические условия эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Состояние и перспективы лингвистического образования в современной России: Материалы Всерос. научно-практич. Конференции. Часть 2: Лингводидактика. – Ульяновск, ООО «Студия печати», 2006. – С. 7-11.
3. Гузарова Н.И. Организационные и методические аспекты повышения эффективности предвузовской подготовки иностранных студентов // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Том 1. Томск, 21 - 23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 34-37.
4. Козорог З.П. Оптимизация процесса обучения русскому языку как иностранному // IX Международная научно-практическая конференция «Личность-слово-социум – 2008». – URL: www.pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2008/273-pedagogika-visshei-shkoli.html (дата обращения: 08.09.2012)].
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
6. Петровская Т.С. Организационная модель обучения иностранных студентов в Томском политехническом университете // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Том 1. Томск, 21 - 23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 46-54.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Маматов Д.К.
Соискатель кафедры черчения факультета педагогики

Основой вузовского образования является самостоятельная работа студента. Именно она формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным.

Говоря о значении самостоятельной деятельности, самообразования, и

классики, и наши современники делают одни и те же выводы, а именно: никакое воздействие извне, никакие инструкции, наставления, приказы, убеждения, наказания не заменят и не сравнятся по эффективности с самостоятельной деятельностью. Знаменитый немецкий педагог Адольф Дистервег писал: "Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...". "Самостоятельность головы учащегося - единственное прочное основание всякого плодотворного учения", - считал К.Д. Ушинский. Писатель Н.А. Рубакин заметил: "Всякое настоящее образование добывается путем самообразования... Все, что делаешь и чего добиваешься самолично, по своей воле и желанию, - это залезет в голову всего крепче...".

Необходимо отметить, что значительная часть студентов-первокурсников учится ниже своих возможностей из-за отсутствия навыков самостоятельной работы. Поэтому готовить будущих студентов к самостоятельной учебной деятельности необходимо еще в школе, а перед преподавателем каждой учебной дисциплины в вузе ставится задача, максимально используя особенности предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности. Можно с уверенностью утверждать, что, какие бы квалифицированные преподаватели ни обучали студента, основную работу, связанную с овладением знаниями, он должен проделать самостоятельно.

В педагогической науке существуют различные подходы в понимании самостоятельной работы студентов. Одни считают, что самостоятельная работа – это целенаправленная познавательная деятельность студента по получению информации, а также по преобразованию ее в знания. В таком понимании это все то, что студент делает сам. Другие рассматривают самостоятельную работу как вид занятий, в ходе которых студент приобретает и совершенствует свои знания, руководствуясь методической литературой или специальными указаниями преподавателя. Это и подготовка к практическим занятиям, и более глубокое изучение отдельных тем, и изучение тех вопросов и проблем, которые не рассматривались на занятиях.

На сегодняшний день нет необходимости убеждать преподавателей в важности разработки и внедрения в педагогическую практику более совершенных методик обучения, обеспечивающих повышение качества учебного процесса, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, развитие их умственных способностей. В решении этой проблемы значительная роль отводится формированию у них умений и навыков самостоятельного мышления и практического применения знаний. Немаловажным является и формирование навыков самостоятельного умственного труда. Это тем более важно, что, какие бы знания и в каком объеме не получали обучаемые, эти знания имеют необратимую тенденцию устаревать, отставать от потребностей жизни. Где же выход? Выход в решении задачи - научить учащихся учиться самостоятельно, приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путем, овладеть как можно

большим разнообразием видов и приемов самостоятельной работы. В педагогике это положение не ново. Наиболее проницательные педагоги прошлого неоднократно отмечали, что, несмотря на огромную роль преподавателя, основные цели образования достигаются, прежде всего, как результат собственных усилий обучающихся. Так Я.А. Коменский в книге “Великая дидактика” призывал педагогов к изысканию и открытию такого способа, при котором учащие (педагоги) меньше бы учили, а учащиеся больше бы учились.

Одна из главных целей воспитания состоит в переводе человека из объекта в субъект деятельности и управления. Это значит, что в результате воспитания человек должен стать способным управлять собой и делать всякое дело сам. Самостоятельность является наиболее существенным признаком человека и как личности, и как субъекта деятельности. Быть самостоятельным – это, значит, “стоять самому”, делать что – либо без посторонней помощи, без внешнего побуждения, по своему намерению. В этом смысле самостоятельность может быть понята и как свойство личности, и как критерий его зрелости в той или другой области социальной практики. В области познавательной деятельности можно говорить о научной самостоятельности. Один из признаков учения состоит в том, что познавательная деятельность учащихся, студентов осуществляется под руководством учителя или преподавателя. По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности обучаемых возрастать. Однако пока в сложившейся реальной практике обучения не наблюдается желаемой степени самостоятельности школьников и студентов.

Затруднение в деятельности преподавателей по организации самостоятельной работы в учебном процессе состоит в том, что многие учебные пособия еще не в полной мере содействуют успешному развитию познавательной активности учащихся, их самостоятельности. В них в основном дано содержание учебного материала, недостаточное количество заданий, требующих от каждого обучаемого самостоятельного наблюдения примеров; нахождения сходства и различия между сопоставляемыми явлениями; раскрытия существенных признаков, характеризующих сущность понятий, правил, законов; формулирования новых выводов. Правила, законы, выводы часто даются в готовом виде и требуют только заучивания.

Следует ометить, что по мнению А.Г.Казаковой (“Организация самостоятельной работы студентов”), основными признаками самостоятельной работы учащихся принято считать:

- наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса или задачи и особого времени на их выполнение, решение;
- проявление умственного напряжения мысли обучаемых для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия;
- проявление сознательности, самостоятельности и активности обучаемых в процессе решения поставленных задач;
- владение навыками самостоятельной работы;
- осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью обучаемого.

Как и всякая форма учебно-воспитательного процесса, самостоятельная работа призвана выполнять несколько функций:

образовательную (систематизация и закрепление знаний учащихся),

развивающую (развитие познавательных сил учащихся – их внимания, памяти, мышления, речи), воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры умственного труда, самоорганизации и самоконтроля, целого ряда ведущих качеств личности – честности, трудолюбия, требовательности к себе, самостоятельности и др.).

Идеальным результатом обучения считается достижение такого уровня развития познавательной деятельности учащихся, когда они могут самостоятельно ставить задачу, находить способы ее решения, контролировать и оценивать результаты своей познавательной деятельности, а затем формулировать следующие задачи, т.е. когда ученики овладевают всеми компонентами рационально организованной структуры познавательной деятельности, характерной для самообразования.

Как и любой метод обучения, самостоятельная работа – многомерное явление. Ее основу составляют те средства обучения, которые являются, в сущности, источником деятельности, ее предметной основой. Это побудило педагогов к использованию заданий, нацеливающих на работу с различными средствами, к поиску соответствующей классификации видов самостоятельной работы, простой и удобной в использовании, ориентирующей учителя на разработку методики применения каждого источника знаний с учетом специфики предмета, на формирование у учащихся умения самостоятельно добывать знания из разных источников.

В последнее время в связи с распространением идей развивающего обучения заметно усилился интерес педагогов к той стороне самостоятельной работы, которая представлена самостоятельной деятельностью учащихся. Появилась и новая классификация работ, отражающая современные подходы к процессу обучения, в основу которой положены способы выполнения действий, уровень самостоятельности ученика. воспроизводящие работы, требующие от ученика, главным образом репродуктивных действий, связанных с воспроизведением готовых знаний.

К числу стабильных и важных видов внешкольных занятий относится домашняя самостоятельная работа учащихся, рассматриваемая как основная часть процесса обучения. Главная ее цель – расширить и углубить знания, умения, полученные на уроках, предотвратить их забывание, развить индивидуальные склонности, дарования и способности учащихся. Домашняя самостоятельная работа строится с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей школьников, уровня их развития. Домашняя самостоятельная работа несет определенные дидактические функции, наиболее важные среди которых следующие: - закрепление знаний, умений, полученных на уроках; - расширение и углубление учебного материала, проработанного в классе; - развитие самостоятельного мышления; - формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений. Последнее десятилетие развития практики обучения ознаменовано пересмотром роли и функций домашней самостоятельной работы

учащихся. Предлагалось работать без домашних заданий. Однако серьезных доказательств бесполезности домашних заданий нет. Отказ от домашней самостоятельной работы чреват снижением качества обучения.

Установлено, что форма организации труда влияет на его результат. Педагогическая ценность самостоятельной работы зависит также и от того, каким образом организована деятельность учащихся. Форма организации – это определенная расстановка участников учебного процесса, способы взаимодействия учителя и учащихся, самих школьников между собой. Формы организации самостоятельной деятельности имеют важное воспитательное значение. Но достигаются положительные результаты, если педагог знает возможности каждой формы и педагогические условия использования.

ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И МОТИВАЦИЯ

Таджиходжаева Ш.А.
Шайхантаурский медицинский колледж
(Узбекистан, Ташкент)

В настоящее время в стране и в мире происходит становление информационного общества, в котором решающим фактором становится уровень образования и знания. Наметившаяся тенденция ставит перед собой принципиально новую глобальную проблему подготовки специалиста. Особая роль при этом отводится системе высшего и среднего специального образования. В современных условиях в учебных заведениях проявляется тенденция к возрастанию роли самостоятельной деятельности студентов по овладению знаниями, умениями и навыками. Основная задача специального образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от учителя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Следует признать, что самостоятельная работа студентов вуза становится основной формой образовательного процесса.

Формирование готовности будущего специалиста к целенаправленному самообразованию, к использованию приемов и навыков самообразовательной деятельности тенденция настоящего времени, связанная, прежде всего с процессами, происходящими в обществе. Средством формирования самообразования как личностного качества является организация самостоятельной деятельности студентов в учебном процессе и воспитание самостоятельности.

Под самообразованием понимается систематическая учебная деятельность, построенная на самостоятельном изучении какого-либо вопроса или проблемы с периодическими консультациями или без них. Эффективность самообразования зависит от интеллектуальной развитости, а также от установок на учебную деятельность, от отношения к знаниям, от волевых качеств и других качеств

личности.

В данном определении отмечен ряд существенных черт процесса самообразования: познание, целенаправленность, систематичность, самостоятельность.

Самообразование классифицируют по следующим видам:

1) профессиональное самообразование, направленное на овладение полюбившейся профессией, подготовку к ней;

2) самообразование, направленное на более углубленное изучение отдельных циклов учебных предметов согласно наклонностям, интересам, жизненным планам личности;

3) самообразование, связанное с развитием своих способностей и любительскими занятиями;

4) самообразование, связанное с самовоспитанием, формированием характера.

В.П. Давыдов и В.Я. Слепов в понятии «модернизация самообразования» выделяют следующие составляющие: мотивационную, ориентационную, операциональную, эмоционально-волевую, оценочную, психомоторную.

Под мотивационной составляющей понимается положительное отношение к учебной деятельности, стабильный интерес к ней; ориентационной знание особенностей и условий процесса обучения, предвидение возможных изменений в процессе совершенствования самообразования; операциональной владение методами и приемами самообразовательной деятельности, нужными знаниями, умениями и навыками; эмоционально-волевой внутренний подъем, уверенность, чувство долга и ответственности, самоконтроль, умение управлять своими действиями, внутренняя собранность и мобилизованность; оценочной способность проявлять активность и четко представлять образ предстоящих действий.

Ю.А. Дубровская выделяет три основных компонента самообразования: мотивационный, операциональный и волевой, которые можно дополнить оценочным. Таким образом, она понимает самообразование как взаимосвязь и взаимообусловленность его основных компонентов, которые можно представить в виде схемы.

Компоненты самообразовательной деятельности включают знания, умения и навыки, формирование которых в основном осуществляются в процессе самостоятельной деятельности субъекта обучения. Самостоятельная работа является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью студентов в учебном процессе.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности .

Различают следующие виды мотиваций:

1) внешнюю мотивацию – зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе. К сожалению, этот фактор пока работает недостаточно эффективно, но решение этого вопроса видится в недалеком будущем;

2) внутреннюю мотивацию – склонности студента, его способности к учебе в вузе. Ею можно управлять в период до вузовской подготовки путем использования тестов при выборе специальности, обоснованной рекомендации при определении

направления образования;

3) процессуальную (учебную) мотивацию. Проявляется в понимании студентом полезности выполняемой работы. Требуется психологическая настройка студента на важность выполняемой работы в плане, как профессиональной подготовки, так и расширения кругозора, эрудиции специалиста. Необходимо убедительно доказать, что результаты самостоятельной работы студента помогут ему лучше понять лекционный материал, лабораторные работы и т.д.

Рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы.

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону, а качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая им работа.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые игры или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием ЭВМ.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно выставить повышенную оценку, а в противном случае – снижать ее.

7. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне нее, постоянное их обновление.

8. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе, и в первую очередь самостоятельной, является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Он может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

9. Мотивация самостоятельной учебной деятельности может быть усилена при

использовании такой формы организации учебного процесса, как цикловое обучение («метод погружения»). Этот метод позволяет интенсифицировать изучение материала, так как сокращение интервала между занятиями по той или иной дисциплине уменьшает степень забываемости. Разновидностью этого вида занятий является проведение многочасового практического занятия, охватывающего несколько тем курса и направленного на решение сквозных задач.

Рассматривая вопросы самостоятельной работы студентов, обычно имеют в виду именно внеаудиторную работу. Следует отметить, что для активного владения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание учебного материала, а в идеале оптимально творческое его восприятие. Самостоятельность вышеперечисленных видов самостоятельной работы студента достаточно условна, и в реальном образовательном процессе они пересекаются друг с другом.

В целом же, самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

Таким образом, структурно самостоятельную работу можно разделить на две части: организуемая преподавателем и самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям и.т.д).

И так, повышение качества профессиональной подготовки специалистов предусматривает повышение доли самостоятельной работы студентов в учебном процессе.

Значимость теоретически обоснованного и экспериментально проверенного усиления акцента на самообразование связана с тем, что в образовательных стандартах для самостоятельного освоения отводится значительная часть учебных часов.

Как так основой современного профессионального образования является самостоятельная работа – любая организованная преподавателем активная деятельность студентов, направленная на поиск ими знаний, их осмысление, закрепление и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний.

Таким образом, самостоятельная работа студентам приносит пользу, не только им самим, но и определенным образом влияет на улучшение процесса обучения.

УДК 378.663:001.89

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В ОПРЕДЕЛЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА

Кулько Е.И.
УО «БГСХА»

Общеизвестно, что уровень качества образовательных услуг еще отличается в различных вузах, что отражается на социально-экономической эффективности

системы образования в целом. Широкое использование новейших образовательных технологий позволяет выравнивать неравенство качества образования в вузах.

Важнейшим фактором сегодня становится способность и тех, кто обучает, и тех, кто учится, разбираться в жизненных и профессиональных ситуациях, своевременно реагировать на социально-экономические изменения, уметь мыслить нестандартно, стремиться к постоянному обновлению знаний, к личностному развитию. Одним из векторов формирования личности нового типа является универсальная креативность как человеческое качество, выводящее общество в целом на принципиально иную траекторию развития, требующую и смены парадигмы отечественного образования подрастающего поколения, обновления исходных целей и задач.

Социальная практика последних лет доказала, что для населения нашей страны в силу белорусского менталитета, образование было и остается одной из высших ценностей. Система образования, оказалась, как показывают исследования и практика, единственным социальным институтом, который не только проявил устойчивость к разрушительным воздействиям общесистемного кризиса, но по некоторым важным направлениям продолжал развиваться. Развитие рынка образовательных услуг, происходящее наряду с финансируемой государством системой бесплатного образования, также в значительной мере опирается на применение новых информационных технологий, которые в существенной степени определяют его качественный уровень [1].

Важной социально-психологической предпосылкой становления рынка образовательных услуг, оказавшей влияние на объем рыночного сектора в сфере образования, стало изменение общественного сознания в части восприятия рыночных отношений в образовании. Возникло понимание того, что инвестиции в образование - это инвестиции в первую очередь в себя. С точки зрения профессиональной перспективы именно в процессе получения образования создается капитал, который будет приносить доход человеку на протяжении всей его жизни. Становление рынка образовательных услуг в белорусском образовании стало возможным по мере формирования рыночных отношений в экономике страны. В условиях рынка проблема трудоустройства становится сильнейшим фактором в обучении. Поэтому определяя содержание категории образовательного товара, следует отметить, что это специфическое экономическое благо, удовлетворяющее потребность субъекта в образовании и, в том числе, дипломе или ином документе, подтверждающем качество и престижность полученного образования, а также дающем возможность претендовать на определенные социальные позиции после его получения. Учащийся заинтересован в получении знаний и документов, подтверждающих качество полученных знаний и престиж законченного учебного заведения, поскольку именно они обусловят его ценность на интеллектуальном рынке труда, в котором ему придется анализировать имеющиеся данные и прогнозировать развитие ситуации на основе полученного образования и имеющегося практического опыта. При этом рыночные отношения в образовании позволят ему одновременно приобретать новые знания и в системе дополнительного образования на платной основе. С другой стороны, именно рыночные отношения и наличие конкурентов у данного вуза будут сильнейшим стимулом для повышения

квалификации самих преподавателей. Вузы в такой ситуации для удержания конкурентоспособности должны предоставлять своему профессорско-преподавательскому составу стажировки в зарубежные вузы, возможности для написания новой учебной литературы и новых учебных программ, адаптированных под потребности рынка и согласованных с международными стандартами в образовании [2].

Проблемами совершенствования образования занимался и видный представитель гуманистической педагогики, американский ученый К.Роджерс. Ряд его работ был посвящен организации образования, при котором личность рассматривалась как субъект образования. Отличительной особенностью концепции К.Роджерса является ее «центрированность» на развитии целостной личности, а не отдельно разрозненных умений и навыков. Можно сказать, что гуманистический подход, предложенный автором, в значительной степени послужил катализатором реформирования системы образования во многих странах мира. Ученый говорил о том**,** что «образованным является тот, кто научился учиться, научился приспосабливаться и меняться; кто осознал**,** что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть. Изменчивость, доверие к динамичному знанию - вот единственная разумная цель образования в современном мире». Обучение и воспитание достойных членов общества, умеющих работать и жить в ладу с окружающими, обществом и самим собой, было и остается первой важнейшей целью деятельности вуза. Разностороннее развитие учащихся предполагает формирование у них умения следовать нормам и правилам общественного поведения желание и способность трудиться, жить и действовать осмысленно, самостоятельно и социально ответственно. Такое воспитание и обучение означает развитие навыков культурного, подлинно человеческого поведения, основанного на вежливости, такте, уважительности к другим, и выработку неприятия насилия и грубости жестокости и вандализма, спесивости и нечистоплотности распущенности и вседозволенности [3].

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище», представленном ЮНЕСКО, сказано, что образовательный идеал XXIв. радикально отличается от классического идеала, основанного на энциклопедичности знаний. Новый образовательный идеал основывается на четырех принципах: учиться познавать, учиться делать, учиться жить вместе, учиться жить. Осмысление этих принципов приводит к выводу о том, что современное образование должно органично включать творчество и образовательный процесс, формировать мировоззрение, основанное на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия. Оно должно обеспечивать междисциплинарную организацию содержания обучения, развивать гармоничность в способах и уровнях мышления, готовить выпускников к новым видам деятельности.

Демократизация общественных процессов в Белоруссии исключает авторитарный, формализованный подход к процессам воспитания и обучения. Только глубокое изучение культуры народов, населяющих нашу страну, в школе, вузе, выявление общего и особенного в культурах наших народов может стать

реальной основой формирования толерантного сознания учащихся. В целом, проблема формирования толерантности личности является предметом исследования ученых различных отраслей науки. В последние десятилетия этой проблемой стали заниматься не только педагоги, филологи, социологи, но и этнологи, психологи. Педагогическое преломление проблемы толерантности и обусловливает необходимость учета в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся, связанны с их культурной, социальной, этнической принадлежностью. Это послужило тому, что в педагогике появилось новое явление – многокультурное образование. Для удовлетворения существующей потребности индивида в образовании вузу необходимо гарантировать ему получение именно тех знаний, которые смогут обеспечить его востребованность на соответствующем отраслевом рынке труда.

Современная образовательная ситуация указывает на необходимость формирования профессиональных компетенций студентов в контексте междисциплинарного подхода, непрерывного образования, позволяющего создать активную учебную среду и определенные психолого-педагогические условия, при которых студент может достичь необходимого уровня овладения профессиональными знаниями. Система организации учебных занятий должна включать ряд взаимосвязанных компонентов:

- дидактико-методический - использование инновационных форм, методов, технологий организации учебных занятий, моделирование учебных профессиональных ситуаций; разработка учебно-методического обеспечения для студентов с учетом межпредметных связей; эффективная организация самостоятельной работы студентов с целью развития профессиональных компетенций;
- психолого-педагогический - психологическая поддержка по созданию благоприятных условий включения студентов в иную культуру обучения, общения, проживания;
- лингвориторический компонент - овладение законами и правилами речевого поведения, умение выступать публично, знание правил учебной коммуникации (ответ на занятии, выступление с рефератом), владение навыками профессионального общения.

Предлагаемые стратегии обучения студентов в современных условиях позволяют:

- оптимизировать и индивидуализировать процесс обучения;
- создать условия для поэтапного формирования и развития всех видов деятельности студентов в рамках освоения специальности;
- создать условия для включения студентов в реальную образовательную среду конкретного вуза;
- способствуют усвоению профессионально значимых умений, навыков, развитию коммуникативной активности;
- на основе тренингов, игровых ситуаций, создания проектов создаются условия для освоения студентами содержания, норм и техник общения, в том числе профессионально ориентированного [4].

Конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг во многом

определяется его способностью обеспечить качество востребованного в настоящий момент на рынке образования и его результата, подкрепленного соответствующим документом. Индивид же в свою очередь стремится окупить свои финансовые затраты на образование. Отсюда именно востребованность на определенном индивидуумом рынке труда совокупности полученных знаний, имени (имиджа) вуза, ступени образования и формы выдаваемого сертификата определяет качество образования на сегодняшний день. Эти факторы определяют реальную рыночную цену образовательной услуги.

Белорусским вузам необходимо продолжать поиск источников роста внебюджетных доходов для своего существования и развития, несмотря на бюджетные ассигнования. Тем не менее, следует стремиться к тому, чтобы расширение внебюджетной деятельности вузов не сопровождалось ростом цен, т.е. происходило без ущерба для социально-экономической эффективности. Необходимо принять все меры для увеличения доступности системы качественного высшего образования для населения, и в этом серьезную положительную роль может сыграть развитие рыночного сегмента дистанционных образовательных услуг.

Список литературы

1.Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф Зеер, А.М. Павлова // - М.: Приор, 2008. – С. 89-93.

2. Мясников В.А., Постсоветское образовательное пространство в контексте педагогических измерений / В.А. Мясников, Н.Н.Найденова // - М., 2006. – С. 99-102.

3. Панфилова, А.П. инновационные педапгогические технологии: активное обучение / А.П. Панфилова // - М.: Изд. Центр «Академия», 2009. – С.192.

4. Радаев, В.В. Новые формы организации учебного процесса / В.В. Радаев В.В. // - М., ИД Форум, 2007. – С.132-136.

УДК378.016:7

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА « МАКЕТИРОВАНИЕ ОДЕЖДЫ»

доц. Полыко Н.Г.
Смоленский государственный университет,
художественно-графический факультет, кафедра дизайна и ДПИ.

Радикальные перемены, происходящие в обществе, требуют не только профессиональных, но и социально активных, творчески и оригинально мыслящих специалистов. Сложная и постоянно меняющаяся мода, невозможна без постоянного поиска, умения пользоваться оперативной информацией, которая помогает формированию понимания актуальных проблем в дизайне, умения чувствовать меняющиеся тенденции технологических и стилистических новаций. В связи с этим формирование высококомпетентных и постоянно включенных в систему

непрерывного образования специалистов является основной задачей подготовки дизайнеров. Компетентность в отличии от общих, универсальных знаний имеет действенный, практико-ориентированный характер. То есть компетентности – это совокупность знаний в действии. Известный ученый, почетный профессор Эдинбургского университета, доктор Джон Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, своего рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Компетентность в трудах И. Зимней рассматривается как "интеллектуально и личностно обусловленная единственная социально-профессиональная характеристика личности, которая проявляется в действиях, деятельности, поведении, в адекватности решения стандартных и особенно нестандартных задач, требующих творчества" [3].

Профессиональная компетентность напрямую связана с творческой активностью студентов во время обучения. Развивать свой профессиональный потенциал, воплощать свои намерения в жизнь, добиваться запроектированных результатов студенты учатся во время работы над созданием коллекции одежды. Стремление современных дизайнеров расширить границы творчества привело к тому, что появились новые критерии оценки продукта дизайна: на первое место все чаще выходят критерии изобретательности, остроумия, фантазии. Значительное место в коллекциях занимают принципы комбинирования, монтажа. Вместе с тем порой чувствуется неготовность основной массы студентов к эффективной проектной деятельности, так как при решении творческой задачи применение традиционных методов проектирования не дает новых интересных решений. Работа современного дизайнера невозможна без оперативной информации, которая помогает сформировать понимание актуальных проблем в современной моде. Идея, выраженная графическими средствами, не соответствует полученному результату. Для достижения цели необходимо формирование представлений студента о закономерностях проектного формотворчества и накопление визуально-пластического опыта в создании трехмерной формы костюма. Средством активизации учебно-познавательной деятельности, повышения творческой активности и самостоятельности в решении практических задач, помогающих формированию профессиональной компетентности, является дисциплина « Макетирование одежды».

Макетирование - один из методов, применяемых в проектировании коллекции, создании объемных изображений проектируемых изделий в натуральную величину или в нужном масштабе. Он способен более наглядно выявить такие стороны модели как форма, объем, дает точное представление о пропорциональных соотношениях основных частей, расположении конструктивных линий и т.д. Основной прием, применяемый в макетировании – это формирование из бумаги или ткани на манекене или фигуре проекта модели одежды при помощи булавок. Понимание пластических возможностей ткани способствует выработке различных вариантов формы изделия, что дает дизайнеру определенную творческую свободу в отборе наиболее характерных с его точки зрения свойств и признаков разрабатываемого образа. Макетирование позволяет развивать пространственное

мышление, творческое самовыражение, способность анализировать композиционное решение формы и средства формообразования.

Среди художников известен термин «думать в материале», под которым подразумевают способность мыслить образами, не отделяя их от средств выражения. Для дизайнеров костюма, данный термин означает понимание природы кроя, изменение геометрии его линий в зависимости от формы фигуры человека, ощущение пластики, структуры ткани, выгодное использование ее свойства. Для точной и эффектной передачи стиля изделия необходимо учитывать различные пластические свойства ткани, которые при макетировании ведут себя по-разному, создавая то текучие, то жесткие формы поверхности. Рациональность использования материалов зависит от умения дизайнера ориентироваться в качестве тканей и модных тенденциях.

Особое внимание в рамках дисциплины «Макетирование одежды» уделяется развитию творческого и пространственного мышления, которые являются необходимым условием для формирования профессионализма будущего дизайнера. Это возможно, если студент обладает такими качествами как : способность увидеть и сформулировать задачу; разработать большое количество идей; отыскать оригинальные решения заданной проблемы. Для этого студентам предлагаются задания, рассчитанные на свободную импровизацию в материале и объеме. Это авторские модели, в которых возможно использование комбинированного метода работы, а именно: конструктивного и макетного, где простые формы получают расчетно-графическим способом, а сложные отрабатывают с помощью макетного. Как правило, модели выполняются в авангардном стиле, что дает возможность проявить такие качества дизайнера как умение пользоваться профессиональным инструментарием (графическими навыками, знаниями технологии, конструирования и материаловедения и т.д.), определять концептуальную идею изделия (ценностное, смысловое содержание), проявлять личностно-профессиональные качества (гибкость и оригинальность мышления, творческое отношение к работе, готовность к постоянному повышению образовательного и профессионального уровня, ответственность, умение добиваться результатов и т.д.).

Дисциплина « Макетирование одежды» позволяет не только сформировать эти навыки, но и развивать умение профессионально работать в материале сначала на уровне макета, а затем на готовом изделии.

Процесс формирования профессиональной компетентности студента затрагивает и осуществление будущей профессиональной деятельности специалиста, для чего необходим его участие в различных конкурсах, выставках, показах. Выставочная работа помогает адекватно оценить свои возможности, а также способствует мотивации совершенствования профессионального уровня.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург, 1993.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Специальность 031200 ПиМНО.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.35-41.
4. Костенко Н.В., Оссовский В.Л. Ценности профессиональной деятельности.

Киев, 1986 .

5. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М., 2002.

6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

7. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис… канд. пед. наук. Ставрополь, 2002.

8. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002, март-апрель. С.58-62.

9. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): дис… канд. психол. наук. Ярославль, 1994.

УДК 373.0

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

асс. Рязанцева Е.В.
Смоленский государственный университет,
художественно-графический факультет, кафедра дизайна и ДПИ

Креативность – популярный в современной постмодернистской культуре термин. Это достаточно молодое понятие. Оно возникло в середине XX века [3, с. 183, 349]. Для постмодернизма (наше время) характерно рассматривать проблемы творчества в контексте «глобальной идеи креативности» в рамках признания онтологического статуса креативных процессов [13]. Особенность постмодернистского мышления состоит в признании культурного полифонизма, открывающего простор для диалога, в открытости исторического познания, в освобождении его от догматизма. Постмодернистская ситуация вносит новый опыт видения и владения своими и чужими культурными ценностями, стимулирует интеграцию различных культур, способствует выработке целостного воззрения на мир и формированию единой взаимопроникающей и взаимодополняющей культуры человечества [11, с.359-360]. О.Тоффлер, один из авторов концепции постиндустриального общества, отмечает, что в индустриальном мире главными были физическая сила и выносливость, сегодня же в развитых отраслях ведущими становятся информация и творчество. Согласно Тоффлеру, экономика индустриального общества (вторая волна) требовала от человека исполнительной точности, умения подчиняться власти, смирения с пожизненным трудом. Новая экономика постиндустриального общества (третья волна) требует от человека инициативности, разностороннего развития, умения свободно ориентироваться в мире образов и символов, логично мыслить, легко оперировать абстракциями [9].

Креативность проявляется как активность субъекта в его контактах с культурой, в самостоятельности по отношению к тому, что предлагает общество, мировоззрение эпохи; в умении выбрать полезные идеи, принципы, подходы; опереться на плодотворные традиции, отвергнуть устаревшие догмы, ложные авторитеты, мифы и стереотипы.

В настоящее время изучение проблемы креативности приобретает комплексный характер. Данная тема рассматривается в науке, как один из вопросов развития творческих способностей и одаренности личности. В силу своей многогранности, она является предметом анализа разных социальных дисциплин, представляя собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке.

Креативность рассматривается как «способность к творчеству в разных его проявлениях»; основывается на воображении, дивергентном мышлением и потребности в самоактуализации; проявляется в успешности творческой деятельности[6,с.136], представляя собой относительно устойчивую характеристику личности[20], входящую в структуру одаренности в качестве независимого фактора [17]. Суть креативности заключается в возможности генерирования новых, оригинальных идей, точек зрения и способов решения задач, а также — в потребности личности в этом [17], [15], [18],[19, с.598] Она охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих раскрытию творческих способностей, а также помогает осмыслить механизмы творческой деятельности [10, с.38]. Поэтому формирование креативности включает в себя развитие соответствующих личностных качеств, а также обучение эффективным способам творческой деятельности, методологии творчества. Рассмотрим эти направления.

Все события и объекты окружающего мира имеют определенную форму, это сложные системы компонентов, взаимоотношения которых можно описать. Форма – это структура, сеть концептов, а там, где есть структура, есть правила ее создания, следовательно, чтобы творить, необходимо овладеть набором правил, которые определяют доступ к желаемым результатам [7, с. 107]. Данные правила могут представлять собой руководство к действию в виде эвристических процедур – возможных путей поисковой активности. Формирование креативности в данном случае подразумевает изучение концептуальной структуры пространства наравне с познанием основных направлений, путей и процедур его преобразования [1]. Методики творчества или методики креативности — это методы и техники, способствующие творческому процессу генерации оригинальных идей, нахождению новых подходов в решении известных проблем и задач. Они помогают более четко сформулировать задачи, ускорять процесс нахождения идей, а также увеличивать их количество, расширять взгляд на проблему [16]. Дело в том, что из разнообразного набора правил деятельности в решении задач принципиально можно выделить два больших класса предписаний: алгоритмы (или алгоритмические предписания) и эвристики – эвристические предписания. Алгоритмы жестко детерминируют действия и гарантируют, в случае их точного выполнения, достижение успеха в решении соответствующего типа задач. Эвристики и эвристические методы – это система принципов и правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и

тактики деятельности решающего, стимулируют его интуитивное мышление в процессе решения генерирования новых идей и на этой основе существенно повышают эффективность решения [5, с.200-201]. Они дают направление и дисциплину хода мыслей, увеличивая вероятность получения новых идей, организуют и делают более эффективным процесс поиска. Целью эвристического обучения является не передача ученикам опыта прошлого, а создание ими личного опыта и продукции, ориентированной на конструирование будущего в сопоставлении с известными культурно-историческими аналогами [2, с.11].

О продуктивности эвристических правил в решении творческих задач хорошо известно изобретателям и рационализаторам. Однако и они часто используют их стихийно, что чрезвычайно затрудняет практическое применение эвристик. Как в отечественной педагогике (работы Г. С. Альтшуллера, Г. Я Буша и др), так и в зарубежной практике (Эдвард де Боно, Уильям Гордон и др.) имеются серьезные попытки описать эти методические рекомендации в применении для изобретателей.

К эвристическим методам относят:

1. Метод мозгового штурма.
2. Метод свободных ассоциаций.
3. Метод оригинальных стратегий.
4. Метод синектики.
5. Метод эмпатии (личной аналогии).
6. Метод эвристических вопросов.
7. Метод инверсии.
8. Метод многомерных матриц [5, с. 203].

Каждый из этих методов имеет свою историю создания, развития и применения и может быть использован в учебном процессе.

С другой стороны, как уже упоминалось, креативность – это несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависимая от комплекса ее психологических характеристик [12]. Если обучаемость является способностью к приобретению знаний, то креативность (общая творческая способность) — способностью к преобразованию знаний, с чем связано воображение, фантазия, порождение гипотез и пр. [3, с.15]. Это устойчивая совокупность черт, которая способствует поиску нового, оригинального, обеспечивая прогресс общественного развития, выступая как эвристический способ жизнедеятельности, который предполагает:

1) Наличие определенного уровня знаний в той области, где необходимо проявить креативные качества, включая интуитивные знания.

2) Умение рассматривать свое творчество в стратегическом плане как выстроенную последовательность вопросов и ответов, непрерывный процесс принятия решения.

3) Способность к прогнозу и оценке в процессе решения творческой проектной задачи.

4) Восприимчивое отношение к новым идеям (своим или чужим), умение связывать их с имеющимися знаниями.

5) Способность к самомотивации.

6) Умение доносить свои идеи до окружающих, обмениваться

информацией, коммуникативность.

7) Определенный уровень сосредоточенности и напряжения (при его недостатке или избытке креативность снижается).

8) Умение обнаруживать и видеть проблему [14, p.476-477].

Перечисленные качества и умения можно отнести к креативному потенциалу личности. Целенаправленное их развитие выступает неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на формирование креативных компетенций.

Креативность – сложная, многоуровневневая динамическая система, ряд компонентов которой находится в диалектически противоречивом единстве (продуктивные и репродуктивные, словесно-логические и интуитивно-практические и т.д.); а креативный потенциал – интегративное качество, определяющее характер деятельности человека, проявляющееся в готовности творчески решать задачи, связанные с созданием качественно нового.

В Кронбергской декларации 2007 года о будущем процессов приобретения и передачи знаний, прогнозируется, что в ближайшие двадцать пять лет значимость приобретения фактографических знаний будет снижаться, тогда, как способность разбираться в сложных системах; находить, оценивать, организовывать и творчески использовать соответствующую потребностям информацию, также как и способность обучаться, станет критически важной [4, с.74-75.]. Можно утверждать, что снижается значимость приобретения фактографических знаний (школьник знает) и возрастает значимость инструментальных знаний (школьник умеет). Таким образом, в современных условиях креативная личность становится востребованной обществом. Так как количество перемен в жизни, происходящих за небольшой отрезок времени, настоятельно требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Для того, чтобы не теряться в ситуации постоянных изменений и адекватно на них реагировать, человек должен активизировать творческую деятельность. Несмотря на данную от природы способность к ней, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей. Поэтому формирование креативности следует начинать на ранних стадиях развития личности. [8].

Литература

1. Аллан Дж. Формы. Трансформации и креативный процесс. // Вестник МГУ Сер.7. Философия. 1999. №4. С.110-118

2. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей. Рига: Знание, 1977. — 95 с.

3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей (издание 2-е, расширенное, дополненное). СПб.: Питер, 1999. — 368 с.

4. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний // Высшее образование сегодня. 2007. №9. С.74-75.

5. Морозов А.В., Чернышевский Д.В. Креативная педагогика и психология. М.: Академический проект, 2004. – 506с.

6. Психологическая диагностика. Под ред. Акимовой М. К. СПб.: Питер, 2005. - 304 с.

7. Синтонен М. Творчество и открытие // Вестник МГУ Сер.7. Философия. 1999. №4. С.101-110
8. Томилова И. И. Формирование креативности у старших школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии : Дис. канд. пед. Наук. Кемерово, 2002. – 283 с.
9. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. — 781 с.
10. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 48с.
11. Философия культуры. Становление и развитие. Под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Перова, В. В. Прозерского, Э. П. Юровской. СПб.: Лань, 1998. — 448 с.
12. Энциклопедический словарь в шести томах. Ред.-сост. Карпенко Л.А,Под общ. ред. Петровского А.В. М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
13. Яковлев В. А. Философские принципы креативности // Вестник МГУ. Сер.7. Философия. 1999. №5. С.98-103
14. W. Ernst Eder, Stanislav Hosnedi Design Engineering: A Manual for Enhanced Creativity. New York: CRC Press in an imprint of the Taylor and Francis Group, 2007. – 632p.
15. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. С-Пб.: Прайм-Еврознак, 2003 – 320с. Глоссарий по книге [Электронный ресурс]. URL: http://vocabulary.ru/dictionary/789/word/kreativnost
16. Википедия – свободная энциклопедия. Методики креативности URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Методики_креативности
17. Глоссарий психологических терминов. Под. ред. Н. Губина [Электронный ресурс] URL: http://vocabulary.ru/dictionary/7/word/kreativnost
18. Кондаков И.М. Психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2000 . – 512 с. [Электронный ресурс] URL: http://vocabulary.ru/dictionary/478/word/kreativnost
19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. С-Пб.: Питер, 2006г. – 607с. [Электронный ресурс] URL: http://vocabulary.ru/dictionary/38/word/kreativnost
20. Энциклопедический словарь в шести томах. Под общ. ред. Петровского А.В. М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с. [Электронный ресурс] URL: http://vocabulary.ru/dictionary/852/word/kreativnost

УДК 378.016:004

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА»

к.п.н., доц. Устименко Ю.А.
Смоленский государственный университет,
художественно-графический факультет, кафедра дизайна и ДПИ

В процессе развития образовательной практики проверка и оценка знаний, умений и навыков обучающихся являются одним из важных компонентов его профессиональной деятельности. Изменения в современных подходах как к образованию вообще, так и в конкретной области знаний, реформы, эксперименты,

нововведения в образовательном процессе не могут повлиять на представление учебного процесса как взаимосвязи трех основных частей: изложение нового материала, его закрепление и контроль знаний, умений и навыков.

В Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения отмечена переориентация оценочных технологий и средств оценки качества подготовки студента: «Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях: оценка уровня освоения дисциплин; оценка компетенций обучающихся». При переходе на компетентностно-ориентированное обучение функция контроля направлена на определение условий для улучшения образовательного процесса.

Компьютерная графика является значимым фактором в формировании современной эстетической среды, в организации материально-предметного и духовного окружения человека. Обучение компьютерной графике студентов-дизайнеров является необходимым условием для их профессионального развития. Формирование профессиональных компетенций на занятиях по компьютерной графике обеспечивает соответствующий набор умений и навыков: комплексное применение знаний одной дисциплины во взаимосвязи со знаниями других дисциплин; умение ясно и логично выражать мысли; одновременно использовать знания из разных областей науки; критически и творчески осмысливать учебный материал; выделять главное в изучаемом материале и находить новые способы решения; ориентироваться в новой ситуации; прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения и др.

Рассмотрим основные оценочные средства, позволяющие эффективно управлять процессом обучения и контролировать элементы профессиональных компетенций по дисциплине «Компьютерная графика»: тесты, проверочные задания, доклады, творческие задания.

1.Тесты – система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру оценивания уровня знаний и умений обучающегося.

Для занятий по компьютерной графике предлагается несколько вариантов тестов.

Тесты с выбором правильного ответа: даются готовые ответы на выбор (один правильный, остальные неправильные). Требования к данному виду тестов:

- инструкция, основной текст задания и варианты ответов должны быть хорошо понятны испытуемым;
- текст задания должен быть однозначным, сформулированным четко, по возможности кратко с включением максимального количества информации по проблеме;
- в тексте задания исключается двойное отрицание.

Примеры тестов с выбором правильного ответа.

1. Симитировать искажение иллюстрации на трехмерном объекте в программе Adobe Photoshop можно командой:

1) Искажение 3) Деформация
2) Наклон 4) Перспектива

2. Каким типом линзы программы CorelDRAW получено изображение, приведенное на рисунке?

1) Прозрачность
2) Инвертировать
3) Каркас
4) Увеличение

Тесты с открытым заданием на дополнение: задание теста сформулировано так, что готовый ответ вписывается самостоятельно студентом в специально отведенное для этого место. Требования к данному виду тестов:

- каждое задание должно быть нацелено на одно дополнение, место дополнения обозначается прочерком или многоточием;
- дополнения лучше ставить в конце задания;
- все прочерки для дополнения в одном тексте должны быть одной длины.
- в тексте задания исключаются повторы и двойное отрицание.

Примеры тестов с открытым заданием на дополнение.

Для вычерчивания прямых горизонтальных и вертикальных линий в программе AutoCAD необходимо включить режим _____.

Изменить толщину, цвет и тип линий в программе AutoCAD можно в панели _____.

Тесты с заданиями на установление соответствия: задания построены таким образом, что элементы одного множества необходимо поставить в соответствие с элементами другого множества. Требования к данному виду тестов:

- элементы двух множеств должны быть выбраны по одному основанию для включения однородного материала в каждое задание теста;
- если задание не предполагает четкого соответствия, т.е. одному элементу левого списка соответствует только один элемент правого списка, то в инструкции к заданию обязательно указывается информация о наличии дистракторов и о том, сколько раз могут использоваться элементы второго списка;
- в связи с особенностью восприятия число элементов одного списка не должно превышать 10.

Примеры тестов с заданиями на установление соответствия.

1. Установите соответствие между режимами объектной привязки в программе AutoCAD и значками, которые их обозначают.

А) пересечение

Б) конец отрезка

В) касательная

Г) середина отрезка

Д) центр окружности

Ответ: 1 –_____; 2 –_____; 3 – _____; 4 –_____; 5 –_____ .

2. Установите соответствие между «горячими клавишами» программы Adobe Photoshop и командами, которые они выполняют.

1) <Ctrl + D>	А) объединить слой с предыдущим
2) <Ctrl + J>	Б) снять выделение
3) <Ctrl + I>	В) повторить последний фильтр
4) <Ctrl + E>	Г) вставить элемент на новый слой
5) <Ctrl + F>	Д) выполнить инверсию изображения

Ответ: 1 –_____; 2 –_____; 3 – _____; 4 –_____; 5 –_____ .

Тесты с заданиями на установление правильной последовательности: задания построены таким образом, чтобы установить правильную последовательность операций, действий, шагов и т.д.

Примеры тестов с заданиями на установление правильной последовательности.

Установите правильную последовательность выполнения текста с контуром в программе Adobe Photoshop .

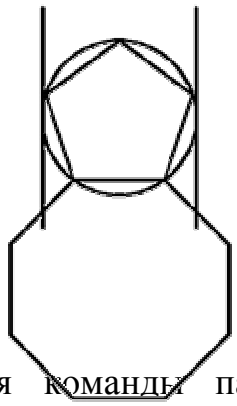
- ☐ – настроить кисть
- ☐ – выделить текст
- ☐ – присвоить контуру параметры кисти
- ☐ – ввести текст
- ☐ – образовать на тексте рабочий контур

Таким образом, каждый из перечисленных видов тестов позволяет проверить знания и умения студентов по компьютерной графике и проконтролировать формирование профессиональных компетенций по данной дисциплине.

2. Проверочные задания – дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы обучающегося и позволяющий оценивать уровень усвоения им учебного материала.

Примеры проверочных заданий.

Раскройте алгоритм выполнения представленной надписи с использованием возможностей программы Adobe Photoshop.



Выполните задания в программе AutoCAD, используя команды панели «Рисование».

– Постройте вертикальный отрезок длиной 100 мм.
– Параллельно ему на расстоянии 70 мм постройте второй отрезок.

– Вычертите окружность так, чтобы две ее точки (квадранты) лежали на построенных отрезках.

– Впишите в данную окружность правильный пятиугольник.

– Постройте правильный восьмиугольник так, чтобы одна из его сторон совпадала с любой стороной пятиугольника.

3. Творческие задания. Особая роль для решения поставленных целей и задач отводится творческим заданиям, выполнение которых уже является креативной деятельностью, так как показывает готовность студентов к творческому преобразованию действительности. Целью творческих заданий, входящих в курс «Компьютерная графика», является создание новых объектов в изучаемых графических редакторах с использованием приобретенных умений и навыков и посредством комбинации прошлого опыта. Данные задания делятся на две группы: 1) творческие задания, направленные на закрепление отдельных тем курса; 2) творческие задания, моделирующие профессиональную деятельность дизайнера.

Задания первой группы даются студентам после изучения отдельных тем курса и направлены на формирование их творческой активности. Опираясь на умения и навыки работы с определенными операциями графического редактора, отработанные на типовых заданиях по компьютерной графике, студенты выполняют творческие задания, проявляя при этом оригинальность мышления и воображения. Так, например, на специальности «Графический дизайн» после изучения темы «Работа пером в графическом редакторе Adobe PhotoShop» студентам предлагается выполнить задание по созданию экслибриса. Данное задание предполагает закрепление умений и навыков работы пером в изучаемой программе, а также активизацию творческих способностей студентов при решении композиции, стилизации, использовании эффектов и других возможностей программы.

Задания второй группы даются студентам в конце семестра, являются итоговыми и развивают их профессиональную компетентность. Данные задания аналогичны тем, которые будущим дизайнерам предстоит решать в своей практической деятельности, самостоятельно находя средства и приемы для воплощения своего замысла. Именно поэтому они сопровождается техническим заданием или пожеланиями заказчика. Примером подобного типа заданий на специальности «Графический дизайн» может служить задание по разработке социального плаката, агитирующего вести здоровый образ жизни. При этом должны учитываться следующие требования: изображение должно быть одновременно броским, лаконичным и понятным, обязательно сопровождаться слоганом.

Таким образом, система контрольно-оценочных средств является неотъемлемым компонентом в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного включения в курс «Компьютерная графика» заданий и форм организации занятия, направленных на развитие контрольно-оценочных действий обучающихся, в частности, самоконтроля, самооценки, взаимного контроля.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебная книга. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.

2. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании: учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 176 с.

3. Коджаспирова Г. М.; Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176с.

4. Михайлова Н.С. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ: учебное пособие/ Н.С.Михайлова, М.Г.Миин, Е.А.Муратова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. – 204 с.

5. Рапацевич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Под. общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720с.

УДК 378.016:7

О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА

к.п.н, доц. Дрягина В.Б.
Смоленский государственный университет,
художественно-графический факультет, кафедра дизайна и ДПИ

Ландшафтный дизайн – это творческая деятельность, направленная на формирование предметно-пространственной среды жизнедеятельности человека.

Сфера деятельности современного ландшафтного дизайнера включает частные и общественные территории, большие (в несколько гектар) и маленькие (до 1 сотки), городские и загородные, открытые и закрытые (зимние) сады.

Специфика ландшафтного искусства заключается в том, что дизайнер должен уметь работать с природными (растения, вода, почва, камень) и с искусственными материалами. Поэтому он должен знать материаловедение, почвоведение, дендрологию, мелиорацию, цветоводство, ландшафтное проектирование и строительство, историю садово-паркового искусства, начертательную геометрию, черчение и др. Дизайнер должен уметь воплощать теоретические знания на практике, а именно: рисовать, чертить, разрабатывать проект, подбирать строительные материалы и растения для озеленения с учетом природных условий. Таким образом, ландшафтный дизайн представляет комплексную междисциплинарную проектно-художественную деятельность, которая использует естественно-научные, технические и гуманитарные знания, и опирается на инженерное и художественное мышление.

Подготовка ландшафтного дизайнера в рамках специальности «Дизайн среды» начинается с изучения истории садово-паркового искусства, которая относится к дисциплинам профессионального цикла учебного плана (базовая часть) в структуре ОПП, и продолжается на занятиях по ландшафтному проектированию.

Основными задачами изучения истории садово-паркового искусства являются:

- формирование системы знаний о развитии садово-паркового искусства, знание географических и стилистических особенностей историко-культурных ландшафтов

различных эпох, изучение приемов садово-паркового искусства, типичных особенностей ландшафтных и регулярных композиций, формирование представления о преемственности в создании садово-парковых ансамблей;

- формирование интереса к истории садово-паркового искусства, уважения к историческим объектам садового искусства и понимания их происхождения;
- развитие кругозора, профессиональной компетентности в области истории садового искусства.

Основными задачами ландшафтного проектирования являются:

- знакомство с номенклатурой объектов ландшафтного дизайна в среде;
- изучение вариантов использования ландшафтных композиций в интерьерах и открытых средовых ситуациях;
- освоение основных законов и приемов построения ландшафтной композиции;
- изучение с природными и искусственными материалами, используемыми в ландшафтном проектировании;
- формирование умения разрабатывать различные ландшафтные композиции.

Каждая учебная дисциплина содержит свой блок теоретической и практической информации. Однако есть понятия, которые являются общими для этих дисциплин. К таким понятиям относятся – садово-парковое искусство, ландшафтное искусство, ландшафтная архитектура, ландшафтный дизайн, композиция, прием, стиль, доминанта, контраст, нюанс и др. В связи с этим изучение специальных дисциплин целесообразно начинать со знакомства с основными понятиями, которыми будет оперировать преподаватель в дальнейшем при изучении и анализе различных садово-парковых объектов.

Однако проблема заключается в том, что в литературе нет четких определений эти понятиям. Существующие определения чаще всего относятся к искусству вообще или не дают четкого представления о понятии. Поэтому в данной статье сделана попытка разобраться в некоторых терминах.

Садово-парковое искусство – традиционное название деятельности по созданию садов, парков и других озеленяемых территорий, которое включает разбивку территории, подбор и размещение растений для различных климатов и почв, сочетание их с архитектурой, водоемами и другими элементами. Поэтому, когда говорим об истории развития данной области, то называем ее садово-парковым искусством.

В настоящее время вопросами озеленения, планированием и благоустройством территории занимается ландшафтная архитектура. Этот термин появился в США в связи с формированием там национальных парков около 100 лет назад. Ландшафтная архитектура возникла на стыке садово-паркового искусства и градостроительства. Сфера деятельности ландшафтной архитектуры гораздо шире, чем у садово-паркового искусства. Она включает садово-парковое искусство, озеленение и благоустройство жилых территорий, улиц и дорог, городских центров, промышленных районов, сельскохозяйственных предприятий, исторических ландшафтов, охраняемых территорий [1]. Отсюда «ландшафтная архитектура – это архитектура открытых пространств, в организации которых ведущая роль принадлежит природным элементам и элементам внешнего благоустройства» [3].

Словосочетание «ландшафтный дизайнер» - это новое, современное название

профессии «землеустроитель». Термин «ландшафт» (нем.) был введен в отечественную науку русским ученым Александром Гумбольдом (немцем по происхождению) и означает «вид земли», «вид местности». «Дизайн» (англ.) означает «проектировать, чертить, задумывать проект, план, рисунок» [2]. Им обозначают художественно-проектную деятельность по созданию среды, окружающей человека. Отсюда «ландшафтный дизайнер» - специалист по обустройству садов и парков, местности.

«Ландшафтное искусство» – это словосочетание является, на наш взгляд, синонимом «ландшафтному дизайну» и представляет вид творческой деятельности по преобразованию ландшафта приемами и средствами ландшафтной архитектуры.

Еще одним важным понятием, которое фигурирует в обеих дисциплинах, является композиция. Прямое значение этого слова происходит от латинского composition – составление, соединение. Композиция является важным организующим элементом любого произведения искусств, в том числе садово-паркового. С помощью композиции объединяются в единое целое все компоненты, изобразительные средства и реализуется замысел художника. Ее значение и основная задача заключаются в том, чтобы подчеркнуть основную мысль, идею произведения, чтобы каждая из ее частей заняла свое, только ей предназначенное место [2]. Поэтому композиция в ландшафтном искусстве – это расположение природных и искусственных элементов (плоских и объемных форм), образующее гармоническое единство организуемого пространства.

Сады и парки формировались на протяжении нескольких тысячелетии. Их развитие шло одновременно с другими видами искусства — архитектурой, живописью, скульптурой, а также с литературой, подчиняясь требованиям социального строя и приспосабливаясь к природе.

В садово-парковом искусстве находили свое воплощение достижения растениеводства (декоративного садоводства, селекции), архитектурного и инженерного мастерства (строительства, ирригации) и др. Эти находки закреплялись в виде различных приемов, которые систематизировались, канонизировались, возводились в ранг эстетических и технологических принципов.

Под приемом в ландшафтном дизайне мы понимаем способ соединения элементов в произведении. Основными приемами в ландшафтной композиции являются группировка элементов, наложение, членение, ритм, контраст и нюанс и др.

К средствам ландшафтной композиции относят цвет, фактуру, текстуру, размер, форму, масштаб и пропорции и др., т.е. все то, при помощи чего создается произведение, достигается его художественная выразительность.

В каждую историческую эпоху в соответствии с ее эстетическими установками и техническими возможностями складывался свой комплекс принципов и приемов, который определял облик парков, их стиль.

Художественный стиль – совокупность приемов, направленных на достижение целостной выразительности произведения искусства и образующих устойчивую поэтическую формулу со своими постоянными элементами [4]. Область применения понятия стиль начинается там, где существует единство множества взаимосвязанных элементов, обладающее некоторой содержательной, идеологической значимостью.

Отмечая существование в исторической эпохе того или иного стиля, мы тем самым фиксируем наличие в ней особых формообразующих начал и характерных художественных приемов, которые существуют в культуре еще до момента рождения произведения искусства и объективное действие которых способно определять характер его выразительности.

При изучении садово-паркового искусства речь идет о двух стилевых направлениях, которые сложились в истории - регулярном и пейзажном.

Для регулярного стилевого направления характерны симметричное расположение объектов, геометрическая основа плана, геометрическая форма партеров и цветников, симметричное оформление композиционной оси, архитектурно оформленный, террасированный рельеф, подчеркнутое доминирование главного здания, четкие контуры водоемов, рядовые посадки деревьев и кустарников и их стрижка.

Пейзажное стилевое направление отображает и подчеркивает красоту естественной природы. Оно характеризуется свободной планировкой объектов, извилистыми дорогами и тропинками, естественным рельефом, свободными контурами водоемов, лужаек, полян, свободно растущими деревьями с живописными формами крон. Это подразделение несколько условно, так как в парках одного направления часто присутствуют приемы другого. В пределах этих стилевых направлений формируются парки, существенно различающиеся между собой. Они имеют характерные черты, соответствующие определенной исторической эпохе, экономике, природным условиям, эстетическим воззрениям общества — всему тому, что формирует стиль эпохи и соответственно стиль в садово-парковом искусстве.

Качественному усвоению перечисленных выше понятий способствует систематическая работа, которая включает их повторение и закрепление. Например, уже на первом занятии преподаватель может предложить студентам задание-найти в справочной литературе или интернет-ресурсах определения некоторым понятиям. Далее следует их обсуждение и выбор наиболее точных определений.

В процессе обучения дисциплинам целесообразно возвращаться к определениям, включая их в содержание контрольных и проверочных заданий. Например, установить по заданному определению, о каком понятии идет речь и дополнить предложение:

Сквозное ограждение террас, часто выполняемое в виде фигурных столбиков –балясин, называют…

… - искусство фигурной стрижки деревьев и кустарников.

Прием формирования ландшафта с помощью посадки нескольких саженцев в одно гнездо …

Также целесообразным будет ведение терминологического словаря, который будет постепенно обогащаться новыми понятиями.

Список литературы

1. Нехуженко Н.А. Основы ландшафтного проектирования и ландшафтной архитектуры. СПб.: Издательский Дом «Нева», 2004.- ISBN 5-7654-3751-6

2. Справочник школьника. История мировой культуры/ Сост. Ф.С.Капица, Т.М.Колядич. − М.: Филолог. Об-во «Слово», Центр гуманитар.наук при ф-те

журналистики МГУ им. М.В.Ломоносова, ТКО «АСТ», 1996. –ISBN -5-88196-838-7

3. Сычева А.В. Ландшафтная архитектура: Учеб.пособие для вузов/ А.В.Сычева. − 2-е изд., испр. − М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2004. − ISBN 5-329-01057-8

4. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.

УДК 37

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

к.п.н., доц. Махмутова М.В., к.п.н., доц. Давлеткиреева Л.З.
ФГБОУ ВПО «МаГУ» г. Магнитогорск

Проблема разработки образовательной информационной среды подготовки ИТ-специалиста для повышения эффективности результата процесса профессионального обучения остается весьма актуальной. Анализ работ по данной тематике позволяет сделать вывод – большинство исследователей рассматривают лишь общетеоретические аспекты построения информационной среды. Такие вопросы как теоретические основания создания и содержательно-методические аспекты реализации образовательной информационной среды подготовки ИТ-специалиста с использованием технологии дистанционного обучения не рассматриваются.

Таким образом, в настоящее время существует потребность в разрешении объективно сложившихся противоречий между:

- возрастающими требованиями работодателей к подготовке ИТ-специалистов и существующим уровнем их подготовки в вузе;
- потенциальными возможностями образовательной информационной среды подготовки ИТ-специалистов и невозможностью использования их в полной мере из-за недостаточной разработанности теоретико-методологического и методического аспектов ее использования и создания;
- необходимостью расширенного внедрения технологии дистанционного обучения в вузе и ограниченными возможностями удовлетворения этой потребности посредством использования традиционных дидактических средств и образовательных моделей.

Кроме того, вузы являются одним из главных хранилищ традиций и научного наследия, что вступает в определенное противоречие с тем, что при подготовке ИТ-специалистов должны использоваться новейшие научные достижения в области информационных технологий, образовательная практика нуждается в конкретизировании содержания понятия «образовательная информационная среда», и определении возможности сочетания традиционных педагогических и дистанционных технологий обучения для повышения эффективности подготовки ИТ-специалиста.

Подготовка ИТ-специалистов по сравнению с другими специальностями имеет

свои особенности, которые отражены в системе требований и формируются на основе трех групп источников. В первую группу входят требования, предъявляемые к будущему специалисту внешней средой, под которой понимается развитие ИТ-индустрии и ИТ-бизнеса и особенности среды, в которой они функционируют. Вторая группа требований представлена действующей профессиональной средой, в которой требуется квалифицированный работник соответствующего уровня и профиля. Анализ этой группы требований позволил сформулировать основные характеристики ИТ-специалиста: должен знать теоретические основы и закономерности функционирования сферы информационных технологий; должен уметь выявлять проблемы информационного характера при анализе конкретных ситуаций; должен владеть навыками самостоятельного овладения новыми знаниями, используя современные образовательные технологии; должен решать профессиональные задачи организационно-управленческие, планово-экономические, проектные, аналитические, предпринимательские; должен иметь соответствующий уровень образования; должен соответствовать требованиям к личности специалиста и т.п. Третья группа требований формируется на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Из вышеизложенного следует, что подготовка будущих ИТ-специалистов имеет свою особенность, которая, на наш взгляд, определяется тем, что информационные технологии выступают и предметом его деятельности и объектом овладения профессиональной деятельностью.

Одним из важнейших факторов успешности профессиональной деятельности будущего ИТ-специалиста является его готовность к ней. Принимая во внимание специфику нашего исследования и положения, представленные в работах О.А. Абдуллиной, П.Р. Атутова, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова, В.Д. Симоненко, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и других, готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности мы рассматриваем, как готовность, представляющую собой сложное личностное образование, многоплановую и многоуровневую систему качеств, свойств и состояний, интегрирующую в себе мотивационный, когнитивный и технологический компоненты, степень сформированности которых обеспечивает эффективную подготовку будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности. Сформированность мотивационного компонента отражает психологическую готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности, а также установку на совершенствование своего профессионального опыта; когнитивного компонента - теоретическую готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности; технологического компонента - практическую готовность будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности. В динамическом аспекте, учитывая процессуальный характер становления готовности, мы определили ее уровни (низкий, средний, высокий) и этапы формирования (мотивационно-целевой, активно-действенный, обобщающий).

Учитывая требования к подготовке ИТ-специалиста и основные положения Концепции информатизации высшего образования, мы сформулировали требования к проектированию ОИС подготовки ИТ-специалиста с использованием ТДО:

обеспечение личностно ориентированной направленности обучения; обеспечение интерактивного доступа к информации и соответствие ее научным и профессиональным требованиям; развитие интеллектуальных и творческих способностей индивидуума; повышение стремления личности к самостоятельной учебной деятельности, обмену знаниями и сотрудничеству; регулирование мотивации деятельности обучаемого с помощью современных психолого-педагогических средств и возможностей технологии дистанционного обучения; сокращение до минимума ограничений пользователя в его действиях и возможностях.

Все вышеизложенное позволило нам выделить пять блоков ОИС, включающих следующие взаимосвязанные компоненты:

- нормативно-целевой блок – образовательные нормативы, стандарты, концепции, совокупность целей и ценностей высшего профессионального образования в области информационных технологий, которые могут быть значимы в гуманитарном аспекте, социальный заказ на подготовку ИТ-специалиста;
- теоретико-методологический блок - необходимая информация относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки;
- содержательно-организационный блок – дидактическое обеспечение ОИС;
- технологический блок – технология конструирования ОИС и система средств обучения, используемых в ОИС: новые информационные технологии, интеграция традиционных и дистанционных технологий обучения, телекоммуникационные сети и т.п.;
- оценочно-результативный блок – критерии оценки уровня подготовки ИТ-специалиста.

В связи с тем, что никакая модель, даже очень сложная, не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то собственном пространстве, необходимо построение комплекса моделей, описывающих разные факторы развития ОИС.

Опираясь на стандарты и методику проектирования информационных систем, мы представили поуровневую логику моделирования методики подготовки ИТ-специалиста в ОИС, состоящую из концептуального, технологического, операционального уровней и уровня реализации.

На концептуальном уровне определяются: компоненты ОИС как педагогической системы; рассмотрена теоретико-методологическая основа проектирования ОИС; выделены условия эффективного функционирования ОИС.

На технологическом уровне рассматриваются: обеспечение технологического блока ОИС; взаимодействие субъектов процесса подготовки ИТ-специалиста в ОИС на основе ТДО, с позиций расширения возможностей традиционных форм обучения.

На операциональном уровне модель ОИС подготовки ИТ-специалиста представляется дидактическим обеспечением и реализуется в виде электронного учебно-методического комплекса.

На уровне реализации модель представляется системой обучающих воздействий и определяется как действует ОИС в каждый момент обучения.

Апробация методики подготовки ИТ-специалиста в ОИС осуществляется на

примере конкретной дисциплины. Это является правомерным, т.к. элемент системы, а именно, отдельная дисциплина подготовки, имеет признаки системы. На основе описанной выше поуровневой логики представления структурно-функциональной модели ОИС подготовки ИТ-специалиста с использованием ТДО определено, что на концептуальном уровне процесс подготовки ИТ-специалиста описывается в виде главной цели и стратегии, на технологическом, как технология реализации данной стратегии средствами ОИС, на операциональном уровне - в виде дидактического обеспечения, на уровне реализации, как индивидуальные траектории подготовки на основе интеграции традиционных и дистанционных технологий обучения.

Методика представлена главной целью: повышение эффективности подготовки ИТ-специалистов в вузе, набором требований к подготовке и личным качествам ИТ-специалиста; содержанием, учитывающим критерии отбора материала, соответствие уровню науки, учет международного опыта, ориентация на профессиональное программное обеспечение; принципами модульности, целостности и технологичности; видами обучения – очно-заочного, комбинированного, в режиме дистанционного обучения, заочно-дистанционного; формами, средствами традиционного обучения и технологии дистанционного обучения; методами проектов, дискуссии, круглого стола и др.; последовательностью процессов – проведение нулевого среза, выбор индивидуальной траектории обучения, подготовка по выбранной траектории, оценочно-результативный процесс с корректировкой на основе результата.

Реализация методики подготовки ИТ-специалиста осуществлялась в рамках дидактического обеспечения, представленного модульной программой дисциплины подготовки («Базы данных»), включающей содержание, характеристику требований к учебному материалу, выделенные структурные компоненты, блочно-модульная структуру деятельности обучающегося; электронным учебно-методическим комплексом по данной дисциплине, учебным пособием, созданным для их поддержки, с учетом критериев и показателей эффективности подготовки ИТ-специалиста.

Определяя перспективу, можно отметить, что результаты исследования охватили не весь спектр возможностей повышения эффективности подготовки ИТ-специалиста, не все аспекты данной проблемы изучены нами в полной мере. В связи с этим, практически значимым будет исследование возможности управления качественным развитием образовательной информационной среды подготовки ИТ-специалиста с использованием технологии дистанционного обучения; задание и моделирование ее новых свойств, например, с использованием идейно-понятийного подхода, отражающих специфику конкретного обраобразовательного учреждения; определение критериев эффективности применения методик, ориентированных преимущественно на создание альтернативных программ подготовки ИТ-специалистов в условиях вуза.

Результаты исследования прошли апробацию в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Разработка инновационных механизмов повышения конкурентоспособности выпускников ИТ-специальностей вуза в условиях монопромышленного города», № проекта 10-06-01184а.

Список литературы:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции ФЗ от 13.01.1996 г., № 12 – ФЗ, с изменениями на 27 окт. 2008 г.). Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/documents/education.php
2. Махмутова М.В. Образовательная информационная среда подготовки ИТ-специалиста с использованием технологии дистанционного обучения. Монография./ М.В.Махмутова, И.Г.Овчинникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 162 с.
3. Об использовании дистанционных образовательных технологий./ Приказ Минобрнауки РФ от 6 мая 2005г. № 137. Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/documents/education.php

УДК 378.147: 512.8

ПРО ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ MAPLE НА УРОКАХ АЛГЕБРИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Козленко О.О.
НПУ імені М.П.Драгоманова

Науковий керівник – к. ф.-м. н., доц. Требенко О.О.

Одним з головних пріоритетів України на сучасному етапі є прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати різноманітні повідомлення та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, і яке б надавало можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяло розвиткові особистості та підвищувало якість життя [2]. Однією із основних засад розвитку інформаційного суспільства є впровадження в навчальний процес різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій і розробка відповідного методологічного забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в школі підвищує мотивацію учнів до навчання, сприяє розвитку їхнього інтелекту.

Візуалізація математичних об’єктів, анімація, активне використання різноманітних схем, діаграм, таблиць при поясненні нового матеріалу сприяє зростанню інтересу учнів до вивчення цього матеріалу. Цінною є можливість використання комп’ютера для швидкого контролю знань, вмінь і навичок. А в навчанні математики комп’ютер можна використовувати і як інструмент наукових досліджень (експериментування і моделювання).

Постає питання, якій програмі віддати перевагу вчителю на уроці алгебри.

Сьогодні розроблено значну кількість програмних засобів, використання яких дає змогу розв’язувати за допомогою комп’ютера досить широке коло математичних задач різного рівня складності. Це такі програмні засоби, як Derive, Gran 1, Gran – 2D, Gran – 3D, Maple та інші. Одні з них орієнтовані на фахівців досить високої кваліфікації в галузі математики, інші на учнів середніх навчальних закладів чи

студентів. Кожний із них має свої переваги й недоліки.

Maple – це пакет для аналітичних обчислень на комп'ютері, що містить більше двох тисяч команд, які дозволяють розв'язати задачі алгебри, геометрії, математичного аналізу, статистики. Він оснащений досить зручним інтерфейсом, комплектно – чутливою допомогою. Від користувача не вимагається значного обсягу спеціальних знань з інформатики, програмування тощо, за винятком найпростіших понять, цілком доступних учням середніх класів.

Maple відноситься до класу програм символьних обчислень. Maple можна використовувати як дуже потужний калькулятор для обчислень за заданими формулами. Але головною перевагою є здатність виконувати арифметичні дії в символьному вигляді. При роботі із звичайними дробами і радикалами програма в процесі обчислень не переходить до десяткового запису чисел, а проводить необхідні скорочення і перетворення в стовпчик, що дозволяє уникнути помилок під час округлення. Maple пропонує різні способи представлення, скорочення й перетворення виразів, наприклад, такі операції, як спрощення й розклад на множники алгебраїчних виразів, зведення їх до різного вигляду.

Крім того, Maple можна використовувати для розв'язування рівнянь і систем рівнянь, відшукання найбільшого спільного дільника (НСД) та найменшого спільного кратного (НСК), відшукання взаємно простих чисел і т.д.

Система настільки гнучка й універсальна, що її використання може надати неоціненну допомогу в розв'язуванні математичних задач як школяреві, котрий осягає основи математики, так і майбутньому науковцеві.

Отже, порівняно з іншими пакетами Maple має ряд переваг. На нашу думку, на уроці алгебри доцільно використовувати саме пакет Maple.

Список літератури:

1. Дьяконов В.П. Maple 9.5/10 в математике, физике и образовании / В.П.Дьяконов. – М.: СОЛО Пресс, 2006. – 720 с.

2. Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР), – 2007, № 12, ст.102. – Режим доступу до статті: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16.

УДК 371

ТРАДИЦИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Стовба В.И.
Бирский филиал БашГУ

Как известно, личность формируется и развивается под воздействием многих факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. Особое место в современном образовательном процессе отводится сохраняющимся и передающимся по

наследству из поколения в поколение народным нравственным традициям, обычаям, идеям и опыту, постулатам, назиданиям народной педагогики.

На протяжении многих веков народная педагогика была важнейшим средством воспитания подрастающего поколения, своеобразной философией воспитания. Многое из методического арсенала народной педагогики выдержало испытание временем и успешно применяется сегодня, что свидетельствует о великой силе народной педагогической мудрости.

Великие педагоги прошлого, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие в своей теории и практике широко использовали традиционную культуру воспитания народов, потому что «каждый народ – великий педагог. Выдающиеся педагоги – народы» (Г.Н. Волков).

Назовем основные черты народной педагогики, выделенные академиком Г.Н. Волковым:

- творцом ее является не отдельный автор, а сам народ, поэтому ее можно назвать анонимной;
- этнопедагогика основывается на неосознаваемой, подсознательной сфере психики, она бытует в силу традиции, обычая, авторитета старших;
- отсутствует письменное закрепление педагогических установок, они воспроизводятся механически;
- педагогические и нравственные нормы обязательны для каждого независимо от материального достатка и социального положения.

Народная педагогика – это совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх, игрушках, традиционных формах досуга и художественного творчества, в традиционных национальных видах оздоровления, фольклоре и т.п. Народная педагогика стоит на изучении, исследовании педагогической культуры масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и каждой конкретной нацией и бытующей в народе до наших дней (Г.Н. Волков).

Чтобы успешно воспитывать подрастающее поколение на народных традициях, педагогам надо знать ту предметную область, на которой базируется их деятельность, - народную педагогику, традиционную культуру воспитания и науку, их изучающую, - этнопедагогику.

В последние годы, во многом благодаря трудам академика Г.Н. Волкова, чл. – корр. РАО, профессора К.Ш. Ахиярова в педагогической науке выделилось новое направление, новая научная школа - этнопедагогика – наука о народной педагогике.

Термин «этнопедагогика» употребляется также в значении национально-народная педагогика, традиционная культура воспитания.

Этнопедагогика обобщает и описывает идеи, опыт народного воспитания, которые содержатся в устном народном творчестве, в традициях воспитания молодого поколения. Она изучает педагогическую культуру рода, племени, народности, нации, что составляет общность психического склада этноса. Этнические особенности являются результатом воспитания и влияния соответствующей социальной среды.

Как справедливо отмечает современный исследователь данной проблемы: «Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного

воздействия, в ходе которого создается конкретная личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, всю народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, поговорках, играх, игрушках и прочие, в семейном укладе жизни, быте, традициях, а также философско-этические, педагогические мысли и воззрения, то есть весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс социо - и историко-культурного формирования личности» [1, с.10].

Историография научных исследований проблем научной педагогики свидетельствует о том, что изучение и практическое использование народного опыта воспитания как социально-исторического феномена на всех этапах исторического развития человечества входило в научные интересы педагогов прошлого и настоящего.

Хотя в советское время этнопедагогические исследования не очень поощрялись, как справедливо заметил профессор К.Ш. Ахияров, ныне имеется целый ряд трудов, посвященных этнопедагогике русского народа (Б.А. Александров, З.П. Васильцова), азербайджанского (А.Ш. Гашимов), татарского (Я.Х. Ханбиков, З.Г. Нигматов),белорусского (А.П. Орлова), украинского (М.П. Стельмахович), грузинского (М.П. Хинтабидзе), чувашского (Г.Н. Волков), башкирского (Ахияров К.Ш., Исхаков Т.К.), марийского (Чуриков И.А.).

В настоящее время в России активизировалась исследовательская работа по этнопедагогической тематике, она включает теоретическое осмысление педагогического опыта воспитания многих народов.

В Республике Башкортостан проблемами этнопедагогики башкирского народа занимались и занимаются ученые К.Ш. Ахияров,У.Ш. Атангулов, В.И. Баймурзина, Х.Х. Баймурзин, Т.К. Исхаков, А.М. Сафин, З.Д. Киекбаева, Ю.З. Кутлугильдина и другие. В их трудах выявлены прогрессивные традиции народной педагогики, разработаны пути их использования в эстетическом, нравственном, трудовом, экологическом воспитании школьников.

Народная педагогика исторически сложилась в глубокой древности – поэтому является предшественницей научной педагогической мысли. Она существует столько времени, сколько существует сам народ.

Среди средств народной педагогики особое место принадлежит фольклору как носителю народной мудрости. Знания, накопленные нашими предками о жизни, природе, людях нашли отражение в сказках, легендах, байках, песнях, поговорках, загадках, народных приметах, героическом эпосе и составляют основу фольклора.

По мнению А.М. Горького: «От глубин древности фольклор неотступно и своеобразно сопутствует истории» [2, с. 312].

В переводе с английского языка понятие «фольклор» означает «народная мудрость», «народоведение», «народознание». Из фольклора мы узнаем о духовных и нравственных ценностях народа, его традициях, обычаях и обрядах, идеалах и т.д.

Фольклор - главный источник знаний о принципах воспитания, основа основ воспитания молодого поколения, средство формирования мировоззрения и педагогического воздействия на детей. По справедливому мнению К.Д. Ушинского, художественное совершенство произведений устного народного творчества

выступает в органическом единстве с «педагогическим гением народа». *«Жить – значит Родине служить»; «Человек без Родины, что соловей без песни»; «Труд кормит, а лень портит»; «Ученье свет, а неученье - тьма»; «Не много читай, да много разумей»; «Не спеши языком, спеши делом»; «Не плюй в колодец, пригодится воды напиться»; «Что посеешь, то и пожнешь»; «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»; «Всякого слушай, а никому не поддавайся» - учат пословицы и поговорки, которые «всегда кратки, а ума и чувства вложено в них на целые книги»* (М. Горький).

О воспитательном значении пословиц и поговорок говорится в исследованиях Г.Н. Волкова, в работах В.Ф. Афанасьева, А.Э. Измайлова, Т.И. Петровой, Т.Г. Тайчинова, З.Б. Цаллоговой и др.

Пословицы и поговорки – неотъемлемая часть живой народной речи. Народ на протяжении веков и тысячелетий собирал золотые россыпи народной педагогики. Русские пословицы, по мнению К.Д. Ушинского, играют огромную роль в формировании общей человеческой культуры. «По форме – это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из его живого, глубокого источника – вечно юной, вечно развивающейся души народа…По содержанию наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями. Может быть, ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц. В них отразились все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни» [3, с. 62-63].

Преемственность поколений составляет одну из главных заповедей народной педагогики. Видимо, мы еще не раз и не два вспомним мудрое утверждение Н.Г. Чернышевского о том, что черты молодого поколения людей определяются «качествами старшего поколения».

По мнению А.С. Пушкина, культурный человек тот, кто бережет наследие прошлого. «Уважение к минувшему – вот черта, отделяющая образованность от дикости», - утверждал поэт.

И, безусловно, прав был В.А. Сухомлинский, когда говорил, что без прошлого нет будущего. Вниманием к прошлому измеряется истинная просвещенность народа.

Исторический опыт показал: незнание культуры своего народа, его прошлого и настоящего ведет к разрушению связи между поколениями – "связи времен", что наносит урон развитию человека и народа в целом.

Забывая свои корни, мы разрываем связь времен и поколений, а «человек без памяти прошлого, поставленный перед необходимостью заново определить свое место в мире, человек, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем», - утверждал Ч. Айтматов [4, с. 197-198].

Именно об этом говорил историк В.О. Ключевский: «Я не знаю, каков будет человек через тысячу лет; но отнимите у современного человека этот нажитой скарб обрядов, обычаев и всяких условностей, - и он все забудет, всему разучится и должен будет все начинать сызнова» [5].

Одним из важнейших факторов воспитания в народной педагогике является традиция.

Известно, какое значение придавал А.С. Макаренко традициям в коллективе. Традиции – мостик от прошлого к настоящему и будущему.

По А.С. Макаренко: «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их - чрезвычайно важная задача воспитательной работы...[6, с.125] Такие традиции украшают жизнь ребят. Живя в такой сетке традиций, ребята чувствуют себя в обстановке своего особенного коллективного закона, гордятся им и стараются его улучшить...» [6, с.127].

Традиции - понятие весьма сложное, объемное, многогранное, охватывает самые разнообразные явления жизни и является предметом обсуждения, дискуссий среди философов, культурологов, социологов, историков, педагогов, филологов, этнографов. Существует определенная сложность при определении этого понятия, т.к. традиции изучаются многими гуманитарными науками и каждая наука осуществляет исследование этого феномена самостоятельно, не пользуясь достижениями других наук.

Так что же такое традиции? Термин «традиция» (от лат.traditio) интерпретируется в справочных философских изданиях как: 1) передача, 2) выдача, 3) преподавание, 3) обучение, 4) предание, повествование, 5) установившееся издавна мнение или привычка, 6) трансляция, 7) идентитет или идентично-целое, 8) этос [7, с.518].

Советская философская энциклопедия 1970 года издания дает следующее определение традиции: «Традиция (от лат. traditio - передача, вручение, предание) - механизм воспроизводства социальных институтов и норм, при котором поддержание последних обосновывается, узаконивается самим фактом их существования в прошлом» [8, с.253].

В словаре и хрестоматии современной философии традиция трактуется следующим образом: «традиция - это механизм воспроизводства социальных институтов и норм; передача духовных ценностей от поколения к поколению; общественные отношения, отличающиеся определенной исторической устойчивостью, повторяемостью, общностью» [9, с. 79].

В Философском энциклопедическом словаре традиция раскрывается как «исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установления, идеи и ценности, нормы поведения, элементы социально-культурного наследия, сохраняющиеся в обществе или в отдельных социальных группах в течение длительного времени» [10, с. 663]. В качестве традиций выступают определенные общественные установления, неписанные законы, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды, порядки и т.д.

Традиции выполняют целый ряд функций: устанавливают преемственность культур; являются формой хранения и передачи информации и культурных ценностей от поколения к поколению; производят отбор одобряемых обществом образцов поведения и ценностей [11].

Рассматривая соотношение человека с культурой и традициями, известный философ А.Г. Спиркин дал следующее общефилософское определение традиций. Это, пишет он, «определенный тип отношений между последовательными стадиями

развивающегося объекта - в том числе и культуры, когда «старое» переходит в новое и продуктивно «работает в нем». Далее ученый обоснованно заявляет: «Если эта продуктивная традиция способна преобразоваться в контексте общественно нового, способствуя его развитию, она приобретает устойчивость. Традиция, которая мешает развитию общества, постепенно изживает себя» [12, с. 8].

Народная педагогика, как другие формы общественного сознания, такие, как наука, идеология развивалась веками, на основе преемственности, отрицания устаревших мыслей, идей и удержания того положительного, что накоплено и собрано по крупицам коллективным педагогическим опытом каждого народа.

Прав современный исследователь, когда пишет о том, что изучение народных педагогических традиций открывает новую до недавнего времени остававшуюся в тени и выпавшую из поля зрения официальной науки неисчерпаемо богатую область педагогики. «Разумно – уважительное обращение к седой древности вознаградит множеством неожиданных педагогических находок, в непреходящей ценности в которых можно убедиться, примерив их к современным реалиям даже теоретически». И далее ученый очень точно сказал: «Объединяя в себе такие нравственные категории, как ответственность, долг, честь, совесть, терпимость, любовь, сопереживание ближнему, потребность в добротворчески созидательной деятельности, являющиеся условием воспроизводства общества и самоутверждения человека, народные традиции создают собою этнокультурную среду, выступая важнейшим средством воспитания» (Малютин И.П.,1999).

В заключение необходимо сказать о том, что традиции - элементы социального и культурного наследия, устоявшиеся взгляды на жизнь, обряды и обычаи, идеи и опыт народной педагогики и сегодня бытуют в семьях, в городах, особенно в деревнях и селах, выдержали испытание временем и наряду со многими другими факторами принимают участие в воспитательном процессе и помогают формировать личность.

Список литературы:

1. Чуриков И.А. Этнопедагогика народа мари: Учебное пособие для вузов. – М., 2005.
2. Горький М. Материалы и исследования. – М-Л., 1934. – Т.1.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т.4. М., Педагогика, 1989.
4. Айтматов Ч.Т. Собрание сочинений. В 3-х т. – Т.2. Повести. Роман. – М.: Мол. гвардия, 1983.
5. Ключевский В.О. Сочинения. В 9-ти т. Т.3. Курс русской истории. Ч.3. - М.: Мысль, 1998.
6. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. – Т.1. – М., Изд-во Академии педагогических наук, 1957.
7. Новейший философский словарь. – М., 2004.
8. Левада Ю.А. Традиция //Философская энциклопедия: В 5-ти т. Т.5. – М., 1970.
9. Современная философия: словарь и хрестоматия. - Ростов-на-Дону, 1995.
10. Философский энциклопедический словарь. - М., l989.
11. Садохин А.П. Этнология: Учебный словарь. – М.: Гардарики, 2002.
12. Спиркин А.С. Человек, культура, традиция. – В кн.: Традиция в истории культуры. – М.: Наука, 1978.

УДК 37.03

СТРУКТУРА ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Скрипник Н.С.
Харківський національний автомобільно-дорожній університет,
кафедра іноземних мов № 2

Створення умов для розвитку та самореалізації студентської молоді, розкриття творчого потенціалу й обдарувань особистості набуло особливої значущості в сучасному соціально-педагогічному просторі. Для визначення можливостей позааудиторної діяльності щодо створення таких умов вважаємо необхідним з'ясувати її структуру.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що питання позааудиторної діяльності досліджувались у різних напрямах. Позааудиторну діяльність розглядали як фактор професійного самовизначення студента (Т.Іванайська), щодо проблем формування і розвитку творчих умінь студентів (О.Медведєва), розвитку їхньої творчої обдарованості (І. Карпова), організаторських здібностей (Н. Галєєва), формування міжособистісних взаємин студентів (Н.Руденко), формування їхніх гуманістичних цінностей (О. Тепла).

Мета статті полягає у розкритті підходів до визначення структури позааудиторної діяльності студентів.

Слід зазначити, що серед науковців немає єдиної думки щодо визначення поняття “позааудиторна діяльність”. Одна група дослідників (Р.Абдулов, В. Бондар, С.Вітвицька, І. Карпова, О. Медведєва, В. Неграш, Г.Овчаренко, А.Рижанова, О.Севаст'янова, Н. Сердюк, І. Соколова, М.Соловей) розглядає позааудиторну діяльність як основну складову частину або підсистему виховної системи навчального закладу. Інша частина науковців (О.Гаврилюк, М. Донченко, В. Коваль, О. Максимець, Л. Петриченко, Л.Смеречак) зазначає, що позааудиторна діяльність є цілісним, загальнопедагогічним процесом і охоплює всю освітньо-виховну діяльність. Тобто, можна дійти висновку про існування двох основних підходів до розгляду позааудиторної діяльності: як до складової виховної роботи або як до складника навчально-виховного процесу. Всі форми позааудиторної діяльності студентів об'єднує те, що вони знаходяться поза розкладом навчальних занять. Отже, позааудиторну діяльність розглядаємо як необхідну складову цілісного навчально-виховного процесу, тому що вона вміщує різні заходи навчального і виховного характеру. Варто зауважити, що науковці розрізняють позааудиторну діяльність студентів і викладачів. Зазначимо, що у розглянутих роботах вчені звертають увагу на загальнопедагогічний аспект позааудиторної діяльності, яку трактують як процес, систему, діяльність. Ми розглядаємо позааудиторну діяльність як систему взаємопов’язаної діяльності суб’єктів освітнього процесу, що є невід’ємною складовою професійної підготовки і здійснюється поза розкладом навчальних занять з метою створення умов для особистісного розвитку студентів і їх самореалізації. Узагальнюючи підходи сучасних науковців (Р. Абдулов, М. Донченко, В.Коваль, Г. Овчаренко, Л. Петриченко, Н. Сердюк, В. Тимошенко та інші), можна дійти висновку, що метою позааудиторної діяльності є створення умов

для всебічного особистісного розвитку студентів і їх самореалізації.

За кількістю учасників, можна виділити такі форми позааудиторної роботи, як індивідуальні, групові та масові. Сучасні науковці [2, с. 81-82] до індивідуальних форм позааудиторної роботи відносять: роботу з навчальною, довідниковою, науковою, науково-популярною, складання конспектів; роботу з електронними підручниками та посібниками; роботу в електронній мережі Інтернет; підготовку повідомлень, рефератів, курсових робіт; складання та розв'язування задач, виконання вправ; складання та розв'язування кросвордів, ребусів, продумування і створення плакатів тощо. До групових форм позаурочної роботи відносяться: гуртки та клуби (теоретичні; експериментальні; комплексні); факультативні заняття; творчі ігри; екскурсії, виховні години. Групова робота охоплює порівняно невелику кількість студентів і сприяє виявленню та розвитку інтересів та творчих здібностей, сприяє поглибленню знань з дисципліни, збагачує інформацією, формує професійно значущі вміння та навички. Групова позааудиторна робота має цільовий характер, тобто припускає наявність певної загальної мети та спільних інтересів. Масові форми роботи належать до числа найпоширеніших у вищих навчальних закладах. Вони дуже різноманітні, і, порівняно з іншими формами позааудиторної роботи, мають перевагу в тому, що розраховані на одночасне охоплення великої кількості студентської молоді. Формам масової позааудиторної роботи властиві такі особливості, як яскравість, урочистість, великий емоційний вплив. Ці форми можуть бути як пізнавального, так і розважального характеру і мають широкі можливості для активізації діяльності студентів. До масових форм позаурочної роботи можна віднести: лекторії; конференції; олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі; декади (тижні); вікторини; КВК тощо.

Залежно від змісту та способу подання інформації виділяють такі форми роботи зі студентами в позааудиторний час: теоретичні, практичні, комбіновані. Залежно від способу виконання завдань можна відзначити усні та письмові форми діяльності, які активно використовуються викладачами у роботі зі студентами в позааудиторний час.

Якщо в аудиторний час діяльністю студента безпосередньо керує викладач, то в позааудиторний час студент здебільшого сам керує процесом оволодіння знаннями, формуванням умінь і звичок. Ступінь керівництва позааудиторною діяльністю студентів з боку педагога може бути різною: від жорсткого керівництва і контролю до повної самостійності і творчості.

Погляди дослідників на структуру позааудиторної діяльності дещо відрізняються. Наприклад, Г. Овчаренко визначає такі напрямки позанавчальної діяльності у ВНЗ [3, с. 35-36]: науково-дослідницька, суспільно-політична, художньо-естетична, трудова, історико-культурна й етнографічна, фізкультурно-спортивна, організаційно-управлінська, що відповідають специфіці стадій соціалізації студентської молоді. Центральне місце в позанавчальній діяльності займає змістовний компонент, що має властивість змінюватись у залежності від традицій ВНЗ та фаху майбутнього спеціаліста.

На погляд В. Коваля [1], система позааудиторної виховної роботи має наступну структуру: самостійна навчальна робота студентів; діяльність з самоврядування студентського колективу; культурно-дозвіллєва діяльність за інтересами;

підвищення професійної майстерності. Під самостійною роботою автор розуміє підготовку до аудиторних занять, виконання самостійної роботи до навчальних дисциплін, написання реферативних повідомлень, курсових, випускних робіт. Діяльність самоврядування студентського колективу передбачає самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо. Культурно-дозвіллева діяльність стає структурною частиною системи позааудиторної роботи за умови реалізації культурно-дозвіллевих потреб студентів шляхом залучення їх до відповідної організованої діяльності. А саме участі у об'єднаннях за інтересами, конкурсах, змаганнях тощо. Під підвищенням професійної майстерності як складової системи позааудиторної роботи студентів, автор розуміє цілеспрямоване удосконалення умінь професійної направленості (спортивні тренування, участь у студентських наукових конференціях, стажуваннях, участь у тренінгах тощо).

Л. Петриченко [4, с. 36] зазначає, що система позааудиторної роботи має поєднувати такі компоненти, як позааудиторна навчально-дослідницька та науково-дослідна робота студентів (НДР), “суто” виховна позааудиторна робота творчого характеру та студентське самоврядування. Дослідниця вважає, що науково-дослідна робота як складник позааудиторної роботи спрямована на поглиблення мотивації творчої професійної діяльності студентів, сприяє поглибленню теоретичних знань студентів про творчість, розвитку творчого мислення студентів, озброєнню студентів дослідницькими вміннями для здійснення цієї діяльності. По-друге, заохочення студентів та участь їх у науково-дослідній роботі сприяє, на її думку, розвитку в них самостійності й ініціативності, індивідуального професійного стилю, творчих здібностей, без чого неможливе здійснення професійної діяльності на високому рівні. “Суто” виховна складова системи позааудиторної роботи студентів сприяє формуванню високоморальної й інтелектуально розвиненої особистості, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до складних умов; уміє розкривати, аналізувати й активно використовувати свої потенційні можливості.

Дещо по-іншому структуру позааудиторної діяльності студентів представляє О. Стоян [6, с. 21], який виокремлює в ній чотири групи:

1. Самостійна робота з підвищення професійного рівня (конспектування першоджерел, підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових робіт,читання спеціальної літератури);

2. Участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, заняття на факультеті суспільних професій, науково-дослідна робота, участь у художній самодіяльності, любительські і творчі заняття);

3. Засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної і науково-технічної літератури, журналів і газет, прослуховування музичних записів, відвідування кіно, театрів, концертів, музеїв, виставок, лекцій, зустрічі з письменниками, артистами, художниками);

4. Відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, знайомими, родичами, відвідування ресторанів, кафе, зустрічі з коханою людиною, прогулянки містом, заміські виїзди тощо, настільні ігри, бездіяльний відпочинок, „байдикування”).

Автор зазначає, що межі між другою-четвертою групами досить умовні і види

діяльності однієї групи можуть виконувати деякі функції іншої групи, доповнювати одна одну.

При всьому різноманітті видів позанавчальної діяльності, на думку С.Савченко [5, с. 196-197], їх можна об'єднати в такі основні групи:

- науково-дослідна діяльність (проведення дослідів, робота у науковому товаристві, написання наукової статті, участь у експедиції, заняття в гуртках тощо, виконання конкретних програм і проектів);
- суспільно-політична діяльність (робота в органах студентського самоврядування, участь у виборчих кампаніях, співробітництво з молодіжними організаціями, діяльність у студентських союзах і об'єднаннях);
- художньо-естетична діяльність (участь у художній самодіяльності, КВК, різноманітних творчих гуртках і об'єднаннях, літературна, художня творчість, захопленість різними видами мистецтва);
- трудова (частково-трудова) діяльність (робота у волонтерському загоні, участь у будзагонах, практика, різні види комерційно-трудової діяльності);
- історико-культурна й етнографічна діяльність (заняття у національно-культурних гуртках і об'єднаннях, фольклорні, історико-культурні експедиції, вивчення забороненої і забутої літературної спадщини земляків);
- фізкультурно-спортивна діяльність (відвідування спортивних гуртків, секцій, участь у спортивних змаганнях, заняття спортом поза ВНЗ, спортивний історико-культурний туризм, професійний спорт і т.д.);
- організаційно-управлінська діяльність (специфічний вид діяльності, яким займається невелика за кількістю група активістів, які безпосередньо є лідерами студентства у масштабах ВНЗ, району, регіону).

Традиційно згаданим провідним видам позанавчальної діяльності відповідають напрями виховної роботи ВНЗ, які розширюють і конкретизують ці види. А проведення будь-якого масштабного виховного заходу передбачає гармонічне поєднання багатьох видів позанавчальної діяльності .

На наш погляд, позааудиторна діяльність студентів має наступну структуру:

- самостійна навчальна робота студентів;
- навчально-дослідна та науково-дослідна робота;
- культурно-дозвіллева діяльність;
- студентське самоврядування.

Під самостійною навчальною роботою розуміємо підготовку до аудиторних занять, виконання завдань до самостійної роботи з навчальних дисциплін, виконання індивідуальних завдань, пов'язаних з науково-дослідною роботою і культурно-дозвіллєвою діяльністю студентів. Навчальна-дослідна та науково-дослідна робота передбачає участь студентів у різних наукових об'єднаннях і гуртках, конференціях, олімпіадах, конкурсах тощо. Культурно-дозвіллева діяльність передбачає участь студентів у різноманітних виховних заходах ВНЗ та об'єднаннях різного типу і напряму, конкурсах, змаганнях тощо. Студентське самоврядування розуміємо як самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо. Вважаємо доцільним підкреслити, що позааудиторну діяльність розглядаємо як систему і всі її елементи взаємопов'язані.

Таким чином, на основі проведеного аналізу визначень структури позааудиторної діяльності студентів можна дійти висновку, що серед науковців немає єдиної думки щодо її визначення і структури. До структури позааудиторної діяльності студентів, на наш погляд, належать такі складові: самостійна навчальна робота студентів; навчальна-дослідна та науково-дослідна робота; культурно-дозвіллева діяльність; студентське самоврядування. Подальшого розгляду потребує визначення можливостей позааудиторної діяльності щодо створення умов для особистісного розвитку та самореалізації студентської молоді.

Список літератури:

1. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. Ю. Коваль // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія» 2009 р.- №6 – с. 19-23. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/koval.pdf

2. Кучерява О.Ю. Форми та види поза аудиторної роботи з математики в педагогічному університеті / О.Ю. Кучерява // Didactics of mathematics: Problems and Investigations.- 2009. - № 31. – С. 79-83.

3. Овчаренко Г. Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості. / Г.Е.Овчаренко //Освіта Донбасу. – 2008. - № 5-6 (130-131). – С. 35-38.

4. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Випуск LI Словянськ 2010. – С. 33-40.

5. Савченко С. В. Личностно-ориентированный подход к организации внеучебной работы в вузе / С. В. Савченко // Вісник луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2003. - № 7 (63). – С. 193-198.

6. Стоян А. Н. Организация досуга студенческой молодежи. / А. Н. Стоян – Киев: Вища школа, 1984. – 41 с.

УДК 37

СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

к.п.н. Соложнина Н. А.
Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Понятие *естественнонаучное образование* не имеет в справочной и педагогической литературе определенного толкования. Более того, до сравнительно недавнего времени определением этого понятия совсем не занимались: в русских дореволюционных изданиях, например, мы не обнаружили ни одной дефиниции *естественнонаучного образования.* Только в конце XX в. в Большой Советской энциклопедии появилось его определение: естественнонаучное образование «имеет целью подготовку специалистов в области естественных наук - биологии, геологии,

географии, физики, астрономии, химии, математики и др.» [1, с. 103].

Различают *общее* и *специальное* естественнонаучное образование. Общее естественнонаучное образование имеет своей целью систематическое изучение и познание основ естественных наук и отдельных, наиболее общих законов природы (изучение основ биологии, химии, физики, математики, астрономии, географии дает школьникам общие представления о различных формах существования и движения материи, о законах природы и др.). Специальное естественнонаучное образование направлено на подготовку специалистов в области естественных наук для ряда отраслей народного хозяйства, науки и просвещения.

Отметим, что данная формулировка достаточно полно отражает специфику *естественнонаучного* образования (область естественнонаучного знания), но недостаточно четко раскрывает личностный аспект образования, соотношение естественнонаучного образования с воспитанием (в узком смысле) и развитием личности.

В Педагогическом словаре «естественнонаучное образование» и вовсе не определено, что в наши дни, по меньшей мере, странно.

Большинство авторов в работах, посвященным проблемам естественнонаучного образования, либо обходят это понятие, либо определяют его опосредованно через содержание естественнонаучного образования.

Педагогическая энциклопедия трактует естественнонаучное образование как образование в области естественных наук [2, С. 831]. В целях уточнения понятия *естественнонаучное образование* и его конкретизации в контексте своего исследования мы осуществили теоретический анализ педагогической и справочной литературы, в которой содержатся разнообразные трактовки понятия образование.

Понятие ***образование*** имеет широкое распространение. Для примера приведем некоторые из них.

В государственном образовательном стандарте под образованием понимается - целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [3, с. 15].

Буквальный смысл термина «образование» - «формирование образа». Оно может быть представлено и изучено с трех сторон:

- как процесс, в основе которого лежит освоение человеком в учреждениях дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений;

- как результат включает в себя характеристику достигнутого уровня в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений;

- как система представляет совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образования [4, с. 16].

В контексте нашего исследования, с учетом временных рамок и уровня развития системы образования, данная формулировка не отражает действительности

рассматриваемого периода становления, хотя подход (рассмотрение как процесса, как результата и как системы) к определению естественнонаучного образования может быть использован.

В.С. Леднев дает такое определение: «Образование - это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программами» [5, с. 24].

Автор рассматривает образование как триединый процесс, характеризующийся взаимопересекающими компонентами, такими как *усвоение опыта* (в форме знаний, умений), *воспитание* качеств поведения и умственное и физическое *развитие.*

На основе сопоставления вышеперечисленных понятий, мы конкретизировали **естественнонаучное образование** как целенаправленный процесс и результат формирования у человека системы естественнонаучных знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений.

Естественнонаучное образование как процесс непосредственно направлен на усвоение опыта в области естественных наук (формирование системы естественнонаучных знаний, умений и навыков). В процессе естественнонаучного образования вырабатывается ориентация личности в природном мире, в соответствии с представлениями о системе взаимоотношений природы и человека, сложившейся в обществе; формируются и развиваются качества личности, основанные на ценностном отношении к природе и окружающему миру.

Таким образом, в процессе естественнонаучного образования опосредованно осуществляется воспитание и развитие личности, выражающееся в сформированности естественнонаучного мышления и мировоззрения.

Свойства и качества личности, проявляющиеся в ценностном отношении к природе и окружающему миру, - результат *целенаправленного создания условий* для их привития в процессе естественнонаучного образования.

Содержание образования отражено в государственном стандарте общего образования. Федеральный компонент государственного стандарта устанавливает следующие обязательные для изучения естественнонаучные учебные предметы[6, с. 16-183]:

Начальное общее образование - *Окружающий мир.*

Основное общее образование - Природоведение, География, Биология, Физика, Химия.

Учебный предмет *Природоведение* изучается в V классе и является пропедевтической основой последующего изучения блока естественнонаучных предметов. В VI классе по решению образовательного учреждения допускается интеграция учебных предметов *Биология* и *География* и продление изучения курса *Природоведение.*

Среднее (полное) общее образование - География, Биология, Физика, Химия, Естествознание.

Учебный предмет *Естествознание* представлен только на базовом уровне. По выбору образовательного учреждения он может изучаться вместо учебных

предметов базового уровня *Физика, Химия* и *Биология.*

Законом об образовании и Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года предусмотрена существенная реорганизация всей системы школьного образования, в том числе его и естественнонаучной составляющей. Ориентация на повышение доступности, качества и эффективности российского образования потребовала значительного обновления содержания общего образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны. В соответствии с указанными целями и направлениями модернизации образования в содержание учебных предметов естественнонаучного цикла внесены следующие изменения (по сравнению с «Обязательным минимумом содержания общего образования», утвержденным приказом Минобразования Росси в 1998/99 гг.):

- ***Естествознание*** - усилена прикладная, практическая направленность всех учебных предметов данной образовательной области (***Физика, Химия, Биология).*** На базовом уровне старшей школы в качестве варианта изучения предложен интегративный курс *Естествознание.*
- ***Биология*** - значительно расширено содержание раздела «Человек» (проблемы физического и психического здоровья, здорового образа жизни, экологической грамотности).
- ***География -*** реализована новая концепция содержания географического образования с переходом от раздельного изучения физической и социально-экономической географии к интегрированному курсу [6, с. 9-10].

Количество часов в неделю, необходимое для изучения отдельных учебных курсов, представлено в сводной таблице, составленной на основе федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для общеобразовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (см. табл. 1).

Изучение истории естественнонаучного образования требует определения его основных функций, а именно целевых установок, задач и ведущих идей школьного естествознания.

Таблица 1.

Базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений России (сводная таблица) [7]

Учебный предмет	Количество часов в неделю по классам										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Окружающий мир	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-
Природоведение	-	-	-	-	2[1]	-	-	-	-	-	-

[1] Учебный предмет “Природоведение” (Vкласс) по решению образовательного учреждения может изучаться и в VI классе (2 часа в неделю) за счет объединения часов, отведенных на освоение учебных предметов “География” (1 час в неделю) и “Биология” (1 час в неделю)

Естествознание[2]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Физика	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2
Химия	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	1
Биология	-	-	-	-	-	1	2	2	2	1	1
География	-	-	-	-	-	1	2	2	2	1	1
Итого:	2	2	2	2	2	2	6	8	8	4/5	4/5
Максимальная нагрузка	20	25	25	25	31	32	34	35	35	36	36

В отечественной научно-педагогической литературе вопросы об определении роли, педагогического потенциала и места естествознания в системе общего образования обсуждается достаточно давно и активно. Уже в дореволюционный период в ряде публикаций осуществлены попытки оценить значение естественных наук в учебных планах школ. Большинство авторов Естественно-исторической хрестоматии (1866 г.), отмечая «разумное стремление к изучению и пониманию естественных явлений», подчеркивают: «науки вообще, а естественные науки в особенности имеют целью улучшить и возвысить весь уровень человеческой и общественной жизни стоящей в таком частом и многообразном соотношении с природой и если они не стремятся к этому, значит, они не сознают своей разумной цели» [8, с. VI].

Обстоятельное изучение теоретических проблем содержания общего образования позволило П. Ф. Каптереву сделать немало ценных выводов об образовательном значении естественнонаучных дисциплин, целесообразность которых в учебных планах школы того времени многими ставилась под сомнение. Так, например, по П. Ф. Каптереву, приоритетное место в ряду учебных предметов должно принадлежать изучению природы, одной или нескольким описательным и опытным естественным наукам. Педагогическая ценность их определяется тем, что наблюдения и сравнения отдельных фактов, позволяют ученику формулировать общие положения науки, а сочетания последних дают более широкие выводы. Вместе с тем в этих науках заключается возможность проверять общие выводы, положения, идеи в опыте и наблюдении. Таким образом, «наблюдения, индуктивное обобщение и дедуктивное рассуждение», по мнению П. Ф. Каптерева, содействуют раскрытию умственных способностей ребенка [9, с. 270-652].

Передовые русские натуралисты вели настойчивую борьбу за внедрение естественных наук в школу, придавая им огромное воспитательное и образовательное значение. «Естественнонаучное воспитание мысли дает человеку первые уроки и примеры разумной и плодотворной борьбы с естественным течением явлений», [10, с. 228] - писал Н. А. Умов, подчеркивая, что естествознание вводит ребенка в мир реальных вещей, а не в сферу идеализма и фантазии, как это делают древние языки. В. В. Половцов утверждал, что изучение естественных наук

[2] Интегрированный учебный предмет "Естествознание» вводится в профилях гуманитарной направленности. Федеральный базисный учебный план предполагает необязательность выбора именно этого варианта изучения "Естествознания". Вполне допустимо и в рамках профилей гуманитарной направленности выбрать изучение учебного предмета "Естествознание" или самостоятельных учебных предметов ("Физика", "Химия", "Биология") на базовом уровне за счет времени, отводимого на элективные учебные предметы.

дает учащимся не только понимание явлений внешнего и внутреннего мира, но и развивает их органы чувств, мышление, нравственность. А. П. Павлов особо отмечал, что естествознание имеет своей целью научить учащихся «мыслить собственным умом, а не запоминать и повторять чужие мысли» [11, с. 134].

Анализируя характер общего и естественнонаучного образования в частности, П. П. Блонский отмечал, что главным предметом в школе должны стать явления человеческой жизни, окружающей действительности. «Если угодно можно будет этот предмет называть географией, понимая под последней и знание того, как в различных местах на земле живут люди; можно его же называть родиноведением, так как в начальной школе это будет изучение родины, но самое правильное название - человековедение» [12, с. 107].

Послереволюционная школа с ее лозунгом трудового обучения выдвинула новые задачи перед школьным естествознанием. Важной особенностью постановки естествознания в СССР было стремление связать теорию с практикой. В результате чего, начиная с 1922 г., требования органически связать проходимые в школе курсы ботаники, зоологии, химии, физики и т. д. с практикой сельского хозяйства и фабрично-заводской промышленности, звучали все сильнее.

Кроме того, перед естествознанием в советской школе была поставлена задача воспитания молодежи в духе диалектического материализма. Значительные изменения внесло в курс естествознания принципиальное требование бороться через школу с религиозными суевериями и бытовыми предрассудками.

В современных условиях, «во время растущей автономии школ, характеризующейся возможностью изменения комбинации учебных предметов и уменьшающимся регулированием содержания и методов обучения» [13, с. 7-9] цели обучения естественным наукам в школе отражены в различных концепциях как общего образования в целом, так и его естественнонаучной составляющей.

В проекте концепции содержания общего среднего образования естественные науки, обозначены как основополагающие дисциплины общего образования. Обеспечивающие знание основ наук о явлениях природе, предметы естественнонаучного цикла составляют неотъемлемую часть общекультурного развития личности, а также формирование ее ценностных социально значимых ориентаций, привитие гуманных взглядов на окружающую действительность [14].

Цель физического образования обозначена в проекте Временного государственного образовательного стандарта по физике [15]. К общим целям, стоящим перед курсом физики стандарт относит формирование и развитие у ученика научных знаний и умений, необходимых для понимания явлений и процессов, происходящих в природе, технике и в быту.

В проекте концепции школьного физического образования в России, разработанном авторским коллективом Института общего образования МО РФ и Института общего среднего образования РАО [16, с. 4-10], особо подчеркивается, что в условиях дифференциации обучения содержание курса физики как обязательного компонента общего образования должно способствовать реализации индивидуальных способностей и потребностей учащихся.

В. В. Лунин [17], Т. А. Новикова и В. П. Бовин [18] к основным целям естественнонаучного образования относят: создание целостного представления о

научной картине мира; усвоение научного метода познания и включению его в систему ценностей современного человека.

В связи с обозначенными целями определяют следующие *задачи* естественнонаучного образования:

- формирование научного мировоззрения, современной естественнонаучной картины мира и естественнонаучного миропонимания;
- раскрытие единства строения материи, универсальности, фундаментальности законов природы;
- усвоение научных методов познания;
- воспитание научной культуры;
- применение полученных знаний в повседневной жизни;
- приобретение умений ориентироваться в окружающем мире;
- развитие познавательных, нравственных, эмоциональных качеств личности;
- формирование природоохранных знаний и экологической культуры.

Перечисленные задачи определяют основные идеи естественнонаучного образования. По мнению 3. А. Скрипко [19], *Л.Я.* Зориной [20], О. А. Брель [21] и других, к основным идеям естественнонаучного образования относятся: идеи единства, деятельности, совмещения, вариативности, гуманизации.

Идея единства основывается на изучении природы с единой точки зрения, обусловленной существованием естественнонаучной картины мира.

Идея деятельности подразумевает реализацию деятельностного подхода в определении содержания образования. Естественные науки дают широкие возможности для деятельности самого разного характера, в том числе и практической.

Идея совмещения основывается на сочетании логики развития личности, определяемой возрастными и индивидуальными особенностями, с логикой развития науки. Причем приоритет должен отдаваться логике развития личности. Каждому возрастному периоду в развитии личности соответствует свой объем учебного материала и определенный уровень знаний.

Идея вариативности построена на учете индивидуальности ученика, что создает возможность выбора и активного участия личности в реализации собственного потенциала. Вариативность открывает возможность для личного творчества ученика и позволяет интенсифицировать процесс обучения на основе его индивидуальных запросов.

Идея гуманизации определяет место естественнонаучного образования в общей культуре. Один из аспектов гуманизации связан с показом оптимальных взаимоотношений в системе «природа - человек». Именно естественнонаучные дисциплины характеризуют окружающую человека природу как среду обитания, формируют целостное представление о научной картине мира, содействуют познанию человеком самого себя и своего места в этом мире, способствуют гармонизации взаимоотношений с природой через наполнение своего внутреннего мира ценностями морального выбора, нравственных отношений и норм. Эти знания приобретают особую значимость в современном мире, когда на первый план

выдвигаются утилитарно-прагматические цели изучения и использования законов природы.

Список литературы:

1. Большая Советская Энциклопедия [Текст] : в 30 т. Т. 9. Евклид – Ибсен / глав.ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М., 1972. – 624 с.

2. Педагогическая Энциклопедия [Текст] : в 4 т. Т. 1 А-Е / Гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. М. : Советская Энциклопедия, 1964. – 832 с.

3. Государственный образовательный стандарт (национально-региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области [Текст] / Министерство общего и профессионального образования Свердловской области; Институт развития регионального образования. – Вторая редакция. – Екатеринбург : Издательство дома учителя, 2001. – 114 с.

4. Слово Х. А. Чеботарева о способах и путях, ведущих к просвещению, говоренного апреля 22 дня, 1779 года [Текст] :/ Х. А Чеботарев // Сычев-Михайлов, М. В. Из истории русской школы и педагогики XXVIII века / Сычев-Михайлов. – М., 1960. – С. 213.

5. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / Л. В. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М. :Высш. шк., 1991. – 224 с.

6. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования [Текст] / Министерство образования РФ // Сборник нормативных документов / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2004. – С. 7-389.

7.Федеральный учебный базисный план и примерные учебные планы для общеобразовательных учебных заведений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [Текст] / Министерство образования РФ // Сборник нормативных документов / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2004. – С. 397-443.

8. Естественно-историческая хрестоматия [Текст] : сборник лучших трудов из сочинений известнейших современных авторов. В 2 т. Т. 1 / с 3-го нем. изд. сб. I. Ламперт. – СПб. : В типографии С. Ф. Сущинского, 1866. – 404 с.

9. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки [Текст] / П. Ф. Каптерев // Каптерев, П. Ф. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270-652.

10. Умов, Н. А. Значение опытных наук [Текст] / Н. А. Умов // Собр. соч. : в 3 т. – Т.3. – М., 1916. – С. 228.

11. Павлов, А. П. О типах средней общеобразовательной школы [Текст] / А. П. Павлов // Павлов, А. П. Избр. пед. труды. - М., 1959. - С.134

12. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения [Текст] / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695 с.

13. Кюнельт, Г. Цели естественнонаучного образования [Текст] / Г. Кюнельт // Проблемы мотивации в преподавании предметов естественнонаучного цикла: сб. / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПБ. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – С. 7-8.

14. Концепция содержания общего среднего образования [Текст] : рекомендации по формированию нового содержания / В. М. Монахов и др. – М.: АПН ССР, НИИ общего среднего образования, 1991. – 58 с.

15. Физика: Временный государственный образовательный стандарт. Общее

среднее образование. Базовый уровень [Текст] : проект / под.ред. Ю. И. Дика. – М. : Институт общеобразовательной школы РАО, 1993. – 38 с.

16. Концепция школьного физического образования в России (проект) [Текст] // Физика в школе. – 1993. - № 2. – С. 4-10.

17. Константинов, Н. А. Очерки по истории начального образования в России [Текст] : учеб. / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1953. – 272 с.

18. Новикова, Т. А., Бовин, В. П. К вопросу о целях естественнонаучного образования [Текст] / Т. А. Новикова, В. П. Бовин // Вестник Удмуртского университета: физика. – 2005. - № 4. – С. 225-230.

19. Скрипко, З. А. Концепция естественнонаучного образования учащихся классов гуманитарного профиля [Текст] :автореф. дисс. … д-ра пед. Наук : 13.00.01. : защищена 20.03.2006 / Скрипко Зоя Алексеевна. – Томск, 2006. – 37 с.

20. Зорина, Л. Я. Ценности естественнонаучного образования [Текст] / Л. Я. Зорина // Педагогика. – 1995. - № 3. – С. 29-33.

21. Вагнер, В. Естествознание и школа [Текст] / Владимир Вагнер // Естествознание в школе: сб. первый. – СПб. : Образование, 1912. – С. 1-2.

УДК 616.24

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ ВОЛЖСКОГО ПОНИЗОВЬЯ

Янкевич А.А.
Соискатель кафедры внутренних болезней
Астраханской Государственной Медицинской Академии

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы экологической обстановки Волжского Понизовья. Проанализированы экологические факторы и разновидности бронхолегочной патологии, их взаимосвязь.

Summary. In article problems of an ecological situation of the bottom Volga are considered. Ecological factors and versions of bronkholegochny pathology, their interrelation are analyses.

Состояние здоровья населения является одним из определяющих критериев обоснования структурно - функциональных преобразований в системе здравоохранения Российской Федерации, как отдельных регионов, так и в целом. Изучение влияния окружающей среды на здоровье населения в настоящий период является одной из актуальных проблем здравоохранения.

Судя по публикациям, многие регионы нашей страны находятся в состоянии экологического бедствия [1]. Человек, его деятельность, как показывают исследования, наносит непредсказуемый по последствиям пагубный эффект на природу и Волжского Понизовья [5]. По результатам изучения основных показателей общественного здоровья населения за 2000 - 2007 гг. Астраханская область относится к регионам экологического бедствия[1].

В последние годы во всем мире, отмечается рост бронхообструктивной

патологии. Прежде всего, увеличивается заболеваемость бронхиальной астмой (БА) и хронической обструктивной болезнью легких (ХОБЛ).

ХОБЛ относится к часто встречающимся заболеваниям человека и является важной медицинской и социальной проблемой, входя в число лидирующих причин временной нетрудоспособности и инвалидности. Именно бронхиальная астма и ХОБЛ обуславливают около 2/3 случаев стойкой утраты трудоспособности, связанной с заболеваниями органов дыхания.

По данным ВОЗ, к 2020 году ХОБЛ будет занимать 5-е место по заболеваемости и 3-е в структуре смертности, и будет выступать причиной до 4,7 миллионов смертей в год. В Европе ежегодно от ХОБЛ умирает не менее 200-300 тысяч человек. За последние 30 лет смертность больных ХОБЛ возросла в 3,3 раза среди мужчин и в 15 раз среди женщин. Одно из осложнений ХОБЛ – хроническое легочное сердце. После постановки такого диагноза средняя продолжительность жизни больных не превышает 3,5 лет. ХОБЛ является единственной из наиболее распространенных хронических заболеваний, смертность от которого постоянно увеличивается.

Сегодня в нашей стране в структуре ХОБЛ преобладает среднетяжелое и тяжелое течение заболевания. Большая дистанция между началом болезни при ХОБЛ и ощущением болезни приводит к тому, что в большинстве случаев больные ХОБЛ обращаются за медицинской помощью поздно, когда возможности терапии уже ограничены. Это значительно увеличивает как прямые (связанные с лечением), так и непрямые расходы (пропущенные рабочие дни, потеря трудоспособности, преждевременная смерть). При недостаточном уровне диагностики и терапии затраты существенно увеличиваются[2].

Помимо наследственных факторов респираторному риску подвержено население, живущее в неблагоприятных экологических условиях, работающее на производстве с повышенным пыле- и газообразованием (металлургия, машиностроение, производство стройматериалов, текстильная промышленность, сельское хозяйство). К другим факторам риска ХОБЛ и бронхиальной астмы относятся также: курение; респираторные инфекции; социально-экономический фактор[2]**.**

В городе Астрахани на экологию воздействуют мощные неблагоприятные факторы антропогенного и природного характера. Среди них в качестве ведущих можно выделить следующие[1] :

-выбросы вредных веществ, загрязняющих атмосферный воздух, почву, воду с действующего Астраханского газодобывающего и газоперерабатывающего комплекса;

-загрязнение воздуха в г. Астрахани от действующих предприятий (ТЭЦ, судоверфи, целлюлозно-картонный комбинат и др.) ;

-воздействие ракетного полигона в г.Знаменске Ахтубинского района;

-последствия технической деятельности частей ракетных войск в Харабалинском районе;

-загрязнение воздуха от границы с Казахстаном с юга области, где вблизи от её ведутся радиоактивные разработки;

-нарушение почвенного режима при освоении полезных ископаемых,

загрязнение почвы свалками бытового мусора;

-выбросы вредных веществ, загрязняющих атмосферный воздух, почву, воду от выхлопных газов растущего в числе автотранспорта на дорожных магистралях в г. Астрахани и области.

Неблагоприятными для экологии природными факторами выступают :

-расположение г. Астрахани и многих населенных пунктов районов области в дельте р. Волги с её замедленным вследствие каскада ГЭС течением, приносящим массу органических и неорганических (тяжелые металлы) отходов;

-повышение уровня Каспийского моря с подтоплением сел и угодий, вымыванием из почвы органических остатков, радионуклидов послеподземных ядерных взрывов;

-расположение области в двух природных зонах - полупустыне и пустыне;

-резко континентальный климат в регионе с тепловой неустойчивостью режима испарения вод рек и моря, повышенная влажность воздуха и др;

-четыре типа синоптических процессов, при которых наблюдаются неблагоприятные метеорологические условия.

Впервые на основании статистического материала и клинико-эпидемиологического обследования пожилых пациентов представлены данные о фактической распространенности острых и хронических неспецифических воспалительных заболеваний легких с экологическими условиями Астраханского региона. Установлена тесная корреляционная зависимость распространенности бронхолегочной патологии от уровней загрязнения атмосферного воздуха полютантами и от других экологических нарушений в Астраханской области.

Приоритетными веществами загрязняющими атмосферный воздух на территории Астраханской области являются: диоксид азота, диоксид серы, сероводород, углеводороды, пыль, сажа, окись углерода, ароматические углеводороды. В районе автомагистралей атмосферный воздух в основном загрязнен окислами азота, сернистым ангидритом [2] .

Динамика суммарного загрязнения атмосферы г. Астрахани за 2000 - 2010 гг. имеет тенденцию к снижению(таблица 1). Вместе с тем, общая заболеваемость взрослого населения возросла с 27993 промилле в 2000 до 29140 промилле в 2010 году, коррелируя с увеличением суммарной загрязненности атмосферного воздуха.

Для оценки уровня здоровья населения использовались важнейшие медико-демографические и медико-социальные показатели, такие как: общая заболеваемость взрослых и заболеваемость по нозоологическим формам (бронхиальная астма, хронический бронхит, пневмония, хроническая обструктивная болезнь легких, рак легких).

Таблица 1

Средний уровень загрязнения атмосферного воздуха

№	Примеси	Годы								
		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Тенденция, %
1	Взвешенные в-ва	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0
2	Диоксид серы	0,008	0,007	0,009	0,009	0,008	0,003	0,004	0,00	-67

									3	
3	Оксид углерода	0,00	0,00	1					1	
4	Диоксид азота	0, 00	1	0,03					0,05	
5	Оксид азота	0, 04	0,03	0,02					0,01	
6	Сероводород	0, 01	0,02	0,02					0,001	
7	Формальдегид	0,001	0,001	0,004					0,011	
8	Аммиак	0,04	0,04	0,00					0,02	
9	Сажа	0,003	0,002	0,04					0,02	

Для анализа заболеваемости бронхолегочной патологией среди взрослого населения Волжского Понизовья в сопоставлении с экологической ситуацией в регионе были взяты официальные сведения по экологическому мониторингу и сопоставлены с данными традиционных показателей заболеваемости хроническим бронхитом, ХОБЛ, пневмонией, бронхиальной астмой в ежегодных статистических отчетах работы учреждений здравоохранения, комитета природных ресурсов по Российской Федерации и Астраханской области.

Болезни органов дыхания стабильно занимают первое место в структуре общей заболеваемости. Удельный вес данного класса болезней составляет 40% - 60%. За период с 2000 по 2008 годы показатели (на 100 тыс.) впервые выявленной патологии органов дыхания составили (см. таб.2).

Таблица 2

Впервые выявленная патология органов дыхания.

Годы	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Впервые	7468	7046	7233	3782	3700	8493	8963	10289	9620
Все население	27993	26485	27899	10704	10258	28329	28054	30229	29140

При изучении причинно - следственной связи между показателями заболеваемости болезнями органов дыхания у взрослого населения г Астрахани установлена четкая зависимость между:

общей заболеваемостью бронхиальной астмой и увеличением концентрации в атмосферном воздухе таких поллютантов, как диоксид серы (г=0,93), растворимые сульфаты (г=0,54), диоксид азота (г=0,96), оксид азота (г=0,68), сажа (г=0,85), формальдегид (г=0,88), аммиак (г=0,79);

заболеваемостью впервые выявленной бронхиальной астмой как диоксид серы (г=0,74), растворимые сульфаты (г=0,4 9), диоксид азота (г=0,81), оксид азота (г=0,34), сажа (г=0,57), формальдегид (г=0,69), аммиак (г=0,78);

заболеваемостью пневмонией и увеличением среднегодовых концентраций в атмосферном воздухе таких поллютантов, как сероводород (г=0,83) и сажа (г=0,76).

Уязвимость населения г. Астрахани бронхолегочной патологией вполне естественна, учитывая плотность проживания людей, большое число источников загрязнения внешней среды и длинный перечень поллютантов в воздухе. Причем техногенные и природные нагрузки на экологию имеют место, как в северных, так и в южных районах области. А в целом область, и особенно город, превращаются в экологически опасную для здоровья человеку зону, где патология органов дыхания

становится «экологически обусловленной».

Таким образом, отмечается явное неблагоприятное воздействие экологических факторов на эпидпоказатели бронхолегочной патологии у взрослого населения Волжского понизовья.

Список литературы:

1. Агаджанян Н.А. Экологические аспекты бронхолегочной патологии Волжского понизовья / Н.А. Агаджанян, И.Н. Полунин, Г.А. Трубников. -Астрахань: Изд-во АГМА, 2000. -155 с.
2. Величковский Б.Т. Экологическая пульмонология / Б.Т. Величковский // Пульмонология. 1991. -№1. - С. 47-51
3. Глазунов И.С., Лисицын В.Ю. и др. // Терапевт. арх. 1990.- №11.- С. 119-123
4. Чучалин А. Г. (ред.) Респираторная медицина.- М.: ГЭОТАР-Медиа; 2007; т. 1-2.
5. Чуйков Ю.С. Методические подходы к отбору проб и их анализу при организации мониторинга атмосферного воздуха. Экологический мониторинг Текст. / Ю.С. Чуйков. Учебное пособие. Астрахань. 2001. - С. 38-40.
6. Основы клинической пульмонологии / Г. А. Трубников, 185,[2] с. 20 см, Н. Новгород Мед. кн. Изд-во НГМА 1998
7. Чуйкова Л.Ю. Социальная экология Текст. / Л.Ю. Чуйкова. Астрахань: Интерпресс, 1996. С. 125-127.

УДК 37

ВЫЯВЛЕНИЕ ОБЪЕКТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Христофорова А.С.
педагог-организатор ЦРТДиЮ г. Славянск-на-Кубани

научный руководитель - к.пед.н. Г.П. Юрьева

В ходе опытно-экспериментальной работы предпринята попытка выявления объективных показателей детской одаренности у учащихся начальной ступени обучения в школе.

В процессе исследования проведена работа по формированию интегрального показателя «одаренность», измеряемого на линейной шкале, и мониторинг его эффективности на примере детей младшего школьного возраста.

Результаты исследования планируем использовать для решения следующих задач:

1) коррекции набора индикаторных переменных, характеризующих уровень «одаренности»;
2) сравнения групп, школ по данному показателю;
3) мониторинга уровня сформированности показателя «одаренность»;

Основные достоинства формирования интегральных показателей на основе

теории измерения латентных переменных состоят в следующем:

1. Объективность оценивания
2. Оценка совместимости используемых индикаторов.
3. Использование широкого класса статистических процедур для решения задач мониторинга и сравнения объектов исследования.

Уровень «одаренности» определяется операционально – с помощью набора индикаторных переменных, равных пяти.

Методика раскрывается на примере диагностики проведенной в 2011-2012 году на базе МБОУ лицей № 1 г. Славянска-на-Кубани. В исследовании учитывался параметр пола детей.

Каждый из индикаторов характеризует один из аспектов уровня «одаренности», представленных в таблице.

Таблица 1

Индикаторные переменные, характеризующие уровень «одаренности»

№ п/п	Направление влияния	Индикаторная переменная
	+	Способность к прогнозированию
	+	Конвергентность
	+	Дивергентность
	+	Креативность
	+	Беглость-гибкость

В матрице результатов диагностики творческая работа ученика оценивается по пятибалльной системе от 0 до 5.

Важно обратить внимание на направление влияния индикаторной переменной. При использовании методик, влияние индикаторных переменных с направлением влияния «+» прямо-пропорционально увеличению показателя по уровню «одаренности», то есть большее значение индикаторной переменной соответствует большему значению латентной переменной. Например, естественно предположить, что чем выше доля учеников с дивергентным мышлением (индикаторная переменная i_3), тем выше уровень «одаренности» по исследуемой группе респондентов.

Измерение латентной переменной уровень «одаренности» осуществлялось на основе модели Раша. Полученные экспериментальные данные представляются моделью Раша для политомических индикаторных переменных

$$\Pr\{x_{ji} = x\} = \frac{e^{-\tau_{1i} - \tau_{2i} \ldots - \tau_{xi} + x(\beta_j - \delta_i)}}{\sum_{x'=0}^{m_i} e^{-\tau_{1i} - \tau_{2i} \ldots - \tau_{xi} + x(\beta_j - \delta_i)}},$$

где x – градация индикаторной переменной (в данной задаче индикаторные переменные варьируются от 0 до 5),

x_{ji} – отклик j-го ученика на i-ый номер методики,

$\Pr(x_{ji} = x)$ – вероятность выбора j-ым учеником градации x для i методики;

β_j– уровень «одаренности» j-го ученика;

δ_i– уровень «одаренности», который лучше всего дифференцирует i-ый номер методики;

τ_{xi}– относительный уровень «одаренности», который лучше всего дифференцирует *x*-ая градация *i*-ого пункта анкеты;

m_i – индексная переменная, которая последовательно принимает все варианты ответов на *i*-ый номер методики.

Эта модель позволяет измерить на одной и той же линейной шкале (в логитах) уровень «одаренности» и информативность методик.

В качестве программного средства выбрана диалоговая система измерения латентных переменных RUMM 2030 (Rasch Unidimensional Measurement Models), разработанная под руководством проф. Д. Эндрича [61].

Перейдем к рассмотрению индикаторных переменных, обозначенных в начале исследования.

Характеристическая кривая для наиболее адекватной модели измерения индикаторной переменной

Наиболее адекватной модели измерений является индикаторная переменная i_1 «Способность к прогнозированию».

Уровень значимости статистики Хи-квадрат для этой переменной является наибольшим и равен 0,902. Характеристическая кривая для этой переменной представлена на рис. 1.

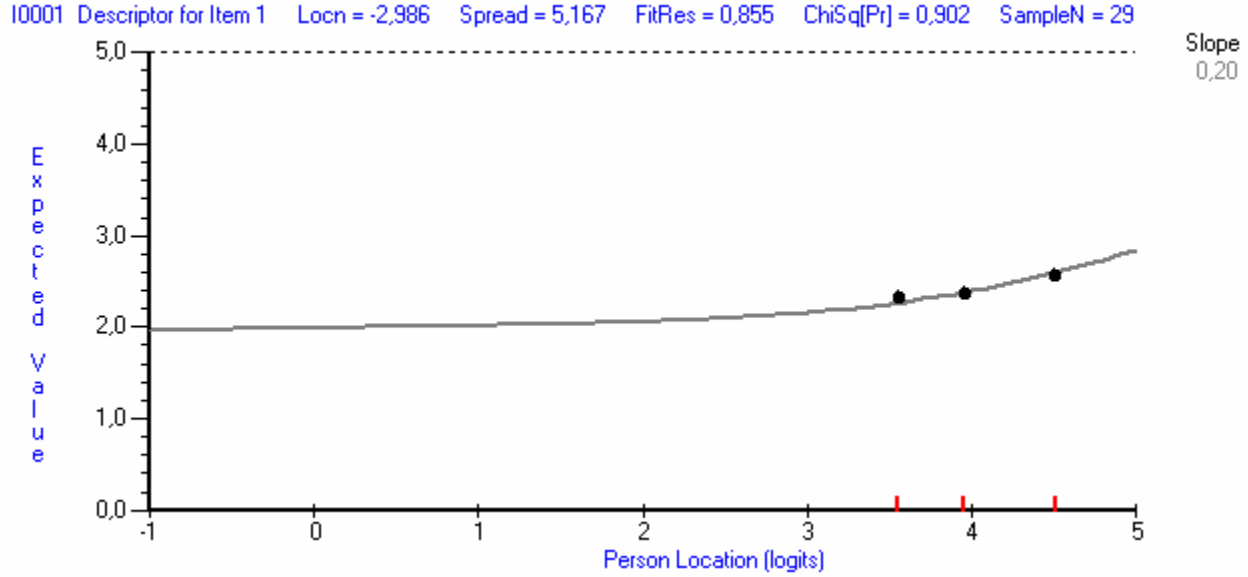


Рис. 1. Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_1 «Способность к прогнозированию»

Представленный рисунок имеет следующую структуру. По оси абсцисс отложены значения уровня «одаренности» (в логитах). По оси ординат откладывается вероятность ожидаемого значения индикаторной переменной (Expected Score). В данном случае значение индикаторной переменной варьируется от 0 до 5.

В верхней части рисунка расположена следующая информация:

– код индикаторной переменной (I0001);

– название индикаторной переменной (здесь названия заданий выбраны по умолчанию, в данных случаях это Descriptor for Item 1);

– характеристическое значение индикаторной переменной

(Locn = -2,986);

– суммарное отклонение данных индикаторной переменной от ожидаемых на основе модели Раша (FitRes = 0,855);

– степень соответствия индикаторной переменной модели Раша (ChiSq[Pr] = 0,902);

– объем выборки объектов (Sample N = 29);

– наклон характеристической кривой в середине диапазона ожидаемых значений (Slope = 0,20).

В контексте задач исследования наибольший интерес представляет степень соответствия индикаторной переменной модели Раша (ChiSq[Pr]), поскольку именно этот показатель позволяет определить пригодность рассматриваемой индикаторной переменной для измерения уровня детской «одаренности» детей младшего школьного возраста.

Адекватность индикаторной переменной модели измерения определялась следующим образом. Уровень способности к прогнозированию, по полученным оценкам уровня делится на несколько групп. Учитывая объем выборки (29), число групп выбирается равным трем. Далее для каждой группы вычисляется среднее значение уровня способности к прогнозированию и на основе критерия Хи-квадрат определяется степень близости этих трех экспериментальных точек характеристической кривой, построенной на основе модели Раша.

Значение статистики ChiSq[Pr] = 0,902 > 0,05 свидетельствует о том, что по критерию Хи-квадрат экспериментальные точки, соответствующие средним значениям трех групп, близки модельной кривой.

Одновременно данная кривая индикаторной переменной характеризует ***наименьший уровень «одаренности»*** младших школьников. Это объясняется тем, что все ученики (с низким, средним и высоким уровнем развития) имеют высокие значения по этой индикаторной переменной. Данная индикаторная переменная лучше других дифференцирует учащихся с низким уровнем «одаренности». Так как способность к прогнозированию должна сформироваться у всех детей младшего школьного возраста, то результаты полученные по данной индикаторной переменной справедливы и у детей с низким результатом уровень одаренности будет ниже.

Характеристическая кривая для наименее адекватной модели измерения индикаторной переменной

Наименее адекватной модели измерений является индикаторная переменная i_2 «Конвергентность». Уровень значимости статистики Хи-квадрат для этой переменной является наименьшим и равен 0,001.

Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_2 представлена на рис. 2.

Анализ данных, представленных на рис. 2 показал, что неадекватность индикаторной переменной i_2 проявляется в следующем. Ученики с низким уровнем «одаренности» в среднем обладают наибольшей конвергентностью мышления, чем можно ожидать на основе модели измерения (экспериментальная точка слева находится над кривой). У учеников со средним уровнем «одаренности» в среднем конвергентность мышления выше ожидаемого на основе модели (средняя

экспериментальная точка находится над характеристической кривой). Ученики с самым высоким уровнем «одаренности», в среднем менее расположены к конвергентному мышлению, чем можно было предположить на основании наличия статистической обработки данных (правая экспериментальная точка находится под характеристической кривой). Полученные данные обусловлены логикой нашего исследования.

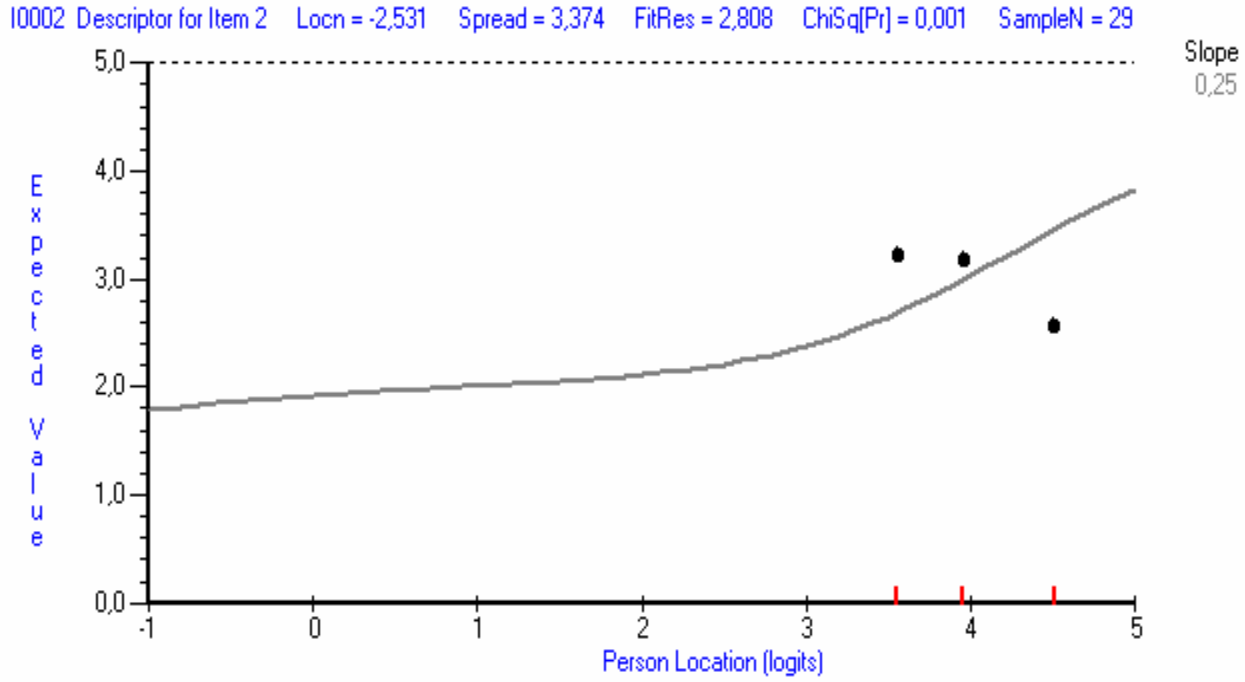


Рис. 2. Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_{24} «Конвергентность»

Таким образом, чем выше уровень одаренности ребенка, тем в меньшей степени проявляется конвергентность мышления.

Характеристическая кривая индикаторной переменной, характеризующей наибольший уровень «одаренности» детей младшего школьного возраста

Наибольший уровень развития детской одаренности характеризует представленная выше индикаторная переменная i_3 «Дивергентность», характеристическая кривая для этой переменной представлена на рис. 3.

Это означает, что данная индикаторная переменная лучше других дифференцирует учеников с самым высоким уровнем «одаренности». Таким образом, эта переменная является «трудной»: большинство учеников имеют очень низкие значения этой индикаторной переменной.

Значение статистики ChiSq[Pr] = 0,567 > 0,05 свидетельствует о том, что по критерию Хи-квадрат экспериментальные точки, соответствующие средним значениям трех групп, близки модельной кривой.

Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_4 «Креативность»

Из рисунка 4 видно, что данная индикаторная переменная дифференцирует учеников с самым высоким уровнем «одаренности». Таким образом, эта переменная также является «трудной»: большинство учеников имеют низкие значения этой

индикаторной переменной.

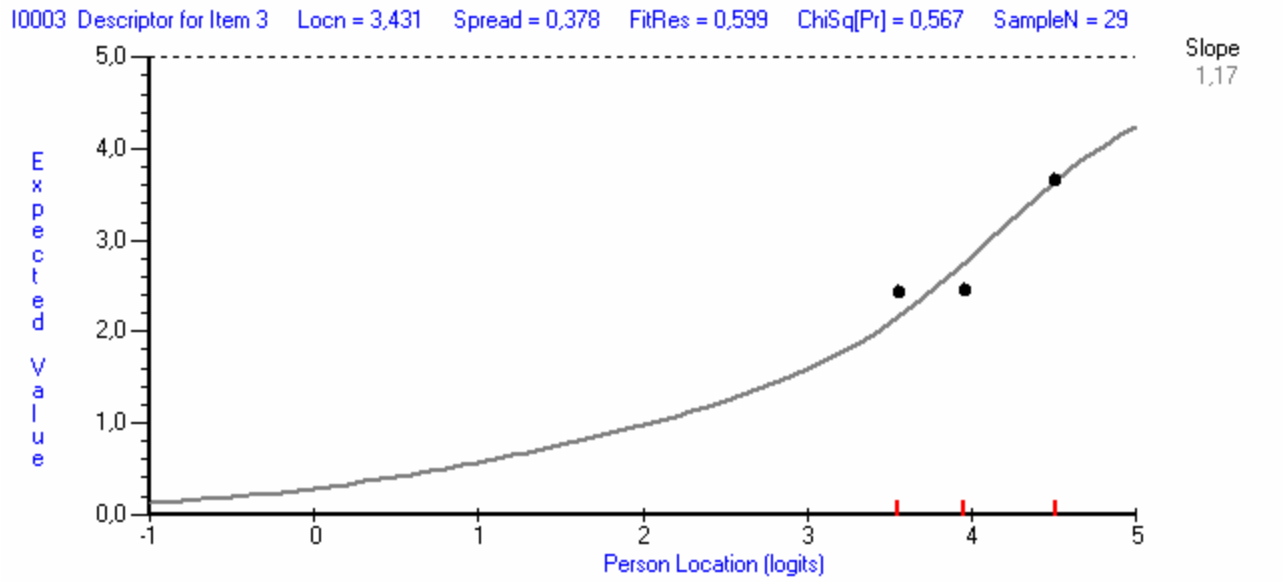


Рис. 3. Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_3 «Дивергентность»

Значение статистики ChiSq[Pr] = 0,077 > 0,05 свидетельствует о том, что по критерию Хи-квадрат экспериментальные точки, соответствующие средним значениям трех групп, близки модельной кривой и данный показатель является пригодным для того, чтобы определить рассматриваемой индикаторной переменной для измерения уровня «одаренности» детей младшего школьного возраста.

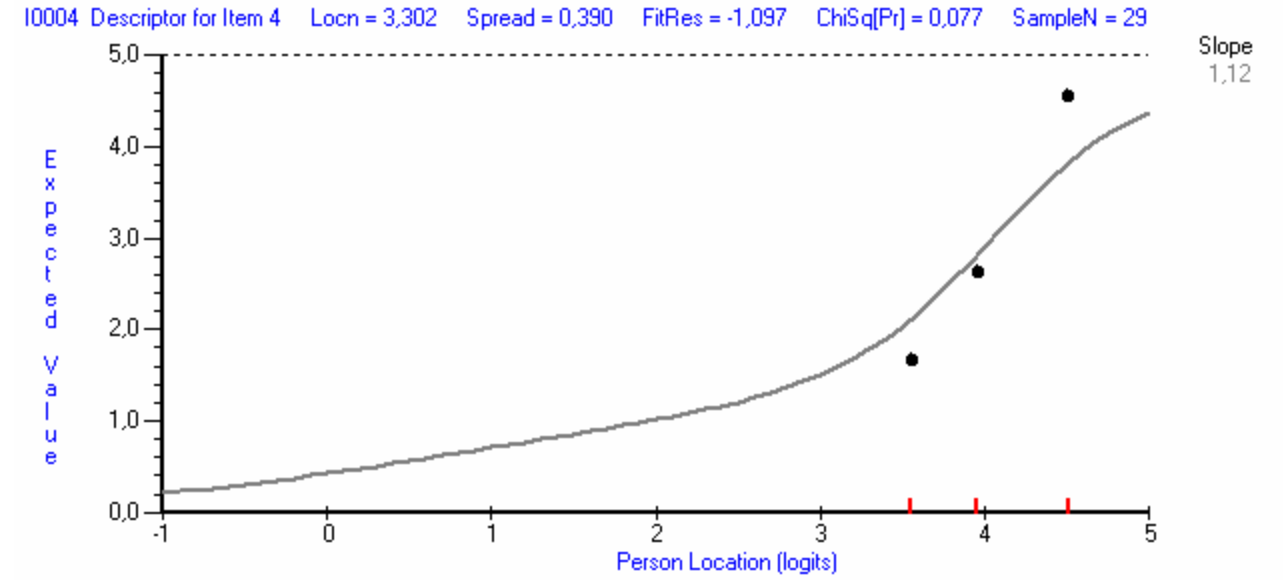


Рис. 4. Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_4 «Креативность»

Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_5 «Беглость-гибкость»

Анализируя рисунок 5, можно констатировать, что по данной индикаторной

переменной зафиксирован завышенный показатель, а так же адекватность индикаторной переменной модели измерения (ChiSq[Pr] = 0,069 > 0,05).

Так как нами были сформированы группы на основе ранее выявленного признака одаренности и система оценки результатов по методикам рассчитывалась для конкретной группы, то это высокие показатели по данной переменной.

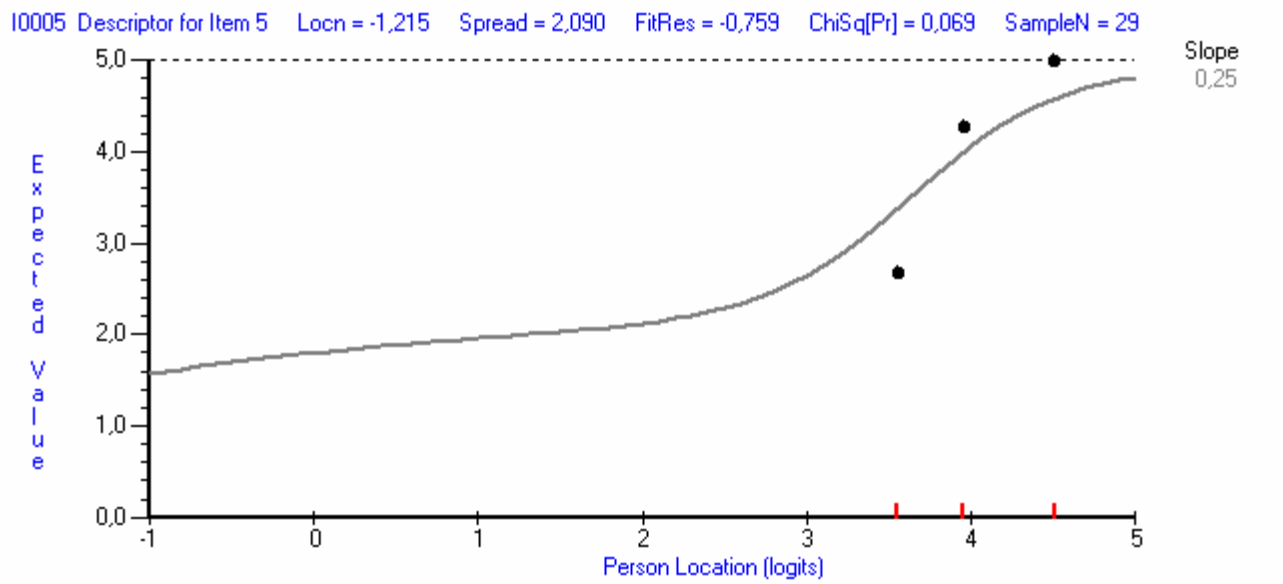


Рис. 5. Характеристическая кривая для индикаторной переменной i_5 «Беглости-гибкости»

Обобщенная характеристика соответствия между уровнем «одаренности» детей младшего школьного возраста и индикаторными переменными, характеризующими эту латентную переменную, представлена на рис. 6.

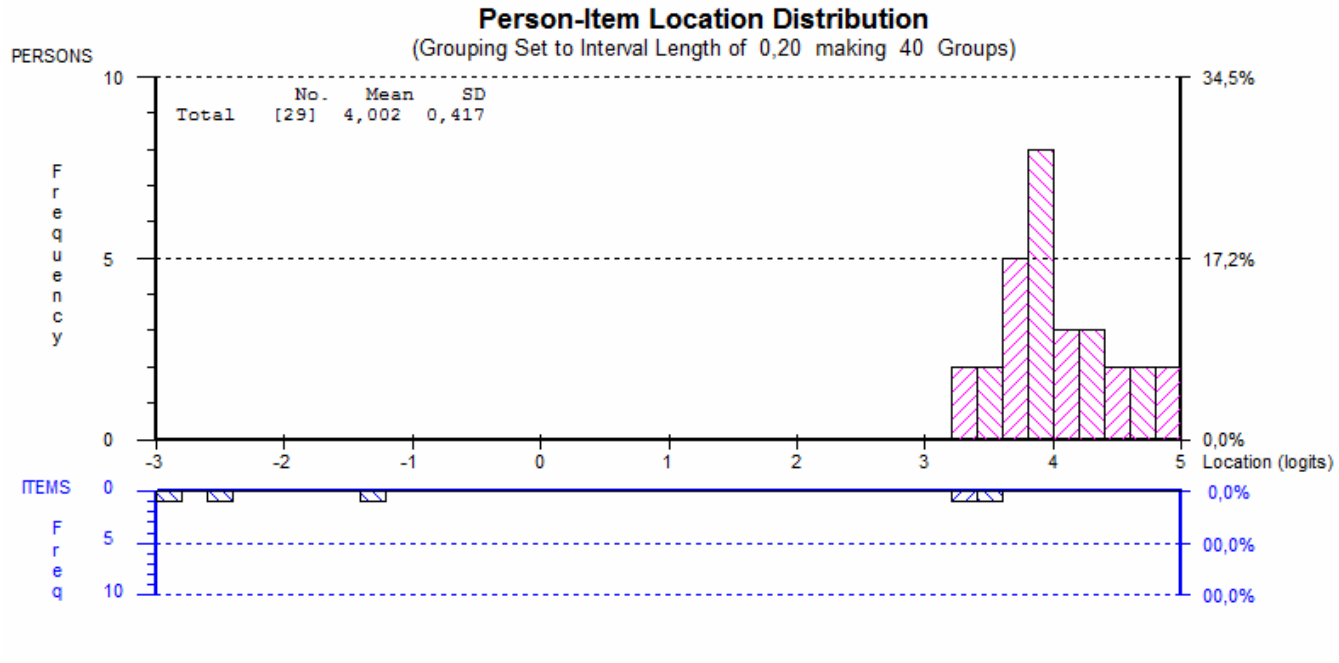


Рис. 6. Соотношение между уровнем «одаренности» детей младшего школьного возраста и индикаторными переменными

В верхней части рис. 6 находится гистограмма, показывающая распределение

оценок уровня «одаренности» младших школьников, в нижней части рисунка показано распределение оценок индикаторных переменных на той же самой шкале. Здесь persons соответствуют ученикам, а items – индикаторным переменным.

Исходя из представленных на рисунке данных, можно сделать следующий вывод о том, что диапазон варьирования оценок уровня развития школьников небольшой – около 1,5 логит (от 3,5 до 5 логит). Следовательно школьники сформированы в однородные группы.

Поскольку фактор «пол», – является качественным, то методом статистической обработки выбран дисперсионный анализ. В качестве статистического пакета выбран SPSS 14.0 (Superior Performance Software System – система программного обеспечения высшей производительности). Результаты дисперсионного анализа представлены в ниже таблице.

Таблица 2

Средние значения уровня «одаренности» детей младшего школьного возраста в зависимости от исследуемого пола

Пол	Уровень «одаренности» (логиты)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логиты)
Женский	4,057	16	0,41
Мужской	3,935	13	0,44

Таким образом, из-за незначительной разницы в показателях (0,122 логита), можно сделать вывод о том, что уровень одаренности детей младшего школьного возраста МБОУ лицей № 1 не зависит от пола.

В целом полученные результаты подтвердили эффективность использования теории измерения латентных переменных для формирования интегральных показателей. Кроме того, в процессе исследования определены индикаторные переменные, характеризующие уровень одаренности в младшем школьном возрасте.

По итогам опытно-экспериментальной работы с тетрадью для младших школьников «Моя волшебная страна» и по данным диагностического исследования видна положительная динамика исследуемых нами параметров, что свидетельствует об эффективности использования данной системы для развития и поддержки детской одаренности в условиях образовательной среды школы.

С целью получения более полной и объективной информации об уровне развития одаренных учащихся к процессу диагностики могут быть привлечены родители и учителя, которым можно предложить методику «Шкала рейтинга поведенческих характеристик» (Дж. Рензули) и анкету для родителей «Определение уровня проявления способностей ребенка» (А. И. Сизанова).

Список литературы:

1. Одаренность //Словарь-справочник по педагогике /Авт,-сост. В.А. Мижериков. –М.: ТЦ Сфера, 2004. - С.249-250.
2. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 210 с.
3. Юрьева Г.П. Моя волшебная страна: рабочая тетрадь для младших школьников. Часть 1. / Г. П. Юрьева; Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2011. -

79 с.

4. Getting Started RUMM 2010. Rasch Unidimensional Measurement Models - Pert: RUMM Laboratory Ltd, 2001. – 87 с.

УДК 796

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

к.п.н., доцент кафедры ТиМФКиС Матова Е.Л.
ФГАОУ ВПО «БФУ им. И. Канта»

В последнее время среди ученых и практиков значительно усилился интерес к технологиям социального воспитания, как совокупности методов, приемов и воздействий в области физического воспитания. В этом контексте выделяем понятие «технология» (от греч. techne - искусство, мастерство, умение, logos - учение). Оно может рассматриваться в различной интерпретации. Технология интерпретируется, как совокупность приемов, методов, воздействий, применяемых для достижения цели; как искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния объекта [4]; как оптимальный способ достижения решения педагогических задач в заданных условиях.

Педагогическая технология школы есть система, в которой последовательно воплощается на практике заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс. Учитывая, что интерес нашего исследования состоит в изучении особенностей современных технологий по физической культуре, обращаемся к педагогическому аспекту данного понятия, то есть технологии формирования физической культуры личности, которая связана с социально-воспитательной работой.

М. В. Кларин определяет педагогическую технологию, как системность и конструирование учебного процесса, гарантирующие достижение поставленных целей [3], поэтому современные технологии в области физического воспитания имеют целью конструирование учебно-воспитательного процесса по физическому развитию и совершенствованию школьников. Н.Е. Щуркова считает, что педагогическая технология - это сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей [5]. Таким образом, современные технологии социально-воспитательной деятельности по физической культуре предполагают различные акценты на осуществление физического воспитания школьников в рамках конструирования учебного и внеучебного процесса. Следует отметить, что современная социально-воспитательная деятельность по физической культуре - это целая область профессиональной подготовки учителя физической культуры, связанная с его творчеством и мастерством. С другой стороны, область применения технологий социально-воспитательной деятельности по физической культуре - социальная сфера, представляющая совокупность материальных и духовных условий жизни и деятельности человека. Предмет нашего исследования - формирование, развитие,

становление физической культуры школьника.

Социальные технологии по физическому воспитанию оказывают решающее влияние на развитие общества. Социальное физическое воспитание, как составная часть и инструмент социальной политики государства направлено, прежде всего, на демократизацию и гуманизацию отношений в системе человек-общество. Именно с этой точки зрения технологизация социального физического воспитания, обеспечивающая рациональность, эффективность, инновационность, приобретают особую актуальность. Сущностной характеристикой любой технологии является устойчивая последовательность алгоритмов, подчиненная единой цели. Для технологий социального физического воспитания, ориентированных на формирование физической культуры личности, характерно воспитанием ценностных ориентаций детей, подростков и молодежи. При этом необходимо соблюдать принципы преемственности и непрерывности.

Воспитание ценностных отношений школьников к физкультурно-спортивной деятельности осуществляется в социальных институтах и детерминировано социальными, деятельностными, биологическими факторами. Охарактеризуем каждый фактор. Социальный фактор - сфера эпохи и общества, социальной и этнической группы, семьи и ближайшего окружения ребенка (школы, класса и др.), личности педагога. Деятельностный фактор - целенаправленная деятельность педагогов и собственная ценностно-ориентационная физкультурная деятельность школьников. Биологический фактор - пол, возраст, состояние здоровья конкретного ребенка. Игнорирование или недостаточный учет названных факторов существенно понижает результативность работы педагога по воспитанию ценностных отношений школьников к физической культуре. Наиболее значимым фактором становления физической культуры личности является собственная ценностно-ориентационная деятельность школьников к своему здоровью, жизни и двигательной активности, а так же досугу и свободному времени. Перспективная задача социально-воспитательной деятельности по физической культуре - содействие педагога данному процессу, которая заключается в организации деятельности, способствующей повышению у школьников уровня осмысленности жизни, здоровья, физического развития, формированию позитивной «Я-концепции», воспитанию ответственности за собственный ценностный выбор.

Современные психологические исследования о психологических механизмах формирования ценностных отношений позволяют утверждать, что трансканальными, т. е. «работающими» на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов отношений личности к физической культуре, являются механизмы идентификации, эмпатии, субъектификации и рефлексии. Ведущим механизмом формирования ценностных отношений к физическому воспитанию в дошкольном возрасте является подражание. Механизмами, наиболее развитыми в младшем школьном возрасте, являются подражание, идентификация, способность к эмпатии и субъектификации. Ведущими механизмами формирования ценностных отношений к физическому воспитанию у подростков является идентификация; действие механизма эмпатии несколько снижается, способность к рефлексии выражена пока недостаточно. Механизмами формирования отношений старшеклассников выступают рефлексия,

идентификация; тогда, как роль эмпатии и субъектификации несколько снижена.

Интерес для нашего исследования представляют следующие результаты. Например, решение задачи по выявлению возрастных особенностей формирования ценностных отношений школьников к физической культуре. Проведен сопоставительный анализ - основные возрастные периоды развития школьников (Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн, В. А. Петровский и др.) соотносились с преобладающим типом идеала, особенностями ценностной сферы и ведущими психологическими механизмами [6]. Сопоставительный анализ показал, что у дошкольников и младших школьников идеалы носят персонифицированный характер, ценности являются синкретическими; в подростковом возрасте наиболее характерными являются собирательные идеалы, активно идет процесс дифференциации ценностей; старшеклассникам свойственно формирование программных идеалов и процесс ценностного самоопределения. Оптимальным для воспитания ценностных отношений школьников, по результатам исследований Д. А. Леонтьева, является возрастной период до 14 - 16 лет [1]. Ученый установил, что к данному возрастному периоду «смысловая структура мировоззрения личности в основном складывается и в дальнейшем не претерпевает радикальных трансформаций». Для педагогов данный вывод означает, что работа по воспитанию ценностных отношений школьников к физической культуре должна быть наиболее интенсивной в подростковых группах. Поэтому на следующем этапе исследования мы проанализировали опыт социального физического воспитания (технологий социального физического воспитания) учебно-воспитательных и социальных учреждений Калининградской области на примере подросткового клуба по месту жительства.

Клуб по месту жительства – физкультурно-оздоровительные и спортивные занятия в условиях определенного микрорайона. Клуб по месту жительства представляет собой социально-педагогическую службу, которая способствует преодолению социального неблагополучия подростков в микрорайоне и в городе, в целом. Целевая установка - изменение ценностных ориентаций подростков, приобщение к занятиям физкультурой и спортом, улучшение нравственного и психического здоровья молодежи. Социальная практика клуба позволяет подростку реализовать свои основные притязания, гарантированные ему Конвенцией о правах ребенка: право на выживание, развитие, защиту. Социальная практика клуба учит его не только выживать, но и полноценно жить в быстро меняющихся ситуациях, помогая ему приобретать опыт физического совершенствования, спортивного общения, самопознания, здорового образа жизни.

Проведенное нами исследование позволило обосновать ключевые идеи концепции социального физического воспитания школьников в условиях модернизации, определить совокупность условий повышения эффективности и основные тенденции развития физического воспитания, а так же роли клуба по месту жительства в решении данного вопроса.

Таким образом, осуществление социального физического воспитания в условиях реформирования современного образования направлено на формирование у школьников представлений о физической культуре личности, социальных связях и отношениях в сфере физической культуры и спорта, на развитие мотивации и

установок, соответствующей модели спортивного поведения, которые помогают личности в ее адаптации в социуме. Являясь составной частью целостного учебно-воспитательного процесса, социальное физическое воспитание призвано быть первостепенным приоритетом в образовании. Социальное физическое воспитание преследует цель формирования физической культуры личности, способной в ситуациях морального выбора принимать адекватные, ответственные решения, чувствовать ответственность перед собой, свое здоровье и физическое совершенствование.

Список литературы:

1. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций: научно-популярная литература. М. : Смысл, 1992. (Психодиагностическая серия ; вып.5).
2. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций: научно-популярная литература. (Психодиагностическая серия; вып.5). М.: Смысл, 1992.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссий: анализ зарубежного опыта. Рига: Пед. центр "Эксперимент", 1995. ISBN 5-87474-011-2
4. Шепель В. М. Социально-психологические проблемы воспитания. М.: Моск. рабочий, 1987.
5. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология: учеб.пособие для студ.и препод.пед.учебных заведений,учителей школ (Образование XXI века). М. : Пед. общество России, 2002. ISBN 5-93134-175-7
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж : МОДЭК, 1995. ISBN 5-87224-087-2.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Акрамов Х.М. доцент, Захидов И.О. доцент,
Наманганский государственный университет;
Тошбекова З., Р.
ст. преподаватель Наманганский инженерно-педагогический институт

Рассмотрены процессы познавательной деятельности студентов при использовании интерактивных технологий в процессе обучения студентов педагогических ВУЗов.

Известно, что психическое и физическое развитие человека происходит в процессе разносторонней деятельности, в общении с другими людьми.

Культура общения людей имеет прямой выход на экономику. Для современного инженера, учителя, руководителя, коммуникативная грамотность и компетентность общения гарантируют 85% успеха и только 15% приносит его квалификация.

Общение есть форма существование человеческих отношений и

взаимодействие между людьми. Общение людей многогранна. Оно включает в себя и обмен информацией, и обмен эмоции, оно служит регуляции совместных действий и согласование наших намерений.

Известно, что все люди от природы наделены коммуникативными способностями, в частности, способностью понимать другого человека сопереживать и сочувствовать.

Для осуществления любой деятельности, в том числе и педагогической, человеку нужно овладеть определенными способностями. В педагогической деятельности они определены как педагогические способности. В работе Н.В.Кузьминой «Формирование педагогических способностей» названы такие компоненты, обеспечивающие успешность педагогической деятельности, как: педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность как черта характера, педагогический такт, распределенное внимание, организаторские способности.

Деятельность учителя это прежде всего коммуникация, познавательная деятельность. Поэтому формирование познавательных и коммуникативных способностей будущего специалиста является актуальной задачей учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим сам процесс познавательной деятельности студентов. Познавательная деятельность студентов - ведущий компонент учебно-воспитательного процесса в вузе. В процессе познавательной деятельности у студентов формируются знания и умения, развивается интеллект, воля, психика и чувства. Остальные компоненты учебно-воспитательного процесса: приобретение учебной информации, контроль успеваемости, контроль действий студентов, выполнение педагогических, административных и общественных поручений, участие в общественно-политических мероприятиях необходимы для целенаправленного и планомерного осуществления познавательной деятельности , образования и всестороннего развития личности.

Процесс познавательной деятельности личности включает:

1. восприятие учебной информации;
2. осмысление полученной информации (выражение мысли письменно или устно);
3. сопоставление новых сведений с ранее приобретёнными знаниями и их анализ;
4. применение новых знаний на практике;
5. закрепление новых знаний;
6. самостоятельная познавательная деятельность.

В процессе познавательной деятельности студент выполняет нижеследующие действия:

А) психолого-сенсорные (зрительные, слуховые, осязательные и т.д.);

Б) рецептивные (восприятие, наблюдение, воображение, представление);

В) мыслительно-аналитические (анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, обобщение, сравнение, противопоставление, суждение, умозаключение, доказательство, определение, классификация, систематизация, соотнесение с правилами, законами, теориями);

Г) практические материальные (экспериментирование, измерение, вычисление, производственные, графические и письменные действия, работа с книгами, документами, предметами искусства);

Д) днемические (запоминание и воспоминание);

Е) голосовые (употребление знаков, слов, фраз, формул).

Однако для познавательной деятельности студентов присущ ряд недостатков:

1. Как правило, познавательная деятельность ориентировано на то, чтобы студент воспринял, осознал и запомнил, а так же воспроизвёл, большую часть знаний, а не на то, чтобы он приобрёл, расширил и углубил способность воспроизводить в своём сознании объективную модель окружающей среды или процесса, используя которую он мог бы правильно и эффективно использовать знания в процессе профессиональной деятельности.

Неправильно направленная познавательная деятельность влечет за собой то, что ряд объектов и процессов не совпадают с действительностью. Часто студент вообще не осваивает знания и не имеет представление о фактах.

2. Большинство студентов не владеет правильными приемами восприятия и преобразования учебной информации, а также плохо излагает мысли. Это существенно снижает эффективность аудиторных занятий (лекции, семинарских и лабораторных занятий).

3. Многие студенты плохо планируют и организуют свою домашнюю самостоятельную работу, слабо контролируют её результаты . Это ведет к производительному расходованию сил и времени, остающихся на самостоятельную работу после обязательных занятий по расписанию.

4. На познавательную деятельность студентов отрицательно сказывается несогласованность методик преподавания различных дисциплин, нередко усугубляемая отсутствием единого подхода у преподавателей одной и той же дисциплины.

Нестрогое употребление технических терминов, произвольный выбор обозначение и разночтение определений, затрудняют формирование единой системы знаний у студентов.

5. Стремление повысить эффективность познавательной деятельности выражается в двух основных формах:

Во-первых, это стремление упростить учебный материал, например учебного текста приводит к ослаблению внимания при чтении, создаёт отрицательную мотивацию к восприятию и даже влечёт за собою ухудшение понимания читаемого или отсутствие графического изображения что то же приводит к искажённому восприятию рассматриваемого процесса.

Во-вторых, это стремление ознакомить студентов с принципами научной организацией трудовой деятельности. Но необходимо подчеркнуть, что одного ознакомление, например, с правильными приемами восприятия и преобразования учебной информации недостаточно для того, чтобы студенты стали систематически применять их на практике. Для уверенного овладения ими необходимо настойчивая и довольно длительная тренировка. Эффективность познавательной деятельности студентов может снизиться в результате расходования части сил и времени на дополнительное учение, но этот процесс временный, адаптационный.

6. Для совершенствования познавательной деятельности студентов следует:

А. Учить правильным приёмам восприятия и преобразования информации используя при этом игровые элементы педагогической технологии;

Б. Конкретизировать цели обучения, выделив среди них общие и частные аспекты развивая у студентов умение выделять основную цель составляя эссе, кластер и т.д.;

В. Усилить межпредметные связи и улучшить согласование частных методик делая акцент на практическое применение полученной информации;

Г. Улучшить отбор и организацию учебного материала используя для этого сообщения из интернета, составляя сравнительный анализ объекта методами «круги Эйлера, синквейн», используя тесты как раздаточный материал;

Д. Широко использовать, особенно на первых курсах, методы обучения, обеспечивающие хорошее управление познавательной деятельностью студентов, например, программированное обучение и самоконтроль с помощью технических средств, увеличить активность студентов на занятиях используя новые педагогические технологии;

Е. Трудоёмкость самостоятельных заданий должно соответствовать реальным возможностям студентов и наличию дидактических материалов при этом необходимо использовать учебные материалы по другим предметам, а главное информацию из Интернета по данному курсу.

Итак для формирования у студентов вуза коммуникативных и познавательных способностей большое значение имеет система всей учебно-воспитательной работы в вузе. Лучшим средством для достижения этой цели несомненно будет активное участие студентов в семинарских, практических занятий, в общественной деятельности, а также педагогическая практика.

Использованная литература

1. Реан А.А., Бордовская Н.В. Педагогика. «Питер» 2003 г.

2. Хажаев Н.Х., Ахмедов Д.Х., Хакимова М.Ф. Современные педагогические технологии. Учебное пособие. –Т.:ТГЭУ, 2005г.

3. Педагогика профессионального образования. Под. ред. В.А.Сластенина. Москва «Академиа»2003.

4. Кузьмина Н.В. «Формирование педагогических способностей» Москва 2004г.

УДК 37.013.42

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

канд.пед. наук, проф. Шептенко П.А.
«Алтайская государственная педагогическая академия» кафедра социальной педагогики и педагогических технологий. Профессор.

В настоящее время актуализировалась и повысилась значимость социально-педагогической компоненты во всех направлениях и сферах профессиональной

деятельности и образования, в подготовке квалифицированных специалистов для экономики, социальной политики, системы социальных отношений.

Социальная педагогика обеспечивает и выполняет крайне необходимую педагогическую миссию в системе социальных отношений – от межличностных до общенациональных и международных, миссию влияния на педагогически целесообразное (ориентированное на каждого индивида, семью, страну, общество, мир), ценностное развитие отношений, рассматривая личность в конкретном социуме, в обществе, теоретически обосновывая и оказывая на практике интегративную, педагогически компетентную поддержку в разрешении сложных жизненных конфликтных ситуаций [2].

Педагогическую целесообразность социальной работы, проводимой различными учреждениями, организациями, благотворительными фондами, добровольными обществами, в общей межведомственной системе социальных служб, а также решение существующих сегодня проблем и пороков (алкоголизм, наркомания, табакокурение, социальная депрессия, бродяжничество, безработица, инвалидность, вынужденная миграция, душевные потрясения, социальная дезадаптация и др.) обеспечивает социальный педагог.

Введение института социальных педагогов, принципиально новой педагогической специальности для нашего общества, является закономерным процессом, ибо современная социально-педагогическая ситуация потребовала новых подходов к воспитанию детей и молодежи в социокультурной среде.

Социальный педагог осуществляет социально-педагогическую деятельность со всеми категориями населения: с детьми, молодежью, взрослыми. В центре внимания социального педагога человек и его проблемы. Он призван создавать благоприятные условия для социализации и развития личности. Деятельность социального педагога направлена на содействие и помощь клиенту в решении его собственных проблем. Он побуждает человека к деятельности, помогает ему использовать личные ресурсы, резервные возможности для преодоления трудностей.

На социального педагога наложена миссия выполнять роль «социального регулятора» в решении жизненных проблем человека, быть гарантом его прав и интересов, оказывать ему квалифицированную социально-педагогическую помощь и поддержку. Деятельность социального педагога сосредоточена не только на стремлении защитить права человека, но и на удовлетворении его потребностей, развитии личностных возможностей. Он сам выходит на контакт с личностью, семьей, ставит социальный диагноз, изучает психологические и возрастные особенности, способности человека, круг общения, условия его жизни, моральный микроклимат, вникает в мир его интересов, выявляет позитивные и негативные влияния, психологические, медицинские, правовые, экологические проблемы, решение которых затем осуществляет совместно со специалистами (психологами, социальными работниками и др.). Социальный педагог по своему профессиональному назначению призван предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить порождающие ее причины, обеспечить профилактику различного рода негативных явлений, отклонений в поведении людей, оздоровить их окружающую микросреду.

Социально-педагогическая деятельность – это деятельность, направленная на

решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты [4]. Социально-педагогическая деятельность реализуется в виде социально-педагогической технологии – одного из сложившегося на основе предыдущего опыта или выявленного и обоснованного пути достижения определённой социально-педагогичсекой цели (Л.В. Мардахаев). Необходимо отметить, что в настоящее время нет единого мнения относительно технологизации социально-педагогической деятельности. С точки зрения В.П. Беспалько, любая деятельность либо технология, либо искусство. Искусство основано на интуиции, технология на науке. У социального педагога не всегда имеется запас времени для того, чтобы просчитать оптимальный вариант поведения и или реакции на возникающие ситуации. В связи с этим социальному педагогу важно уяснить основания для выбора уже сложившейся технологии либо разработки специальной технологии для конкретного случая: определить цель своих усилий; целесообразные условия для ее реализации; особенности и возможности (ребенка, подростка); особенности и возможности социума, микросоциума (школы, класса, семьи и др.); формы и методы ее реализации.

В ходе нашего исследования в учебном процессе Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии при подготовке социальных педагогов мы опираемся на структурные компоненты их готовности к социально-педагогической деятельности (нравственно-психологическую, содержательно-информационную, операционно-деятельностную) [3,5].

Показателем нравственно-психологической готовности социального педагога к реализации функций в организации социально-педагогической деятельности выступают: осознание личностно-профессионального самоопределения в ценностях социально-педагогической деятельности, установка на личностное поведение; направленность социально-педагогической деятельности на предупреждение негативных явлений в жизнедеятельности учащихся; эмоциональное сопереживание внутреннему состоянию учащихся; установка на создание для учащихся условий для само и взаимоподдержки; осознание ответственности за оказанную учащемуся и его семье социально-педагогическую поддержку.

Содержательно-информационная готовность социального педагога включает систему специальных знаний о цели (создать условия учащимся для предупреждения и преодоления негативных явлений в процессе социализации) и задачах (содействовать учащимся в развитии самостоятельности и ответственности, стремлении к собственно идентификации, интеграции в определенной социальной группе; стимулировать учащихся к личностному саморазвитию, самореализации), принципах (гуманистической направленности, субъектности, диалогичности, само- и взаимоподдержки, социальной адекватности и др.), инновационных технологий личностно-ориентированных, информационных, социально-педагогической поддержки).

Операционно-деятельностная готовность социального педагога представлена такими умениями, как: предупреждать проявление негативных явлений жизнедеятельности учащихся; диагностировать учащихся; проектировать формы, методы, приемы, родства социально-педагогической деятельности; устанавливать и поддерживать контакты с субъектами социального воспитания в микросреде,

организовывать совместную деятельность семьи и школы; стимулировать учащегося к самостоятельному предупреждению и преодолению негативных явлений, оказывать социально-педагогическую поддержу на различных этапах социализации учащегося; осуществлять мониторинг результатов реализации социально-педагогической деятельности.

Успех деятельности социального педагога находится в прямой зависимости от овладения им личностно-ориентированными технологиями и умением их реализовывать в реальной практике, что предполагает способность социального педагога не только «принять»- «понять» воспитанника, но и помочь ему становиться личностью – субъектом своей жизнедеятельности. Обучение будущего социального педагога личностно-ориентированному взаимодействию включает в себя глубокое разъяснение психолого-педагогических основ и средств осуществления поддерживающей деятельности, а также формирование практических умений по её реализации, формирование у будущего специалиста профессиональной готовности к гуманному субъект-субъектному взаимодействию с клиентами (детьми, подростками, молодежью, взрослым населением), а также овладение методико-технологическими механизмами этих процессов, при которых воспитанник становится субъектом воспитывающей деятельности.

Становление профессионализма социального педагога происходит в процессе реализации разнообразных функций в практической деятельности:: диагностический, прогностической, организационной, коммуникативной, функции социально-педагогической поддержки и др. [5] .

Все функции социального педагога взаимосвязаны и взаимообусловлены, классифицируются на основные группы:

- функции, направленные на координацию социально-педагогической деятельности (коррекционная, коррекционно-организационная);
- функции, направленные на разработку и реализацию содержания деятельности социального педагога (организационно-коммуникативная, охранно-защитная, психотерапевтическая, социально-профилактическая, функция социально-педагогической поддержки и помощи, реабилитационная, образовательно-воспитательная);
- функции, направленные на оценку результатов социально- педагогической деятельности (диагностическая, аналитическая);
- функции целеполагания, прогнозирования, направленные на постановку задач социально-педагогического взаимодействия в коллективе и проведение экспертной оценки.

На первый план сегодня выдвигаются психотерапевтическая и коррекционная функции, которые помогают социальному педагогу защитить клиентов от неблагопритных условий, нейтрализовать и сфокусировать положительные влияния окружающей жизни, оказать помощь ребёнку в разрешении сложных стрессовых ситуаций, в личностном развитии и росте.

Как показало наше исследование к осуществлению этих функций (коррекционной и психотерапевтической) будущие социальные педагоги готовы в меньшей степени. Причина, на наш взгляд, кроется не только в сложности их реализации, но и в неразработанности технологии подготовки студентов к их

осуществлению. Успех их осуществления находится в прямой зависимости от знаний психического состояния ребёнка, окружающей его среды, людей, с которыми он общается и взаимодействует, и от владения будущим педагогом методами и приемами коррекционной и психотерапевтической деятельности.

Результаты нашего исследования показывают, что формирование готовности социального педагога к социально-педагогической деятельности будет более эффективным при создании условий для активного участия студентов в общении, развития их творческого потенциала, накоплений первоначального практического опыта. В процессе занятий преподаватели не только выявляют взаимоотношения в группе, но и предоставляют возможность будущему педагогу обратиться к собственной личности и спроектировать способы своего поведения в разных ситуациях.

Ведущей в работе социального педагога с учащимися становится поддерживающая деятельность, направленная не столько на оказание им помощи в трудной жизненной ситуации, сколько на стимулирование их к самовоспитанию, личностному и профессиональному самоопределению, творческой самореализации [6].

Исходя из структурных компонентов обучения будущих социальных педагогов организации социально-педагогической деятельности, мы обнаружили, чем выше уровень развития отдельных компонентов, тем выше степень развития структуры в целом. На основании обозначенных положений нами были гипотетически выделены четыре уровня сформированности умений организации социально-педагогической деятельности у будущих социальных педагогов: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый.

Оптимальный уровень – выпускник самостоятельно, творчески применяет знания об организации социально-педагогической деятельности, педагогическом взаимодействии, находит оптимальные решения использования активных методов и приемов воспитания, направленных на создание ситуации успеха у воспитанника в процессе реализации социально-педагогической деятельности.

Допустимый – знания об организации социально-педагогической деятельности применяет в стандартных педагогических ситуациях по образцу, предложенному преподавателем.

Критический – владеет знанием об организации социально-педагогической деятельности, но затрудняется находить пути его осуществления, использует педагогические технологии в социально-педагогической деятельности.

Недопустимый – имеет слабые знания сущности социально-педагогической деятельности, не использует современные педагогические технологии в социально-педагогической деятельности.

Анализ результатов исследования показывает, что более 50 % будущих социальных педагогов находится на оптимальном уровне, 36% - на допустимом уровне, и только небольшая часть студентов находится на критическом и не допустимом уровне.

Подготовка социальных педагогов по разработанной нами модели к осуществлению социально-педагогической деятельности в теории и реальной практике дает положительные результаты. Представленная технология обучения будущих социальных педагогов на основе структурных компонентов обеспечивает профессионально-личностное развитие и их эффективную подготовку к реализации

социально-педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Мудрик А.В. Развитие профессионализма педагога в контексте социализации [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание перспективы развития: материалы международной научно- практической конференции / А.В. Мудрик – М.: МПГУ, 2005. – С. 366 - 369

2. Социальная педагогика: монография; под ред. В. Г. Бочаровой. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

3. Сластёнин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание перспективы развития: материалы международной научно - практической конференции / В.А. Сластёнин – М.: МПГУ, 2005. – С. 5-14.

4. Торохтий В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике [Текст] / В.С. Торохтий // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: материалы первой международной научно-практической конференции 27-28 октября 2011 г. / под ред. В.С. Торохтия . – М.: Граница, 2011. – С. 20-38.

5. Сластёнин В.А, Шептенко П.А., Формирование готовности социального педагога к профессиональной деятельности [Текст] // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект). – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1996. – С.166-169.

6. Шептенко П.А., Дронова Е.Н. Социально-педагогическая поддержка школьников в работе социального педагога [Текст]. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 204. – 120 с.

УДК 378.978 «11»

УСИЛЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

к.пед.н., професор, академик РАПН Люрина Т.И.

В статье предпринято попытку раскрыть пути обеспечения высокого уровня профессиональной подготовки специалистов – учителей музыки, способы оптимизации профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических вузов, определить профессионально значимые требовании к выпускнику.

Ключевые слова: *междисциплинарные тенденции, интеграция, интегративные тенденции, культура, художественно-эстетический, педагогическое творчество.*

Люріна Т. І.

У статті зроблено спробу розкрити шляхи забезпечення високого рівня професійної підготовки фахівців – учителів музики, способи оптимізації професійної підготовки студентів музично-педагогічних вузів, визначити професійно значущі вимоги до випускника.

Ключові слова: *міждисциплінарні тенденції, інтеграція, інтегративні тенденції, культура, художньо-естетичний, педагогічна творчість.*

Lyurina T. I. Strengthening of interdisciplinary tendencies in is art-pedagogical preparation of the future teachers of music

In article it is made attempt to open a way of maintenance of a high professional standard of experts – teachers of music, ways of optimization of vocational training of students of is musical-pedagogical high schools, to define professionally significant the requirement to the graduate,

Keywords: *interdisciplinary tendencies, integration,* **integrative** *tendencies, culture, is art-esthetic, pedagogical creativity*

Постановка проблемы. Оптимизация профессиональной подготовки будущего учителя музыки способствует решению проблемы целостности процесса формирования художественно-педагогической культуры учителя, полноценного художественного образования, которое включает в себя усвоение интегрированных художественно-эстетических знаний и умений, развитие художественно-творческих способностей, формирование оценочного отношения к явлениям искусства и культуры, воспитание художественных вкусов, исполнительского мастерства.

Отсюда вытекают и требования к выпускнику вуза – учителю музыки: это должен быть специалист, который не только сам владеет всем тезаурусом художественных знаний и умений, но и способный привить любовь к искусству своим ученикам, развить у них потребность в общении с высокохудожественными произведениями, воспитать художественный вкус, способность оценить красоту в любых ее проявлениях, развернуть и активизировать эстетическое поле для применения художественно-творческих способностей на основе усвоенных умений и навыков.

Изложение основного материала. Безусловным и целиком логичным в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки является обращение к искусству, так как цели, которые ставит перед собой образование, совпадают с функциями искусства. Передача социально-культурного опыта не может быть эффективной, если не активизируется личностно-смысловая сфера человека, а искусство, как существенный компонент культуры, является единственным видом деятельности, который образует целостную картину мира в единстве мысли и чувства. Искусство предлагает доступ к знаниям, понимание содержания и понятий, недосягаемых в других учебных планах. Например, от культуры визуальных образов (живопись, графика, скульптура, архитектура) можно получить удовольствие, но их содержание может изучаться и использоваться для раскрытия феномена красоты в разнообразии красок, форм, пространства; музыкальное искусство развивает художественное мышление и невербальную часть интеллекта; синтетические искусства обогащают опыт информационной грамотности и т.д. Изучение искусства в полном спектре его видов способствует формированию навыков восприятия и выражения, что, в свою очередь, ведет к развитию речевых способностей, умений общения, критического мышления и навыков решения определенных проблем. Искусство предоставляет доступ к языку искусства, опыта и содержания, что понимается и передается неповторимым путем через выражение и форму художественного образа.

Преподаватель музыки, дисциплин художественно-эстетического цикла – одна из наиболее творческих и сложных профессий. Актуальность проблемы художественно-эстетического образования состоит в том, что процесс обучения будущих учителей музыки в педагогических вузах имеет рассредоточенный характер, каждая из специальностей все еще решает свои узкопрофессиональные

задачи вне ориентации на общую цель подготовки пропагандистов художественной культуры. Преодоление сложной ситуации мы видим в научном подходе к учебно-воспитательному процессу, понимании важности роли музыкально-теоретических и художественно-эстетических знаний в управлении процессом познания и художественного восприятия, в осознании того, что целью художественно-эстетического образования является формирование в реципиентов сложных стереотипов социально важных чувств, разностороннее развитие личности.

Приобретенный искусством опыт успешно используется теоретиками и практиками профессионального образования (М. П Лещенко, Л. М. Масол, В.Ф.Орлов, В. Г. Ражников, О.П.Щолокова и др.) для целенаправленного моделирования учебно-воспитательного процесса, подготовки будущих учителей по предметам художественно-эстетического цикла, в частности, при разработке новых перспективных технологий.

В разнообразии своих видов искусство аккумулирует социально-духовный опыт поколений и передает его в личный опыт каждого человека. Главным педагогическим потенциалом искусства является объединение всех видов воспитательной деятельности, комплексное и междисциплинарное использование видовой специфики искусства, так как такой подход отвечает важнейшим потребностям человека в универсальной деятельности и общении, а также делает возможным постоянное непосредственное разностороннее духовное развитие.

Каждый вид искусства имеет свои особенные средства гуманистического влияния на личность. Существенная особенность музыки как вида искусства состоит в красочно выраженном эмоциональном, психофизиологическом характере влияния. Музыка не учит и тем более не поучает, а “предлагает” модели эмоционально-чувственного восприятия окружающего мира, духовного опыта людей.

По словам известного психолога-музыковеда Б.М.Теплова, музыка является особенным видом познания – эмоциональным познанием, она претворяет все внешние влияния на переживания и эмоциональный опыт. Под влиянием музыки происходит формирование эстетического вкуса как ядра ценностных ориентаций в художественной картине мира, развивается способность эстетического наблюдения и самоуглубления. Музыка несет в себе не только эмоции; в процессе музыкальной деятельности человек знакомится с историческими эпохами, личностями, усваивает лучшие образцы поэзии, литературы, даже некоторые математические и физические понятия, связанные со звуком, при этом формируется направленность на познание мира и самого себя. Освоение музыки помогает развивать мышление – образное и логическое, абстрактное и конкретное; она формирует чувства ритма и гармонии, наблюдательность, память, представление, голосовой аппарат, моторику пальцев. Музыка способна чарующим способом помочь в развитии, разбудить чувства, обеспечить интеллектуальный рост [5, с. 234].

По определению известного французского ученого А. Моля, жизнь человека состоит из трех культурологических сфер: “логосферы, если речь идет о форме вербального мышления, эйдосферы, если говорить о графических и кинематографических формах, и акустической сферы, если имеются в виду звуковые сферы” [3, с.84]. Любой вид искусства может существовать в каждой из указанных трех сфер. Но для музыки основной является акустическая сфера.

Теоретические начала видовой специфики искусства прослеживаются в период пифагорийской эстетики, то есть VI в. до н.э. Пифагор уделял музыке особенное внимание. Потом она стает объектом теоретических исследований Сократа и Платона. Аристотель ввел в теорию искусства понятия “вид” и “жанр”. Большой вклад в исследование проблемы внесли И. Кант, Г. В. Ф. Гегель; современные ученые: Ю. Б. Борев, В. В. Ванслов, Б. М. Галеев, М. С. Каган, В. П. Михалев, В. В. Скатерщиков и др. Благодаря этим исследованиям были конкретизированы общие признаки, характеристики, внутренние законы и художественные доминанты каждого вида искусства; рассмотрены пути возможного синтеза отдельных искусств. Вид искусства можно определить как духовно-практическую деятельность, цель и содержание которой – в переживании, отображении и развитии специфически художественными средствами, связанными с одной с типологических форм чувственности, социального бытия, со свойственными ему культурно-историческими типами общества, разными представлениями о мире, идеологическими установками. Связь педагогического творчества, понимание видовой специфики искусств, а также понятий “синкретизма”, “комплекса”, “синтеза” и “интеграции” искусств, делает возможным протекание процесса формирования художественно-аналитических умений будущих учителей музыки в полном объеме.

Большой вклад в решение проблемы музыкально-педагогического образования внес Б. В. Асафьев, считавший вопросы музыкального образования главными в развитии музыкальной культуры, в воспитании художественных и эстетических вкусов, духовных потребностей подрастающего поколения. Он создал теорию интонации (понятия, которое обозначает звуковое воплощение музыкальной мысли , носителя образного содержания в музыке, которое играет вспомогательную роль в речи человека). По его мнению, уроки музыки пробуждают в детей инициативу, поскольку музыка – искусство слуховых, слухомоторных впечатлений, в частности, “наблюдение” музыки ведет прежде всего к их обострению. Музыка движется, и слух должен воспринимать это. Танцуя или маршируя, двигаясь под музыку, мы воспринимаем ритм, который задается ею, а слушая, дети оценивают, анализируют, а значит, мыслят.

Параллельно идеи применения интеграции разных видов искусства в музыкальной педагогике разрабатывал преподаватель Женевской консерватории Э. Ж. Далькроз, который создал и реализовал систему музыкально-ритмического воспитания. На уроках сольфеджио он использовал ритмические движения, в которых неразрывно переплетались пластика и музыка. Через разные музыкально-ритмические движения ученики “телесно” могли переживать ритм музыки, эмоциональное и образное содержание. Такие занятия развивали в детей нервную систему, мышечный аппарат и творческие способности. Методика его системы, которая была построена на синтезе музыкального и хореографического искусства, получила свое продолжение в разработках Дельсарте, Ж. Удина, С. Волконского.

Развивая прогрессивные идеи своих предшественников, немецкий исследователь детского творчества К. Орф построил свою музыкально-педагогическую систему на синтезе гимнастики, танца и музыки. Принцип обучения по его системе – это “обучение в действии”. Национальный детский фольклор

дополняется инструментальными мелодиями шумовых, ударных, звуковых инструментов, игра на которых не требует специальной подготовки.

Таким образом, основа междисциплинарного преподавания искусств в профессиональном образовании начала закладываться еще вначале XX века и дальше нашла свое отображение в формах приобщения детей к художественному творчеству: создании детских филармоний, оперных и театральных студий, кружков, факультативов по предметам художественно-эстетического цикла, которые значительно расширили видовой, жанровый и тематический репертуар в работе с детьми. С 80-х годов XX в. Возникает усиленный интерес к возможностям интеграции разных видов искусства в художественно-эстетическом воспитании и образовании.

Теория интеграции разных видов искусства успешно применяется в подготовке учителя музыки в педагогических вузах Украины. Современные разработки теоретических основ использования междисциплинарных связей в профессинальной подготовке будущих учителей музыки осуществляют Л. М. Масол, О. М. Отич, Л. О. Савенкова, О. П. Щолокова, Б. П. Юсов.

По определению О. П. Рудницкой, “изучение каждого отдельного вида искусства, даже с целью углубленной профессиональной подготовки специалистов, требует использования комплекса граничных философских, эстетических, культурологических, искусствоведческих и других гуманитарных знаний. Они являются необходимыми для формирования представлений о функционировании того или иного вида искусства в художественной культуре общества, вызванной определенными социально-экономическими условиями исторического развития. Игнорирование этого, изолированный подход к рассмотрению разновидов искусства как замкнутых отраслей нередко приводит к ограничению художественного мышления, узости образно-ассоциативных представлений, недостаточной научной компетентности в понимании стилевой атрибутики произведений... Тенденции интеграции ни в коем случае не размывают видовой и жанровой специфики искусств, а наоборот – обогащают понимание каждого из них, поскольку, с одной стороны, проявляют взаимовлияние отдельных видов художественного творчества, а с другой – утверждают их суверенное существование и самостоятельный этап” [4, с. 145].
Эстетика одного искусства является эстетикой и другого – считают представители современной педагогики и акцентируют внимание на преодолении художественной однобокости субъекта художественного образования, формировании его полихудожественного сознания на основе интеграции знаний по принципу отраслевого взаимодополнения и устранения междисциплинарного отмежевания в преподавании предметов художественно-эстетического цикла.

Педагогика искусства и современная наука уделяют значительное внимание вопросу формирования художественно-аналитических умений будущих учителей музыки Важнейшим подспорьем формирования художественно-аналитических умений будущих учителей музыки является использование в учебно-воспитательном процессе феномена междисциплинарного связующего компонента в художественной интеграции, так как в условиях быстрого роста объема информации возможность ее восприятия и осмысления резко уменьшается. Выход видится в усвоении структурированных знаний, которые являют собой

определенный комплекс, систему. Будущее художественно-педагогического образования связано с синтезом разных учебных предметов, и в первую очередь предметов гуманитарного цикла в парадигме культуры, разработкой интегрированных курсов, взаимосвязью и взаимопроникновением всех дисциплин художественно-эстетического цикла.

Как указывают авторы монографии “Синергетика и прогнозы будущего”, “в конце нашего столетия междисциплинарный синтез, направленный на выработку новых императивов развития, технологий выживания, идеологии XXI века, стал не игрой разума, не академической программой, которая родилась в кабинетной тишине, а неотложной потребностью”. Вот поэтому “развитие нелинейной математики, синергетики, а с ними и новый взгляд на мир и условия жизни в нем – не очередная мода, а естественная стадия развития науки и культуры”, стадия преодоления эпохи “исторического бессознания” на пользу “эпохи осознанной необходимости”, “совершеннолетия человечества” [2, с.14].

В современных исследованиях синергетический принцип организации распространяется на модели творчества и искусства. Эти исследования дают возможность рассматривать искусство как продукт процесса саморазвития и самоорганизации общества. Искусство формирует единство сознания людей определенной эпохи, общие представления о мире, упорядочивает межличностные отношения, взаимосвязи и взаимодействия людей. Вместе с тем оно является необходимым условием и средством восхождения человека к вершинам культуры, а также выступает своеобразным барометром, измеряющим степень гуманности и нравственности общества , его понимания красоты и гармонии.

Исследуя понятие “междисциплинарная связь в педагогике”, отметим, что его исторические корни следует находить еще в работах классиков педагогической мысли: Я.А. Коменский разработал курс “Космографии”, в котором был материал с разных областей знания – астрономии, географии, политики, истории. При этом объединяющую роль всех образовательных предметов он видел в “пансофии” – общей мудрости, направленной на достижение гармонии и порядка. Известный педагог К.Д. Ушинский связывал преподавание предметов вокруг идей любви и гуманизма, а также основных понятий, характеризующих мир природы и человека. В.А. Сухомлинский пробовал использовать все возможности, чтобы интегрировать виды искусства, его функции в процессе воспитания. Важные задачи он видел в том, чтобы ценности искусства стали духовной потребностью школьников, чтобы свободное время они стремились наполнить самым счастливым, самым жизнерадостным трудом души – постижением прекрасного.

Исследуя взаимодействие двух видов искусства (музыки и живописи), отмечаем различие двух видов интеграции этих искусств: взаимовлияние, когда один вид, “просачивается” специфичностью другого и меняется, и рождение нового вида искусства, который несет в себе черты одного и другого вида.

Проблема интеграции знаний осуществляется на междунаучном уровне и в отдельных научных областях. В научной литературе выделяются следующие направления интеграции, которые можно применить и в педагогике искусства:

– формирование комплексных междисциплинарных проблем и направлений исследований;

– перенесение идей, законов, принципов, концепций с одной области знаний в другую при их взаимодействии;

– использование понятийно-концептуального аппарата, методов и средств одного вида искусства другими;

– универсализация средств языка искусства;

– создание новых педагогических технологий в области педагогики искусства.

Современная интеграция научного знания значительно сблизила области, которые исследуют художественно-эстетические явления или же концептуально обосновывают их. Художественно-эстетическое образование и воспитание тесно связано со сферой дидактики, общей теорией творчества, социальной психологией, концентрируют базовые культурные ценности, парадигмы и критерии сего дня, в некоторой мере определяют тенденции будущего.

Констатируя усиление междисциплинарных тенденций в художественной деятельности и опираясь на мнение специалистов о сохранении всего богатства предыдущего развития и опыта человечества, важно сохранить и развивать искусство во всем разнообразии его видов и в будущем. Конечно, ни один учебно-воспитательный процесс не может вместить всего объема необходимых знаний, умений и навыков. Важная роль в этом процессе принадлежит общедидактическим принципам на уроках музыки. На современном этапе преподавания музыки в школе традиционные принципы наглядности и преемственности должны дополняться принципами развивающего обучения, научности, принципом систематического и последовательного обучения. Эти принципы действительно могут помочь художественной дидактике на методологическом уровне, там, где и находит свое отображение общее в преподавании музыки – на уровне теории познания, формирования творческого мышления. Целостность, образность, ассоциативность, импровизационность, интонационность, художественность является тем подспорьем, которое может стать базой для формирования принципов музыкальной и художественной дидактики. Практика преподавания музыки в школе показывает, что в музыкальной педагогике сохраняется информационный подход, который передает ученикам, в основном, только скупые ведомости о жизни и деятельности композиторов, что иногда дополняется информацией, передающей образно-эмоциональное содержание музыкальных произведений. В музыкальных школах главное внимание уделяется технологии овладения средствами того или иного вида искусства и мало времени отводится главному – постижению психологических механизмов возникновения художественного образа и изучению языка разных видов искусства как семантического пространства, в котором реальный мир отображается во всем сложном чувственном и значимом разнообразии. Ни один из таких подходов не учитывает акта чувственного отображения мира: факта творчества, фантазийной игровой трансформации впечатлений реального мира; индивидуальности выражаемого взгляда на мир [1, с.11].

Современные тенденции развития ребенка средствами музыки нашли отображение в нетрадиционных технологиях, учебных программах и методических пособиях. Поскольку интеграционные процессы умственной деятельности требуют от учебного процесса включения всех рецепторов, ответственных за восприятие, подачу, кодирование информации в виде образов, форм, содержания музыкальных

произведений, то учебные программы нового поколения в области музыкального образования имеют такие особенности: стремление к междисциплинарному подходу в обучении, синтезу разных видов искусства, их взаимодополняемости; рассматривание того или иного вида искусства как особенного языка, особенной семиотической системы, способствующей непосредственному введению детей в знаковую ситуацию, обеспечивая адекватное восприятие произведения искусства; создание условий, при которых искусство является не только средством воспитания, а потребностью, и общение с ним приносит настоящее наслаждение; развитие эмоциональной сферы, сенсорных и коммуникативных способностей, отзыва на произведения искусства; освоение разных видов музыкальной деятельности, формирование практических умений и навыков в разных видах художественной деятельности.

По таким принципам построены учебные интегрированные программы: сборник программ интегрированных курсов “Искусство” (Под ред. Б.П. Юсова); “Интегрированные уроки искусства” (В.В. Алеева, Т.И. Науменко); “Искусство” (Л.М. Масол и др.); “Искусство” (О.П. Щолокова, Л.М. Ващенко).

Они нацелены на систематизированное, целенаправленное и планомерное содержательно-интегрированное овладение на теоретическом и творчески-практическом уровне разновидов искусства. Внедрение таких программ является качественно новым подходом к преподаванию дисциплин художественно-эстетического цикла в школе. К этому должен быть готов будущий учитель музыки. Необходимость сформированности художественно-аналитических умений будущих учителей музыки, которая призвана обеспечить гармоничную связь восприятия, анализа, интерпретации и осознания ценности феномена искусства в целостном мировидении, чувствовании и мышлении, очевидна. Анализ существующих программ и исследования ведущих ученых в области художественного образования положены в основу разработки рабочей программы, а потом и спецкурса “Интеграция дисциплин художественно-эстетического цикла“, фундаментом которого являются: научные основы художественной компетентности и творчества, создание условий для формирования и развития теоретически-практических и интеллектуальных умений в профессийональной деятельности, развитие художественного сознания и образного мышления студентов, формирование умений общения с произведениями искусства, профессиональных качеств и навыков будущих учителей по овладению всем пространством духовных ценностей, расширения сферы эстетически-эмоциональных впечатлений студентов, раскрытие сущности красоты, законов искусства, овладение будущими учителями культуры чувства и восприятия слова, развитие невербальной составной интеллекта. При разработке программы мы ориентировались на 3 базисных компонента: понимание искусства, технические навыки и умения, информационное обогащение. Воплощена в программу методическая система формирования художественно-аналитических умений в будущих учителей музыки позволила решить следующие проблемы: а) нахождение, понимание и использование разных видов информации в своей деятельности; б) приобщение к мировым и национальным духовным ценностям, воплощенным в произведениях искусства; в)накапливание опыта общения с произведениями искусства в процессе самостоятельной творческой деятельности; г)

овладение эффективными методами анализа произведений искусства, познание междисциплинарных связей; д) формирование представлений о целостности мира через эмоционально-ценностное ориентирование личности, в том числе путем интеграции учебных дисциплин – музыки, изобразительного искусства, истории, эстетики, культурологии, философии и др.

Методика формирования художественно-аналитических умений позволяет выделить следующие значимые качественные признаки художественно-творческой деятельности будущих учителей музыки: а) продуктивное использование междисциплинарных связей, способность к интеграции знаний по дисциплинам художественно-эстетического цикла; б) возможность применения усвоенных знаний и сформированность умений в условиях профессиональной деятельности; в) реализация творческого потенциала, активизация внутренних интересов и эстетических потребностей.

В разработке творческих задач мы исходили из следующих положений:

- формирование художественно-аналитических умений – это управляемый процесс, требующий специальной организации процесса подготовки специалистов;
- художественно-аналитические умения являются творческими умениями, требующими наличия определенного опыта музыкальной и художественной деятельности, развития художественных способностей студентов;
- художественно-аналитические умения имеют сложную интегральную структуру, составными которой являются знания, теоретико-аналитические и художественные практические умения, навыки специфического характера.
- педагогическая активизация художественных способностей студентов процессе обучения смежным дисциплинам;
- художественно-аналитическая деятельность студентов стимулирует их творческие возможности, личностно творческие качества, проявляющиеся в художественном восприятии и влияющие на развитость художественного мышления, расширение объема художественных знаний и сформированности художественно-аналитических умений. Гармоническая связь художественного восприятия и художественная деятельность в художественно-аналитических умениях позволяет влиять на развитие художественной культуры личности, разнообразить и расширить ассоциативный фонд художественно-эстетического опыта, понять специфичность как каждого отдельного, так и синтеза, комплексного и интеграционной связи видов искусства.

Для методики большое значение имеют дидактические рекомендации ученого-исследователя проблем художественного образования О.П. Рудницкой, в частности:

- совокупность искусств, образованная на основе их интеграции, способствует гармоническому развитию личности, раскрывает целостную художественную картину мира и таким образом влияет на формирование мировоззрения, которое фокусирует в себе интегрированные связи искусства, художественной культуры, этики, эстетики;
- использование одного из видов моносенсорного искусства в качестве инструмента познания общих закономерностей художественного творчества (в данном случае – музыки);
- применение сравнительного анализа творчества авторов, принадлежащих к

одному стилевому направлению развития искусства, как эффективного метода познания междисциплинарных связей.

Эти положения нашли свое воплощение в творческих формах работы по подготовке будущих учителей музыки на занятиях в педвузе (спецкурс “Интеграция дисциплин художественно-эстетического цикла”). Среди основных задач спецкурса можно выделить следующие:

- дать студентам основы художественных знаний, которые дадут возможность осознания ими специфики будущей профессиональной деятельности;
- расширить художественное мировоззрение и ценностные ориентации будущих учителей на основе ознакомления и изучения: 1) лучших образцов мировой сокровищницы художественных произведений; 2) классических и современных исследований выдающихся мыслителей, философов, социологов, педагогов, психологов, деятелей культуры и искусства;
- выработать навыки анализа художественных особенностей художественных явлений, развивать “эмоциональное мышление”, а также умение анализировать художественные образы произведений искусства на основе знакомства с разными формами, жанрами, стилями искусства;
- обогащение собственного художественно-эстетического опыта для дальнейшего использования в профессиональной деятельности;
- формирование эмоционально-коммуникативной культуры будущего учителя;
- приобретение практических навыков и умений по схеме: *восприятие – понимание – анализ – интерпретация – осознание* ценности произведения искусства;
- формирование понимания главного фактора духовности личности – взаимодействие интеллектуального потенциала, высокой нравственности, чувственного восприятия и интуиции.

Творческая направленность преподавания спецкурса делает возможным реализацию духовного потенциала будущего учителя музыки, выявление и развитие природных способностей, свободу творческого поиска. Восприятие произведений искусства, их понимание, постижение, применение разнообразных методов анализа, нахождение связей и параллелей с другими видами искусства, эстетическая оценка и переосмысление произведения через эмоциональную сферу студента дает возможность совершенствовать художественно-аналитические умения и практические навыки, развивая художественное мышление.

Выводы. Таким образом, проанализировав современное состояние художественно-педагогической подготовки будущих учителей музыки, учебные программы, методические пособия, технологии, мы пришли к выводу, что связь педагогического творчества, понимание видовой специфики искусства, феномена художественной интеграции, комплекса граничных философских, эстетических, культурологических, искусствоведческих и других гуманитарных знаний может обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки специалистов-преподавателей дисциплин художественно-эстетического цикла. Целенаправленное формирование художественно-аналитических умений на занятиях спецкурса “Интеграция дисциплин художественно-эстетического цикла” в будущих учителей музыки дает возможность развивать художественное мышление, приобрести

профессиональную компетентность, развить умение применить знания с разных областей в решении конкретных творческих задач и использовать синергетический принцип в усвоении структурированных знаний, которые являют собой определенную систему, активно выражать себя в определенном виде творчества, обогатить собственный художественно-эстетический опыт, проникнуть в природу искусства, познания его законов, сущности, глубинных корней всех видов искусства.

Анализ психолого-педагогических, методических исследований и практики обучения показывает, что ключевым умением профессиональной подготовки современного учителя музыки является художественно-аналитическое умение, которое формируется на имеющихся художественно-эстетических знаниях и является результатом сложной мыслительной деятельности, которая реализуется в единстве эмоционального и логического, способствует развитию художественно-педагогического мышления и не является врожденным качеством будущих учителей музыки. Структура художественно-аналитических умений соответствует структуре художественно-педагогической деятельности и состоит из четырех взаимосвязанных между собой компонентов: мотивационно-ценностного, интеллектуально-логического, эмоционально-чувственного, коммуникативно-эмпатийного, которые формируют потребность в высоких эстетических чувствах и переживаниях, поисках сущности смыслов произведений искусства, размышлениях над общечеловеческими ценностями, нацеливают на правильную оценку знаний и навыков, как своих, так и учащихся, развивают необходимые в профессиональной деятельности личные качества.

Таким образом, усиление междисциплинарных тенденций в художественно-творческой деятельности, целостная связь всех видов практической, учебной и внеаудиторной работы по специальному предмету и связь педагогического творчества, понимания видовой специфики искусств, феномена художественной интеграции, комплекса знаний с различных отраслей способствует обеспечению высокого уровня профессиональной подготовки специалистов – учителей музыки.

Литература

1. *Басина Н.Э. Суслова О. А.* Введение в язык искусства. Программа курса по предметам гуманитарного и художественно-эстетического цикла. – Екатеринбург: “Гуманитарный центр “Театр”, 2001. – 23 с.

2. *Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г.* Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 288 с.

3. *Моль А*. Социодинамика культуры: Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1973. – 405 с.

4. *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна і мистецька. – К., 2002. –270 с.

5. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. – М.-Л: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.

УДК 37.013.32

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Майстер-викладач МПЦ «Академія мистецтва краси» Долгих В. О.

Науковий керівник – канд. пед. наук Лебедєва А. В.

У статті висвітлюються деякі аспекти інтегрованого підходу до процесу художньо-творчої діяльності дітей у позашкільних закладах освіти, зроблено спробу розкрити суть використання різних видів мистецтва, міждисциплінарний зв'язок живопису з дисциплінами гуманітарного циклу.

Ключові слова: *інтегрований підхід, синтез мистецтв, міждисциплінарний зв'язок, художньо-творча діяльність, естетичний досвід, гармонізація особистості.*

Долгих В. А. Особенности интегрированного подхода в процессе художественно-творческой деятельности личности

В статье освещаются некоторые аспекты интегрированного подхода к процессу художественно-творческой деятельности детей во внешкольных учебных заведениях, сделана попытка раскрыть суть использования различных видов искусства, междисциплинарная связь живописи с дисциплинами гуманитарного цикла.

Ключевые слова: *интегрированный подход, синтез искусств, междисциплинарная связь, художественно-творческая деятельность, эстетический опыт, гармонизация личности.*

Dolgih V. A. Features of an integrated approach in is art-creative activity of the person

In article some aspects of an integrated approach to process of is art-creative activity of children in out-of-school educational institutions are shined, attempt to open an essence of use of various art forms, interdisciplinary communication of painting with disciplines of a humanitarian cycle is made.

Keywords: *an integrated approach, synthesis of arts, interdisciplinary communication, is art-creative activity, esthetic experience, harmonization of the person.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах подальшої демократизації суспільства непересічного значення набуває відображення загальнолюдських цінностей, національної духовної культури, зростання інтелектуального потенціалу людини в оточуючому соціумі. Осереддям етичних та естетичних поглядів, художньої культури та творчого потенціалу людини є мистецтво. Образотворче мистецтво є важливою складовою загальногуманітарної освіти сучасних школярів, так і в позашкільному художньо-творчому розвитку людини.

Науковий аспект проблеми художньо-творчого розвитку школярів досліджували Л. Виготський, С. Коновець, О. Костюк, В. Кузін, В. Курдашов, А. Лебедєва, С. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, О. Рудницька, П. Якобсон. Однак, слід зазначити, що аспекти художньо-творчого розвитку в позашкільній діяльності дітей з'ясовано недостатньо. Тому виникає потреба у подальшому вивченні і впровадженні інноваційних технологій і методик художньо-творчого розвитку дітей в позашкільній діяльності.

Аналіз останніх наукових праць з проблеми дослідження показав, що ще Аристотель зазначав, що заняття малюванням сприяє різнобічному розвитку дитини. Цю тезу підтримали класики античної думки Платон, Піфагор, Арістофан. Таким

чином образотворче мистецтво має прадавні синкретичні коріння і є синтетичним саме по собі.

Проблема розвитку особистості засобами образотворчого мистецтва, а саме засобами малюнку, живопису, композиції привертали увагу художників-педагогів (П. Чистякова, Д. Кардовського, М. Реріха, І. Репіна, М. Фєшина, Б. Іогансона, М. Беди, М. Ростовцева, М. Кириченко та ін.).

Науковці наголошують, що саме образотворче мистецтво формує духовну сферу дитини, є підґрунтям культурного та різнобічного розвитку творчої особистості.

Л. Виготський назвав мистецтво «художньою концентрацією дійсності», яка залучає в коло соціального життя найбільш інтимні, індивідуальні сторони нашої особистості.

Необхідно зазначити що інтегрований підхід до процесу художньо-творчої діяльності особистості актуальний для їх всебічного культурного та духовного розвитку і має важливе значення для виховання, спеціалізації, соціалізації та адаптації в сучасному суспільстві.

Мета статті полягає у розкритті деяких аспектів інтегрованого підходу до художньо-творчого розвитку особистості вихованців на засадах моральності, самосвідомості, гуманістичного світогляду, соціально-ціннісних орієнтацій, художньо-творчого сприйняття дійсності у процесі позашкільної гурткової діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Однією з форм суспільної свідомості є естетична свідомість як відображення естетичного ставлення людини до дійсності і вираження активного прагнення особистості до гармонії, досконалості, краси, до ідеалу, прекрасного. Формою відображення дійсності мистецтвом є художній образ, створений у світлі ідеалів митця з допомогою його творчої фантазії, які є знаковим матеріалом мистецького твору. З огляду на сказане попередньо, слід зазначити, що першочерговим завданням педагога-наставника є:

- формування та розвиток художньо-творчих здібностей, знань, вмінь та навичок в процесі художньо-творчої діяльності вихованців;
- формування уявлення про художнє бачення та усвідомлення предметного світу, естетизації навколишнього середовища;
- розвиток художнього смаку, здатності художньо-образного сприйняття, мислення та оцінки творів мистецтва в процесі полі художньої діяльності гуртків;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери гуртківців засобами образотворчого мистецтва в поєднанні з музикою та художнім словом;
- використання завдань на активацію творчого пошуку, уяви, фантазії вихованців в процесі навчання;
- визначення і впровадження профільної диференціації, а саме малювання як головного різновиду образотворчого мистецтва при навчанні дітей;
- синтез образотворчого мистецтва з різними видами художньої діяльності (музикою, художнім словом, для підсилення художнього засобу, що дозволяє повніше передавати функцію художнього образу;

- впровадження завдань для використання в інклюзивному навчанні;
- впровадження вправ для розвитку дрібної моторики пальців як для малювання так і для ліплення;
- розвиток оригінальності мислення, фантазії, зорової уяви, комбінаторних здібностей;
- удосконалення сенсорних умінь і навичок з метою розвитку функціональних органів чуття, тактильних і кінестезичних відчуттів; чуття форми, кольору, простору;
- оптимальне сполучення різних видів репродуктивної (навчально-пізнавальної) і продуктивної (творчої) діяльності.

Пріоритетним завданням навчально-виховного аспекту позашкільної освіти є формування ключових компетентностей особистості засобами мистецтва, яке реалізується при виконанні та удосконаленні всієї змістової лінії художньо-творчої діяльності. Це зумовлено тим, що вже у ранньому віці образотворча діяльність становить одну з найдоступніших і емоційно-захоплюючих форм творчості дитини. Заняття з образотворчого мистецтва є універсальними у вирішенні завдань художнього й особистісного розвитку гуртківців, їх громадського та духовного становлення через інтеграцію з іншими видами мистецтва: музика, література, кіно тощо.

Простота, доступність, універсальність інтегрованого підходу уможливлює використовувати педагогічні прийоми і в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта у навчальному позашкільному закладі забезпечує систему освітніх послуг і базується на врахуванні та реалізації нормативно-правового, науково-методичного забезпечення змісту навчально-виховного процесу, використання сучасних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами:

- рівний доступ до навчання кожної дитини;
- отримання якісної освіти;
- соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливими потребами.

Аналізуючи вище сказане, ми визначаємо такі завдання, поставлені перед керівником гуртка як:

- забезпечення сприятливих умов для ефективного проведення художньо-творчого процесу; наявність потрібного для занять приладдя, обладнання, матеріалів та інструментів, наочно-просторове середовище кабінету повинно відображати сучасний художній рівень культури;
- створення творчої атмосфери у гуртку базованої на почуттях: доброзичливості, свободи, підтримки, співчуття, уваги до кожного і рівного відношення до всіх;
- використання особистісно-орієнтованого підходу до вихованців інтенсифікований індивідуально-диференційованою роботою з кожним;
- забезпечити добровільний характер участі і профіль занять за інтересами;
- акумулювати позитивний психологічний настрій на заняттях, долаючи перфекціонізм і занижену самооцінку дітей при виконанні практичних завдань;
- планувати персональні завдання для кожного з урахуванням вікових та психофізичних особливостей гуртківців та їх художніх можливостей;

- володіти аудиторією;
- застосовувати різні методики викладання навчального матеріалу, використовуючи варіативність і маневреність методів навчання залежно від педагогічної ситуації;
- виявляти високі професійні знання, підвищувати свій професійний рівень як фахівця;
- обов'язково демонструвати послідовність виконання практичного завдання на власному прикладі, виконуючи педагогічний малюнок на класній дошці;
- об'єктивно і не упереджено оцінювати художньо-творчу діяльність вихованців;
- дотримуватися культури спілкування та педагогічної етики в системі «керівник-вихованець», слідкувати за культурою стосунків у системі «вихованець-вихованець»;
- впроваджувати превентивний підхід до вихованців для запобігання негативних проявів антисоціальних вчинків та поведінки у класі.

Інтегрований підхід до художньо-творчої діяльності у процесі гурткової роботи базується на провідному довірчо-діалогічному стилі педагогічного спілкування який характеризується щирістю, відкритістю спілкування керівника і вихованця коли вони знаходять конструктивну відповідь, або спільне рішення на проблемне питання.

Художньо-творча діяльність у позашкільному навчання інтегрує знання і практичну діяльність гуртківців з образотворчого мистецтва (малювання), ліплення, декоративного живопису, конструювання у поєднанні з художнім словом, музикою.

Так на початковому рівні навчання під час занять відбувається поступовий перехід від простих до складніших видів творчості. Спочатку зображення імітується за допомогою пантоміміки рухів і пластів рук у повітрі, потім малюється на аркуші за допомогою конструктивних ліній і простих геометричних тіл. Виконання творчого завдання виконується зі спеціально підібраним музичним супроводом. Важливе значення для розвитку в учнів почуття кольору та форми відіграє використання фарб, оскільки фарбами краще передавати кольорове розмаїття навколишнього світу. У даному випадку доцільно використати відео перегляд мультиплікаційного фільму «Шість Іванів – шість капітанів», в якому діти знайомляться не лише з колірними видами фарб, а й з географією.

Інтеграцію живопису з фольклором доречно проводити на заняттях з декоративного живопису, де діти створюють декоративні орнаменти, прості композиції за українськими мотивами казок, попередньо ознайомившись з літературними текстами.

Метою занять з конструювання є розвиток художньо-творчого мислення й творчої фантазії вихованців. Діти вчаться виготовляти прості макети казкового будинку з домальовкою, ялинкові прикраси, сувеніри, вітальні листівки та ін.

В структуру занять груп всіх рівнів доречно вводити розминально-тренувальні вправи (3-5 хв.) для розвитку дрібної моторики руки, які виконуються на початку заняття для поліпшення процесу малювання, ліплення, конструювання. В середині заняття проводяться рухливі паузи (3-5 хв.) фізкульт-хвилинки, що сприяють зняттю м'язової напруги руки, тулуба, покращують позитивний емоційний стан дитини.

Наприкінці заняття виконуються вправи на релаксацію для гармонізації емоційного стану та заспокійливого відпочинку. Вправи мають варіативний характер в залежності від складності художнього завдання. Обов'язковою вимогою до проведення таких вправ є музичний супровід: фрагменти класичної чи ритмічної музики. Вправи на релаксацію супроводжуються читанням літературних фрагментів з описами природи чи декламацією поетичних віршів.

Окрім того, велику роль у навчанні та вихованні гуртківців відіграє міждисциплінарний зв'язок з дисциплінами гуманітарного циклу, який здійснюється у процесі відвідування музеїв, екскурсій по історичним і географічно значимим місцям, конкурси, свята, виставки. Екскурсії – незмінний супутник гурткових занять. Під час екскурсії на природу, діти бачать мальовничі і композиційні ефекти пейзажу, а також знайомляться з ландшафтом, поглиблюючи свої географічні знання. Керівник гуртка спрямовує запитаннями увагу вихованців на уважне розглядання і вивчення об'єктів природи. Слід практикувати замальовки і начерки цікавих куточків природи вихованцями. Екскурсії в музей образотворчого мистецтва дозволяють набути естетичного та художнього досвіду сприйняття творів мистецтва. Педагог має можливість детально й ґрунтовно розповісти про життєвий, творчий шлях митця, зупинитися на індивідуальних особливостях його творів. У процесі такого ознайомлення використовуються й інші види мистецтва.

Велику виховну роль у художньо-творчому розвитку гуртківців відіграють конкурси, свята, виставки. Такі виставки можна організовувати з нагоди шкільних свят, наприкінці навчального року. Для оформлення виставки важливе значення має експозиція робіт. Як правило, на виставках можна проводити конкурси на кращу тематичну композицію чи декоративну роботу. Оформляючи самостійно виставку робіт, вихованці безпосередньо стикаються з конструктивною геометрією, макетуванням, шрифтографією тощо.

Висновок. Отже, для того щоб продукт дитячої творчості набув статусу витвору мистецтва або вважався технічною новацією, щоб акт творчої діяльності стався у повному соціальному значенні слова, педагог, маючи необхідні знання, художній смак впливав на формування самоповаги та упевненості дитини в собі, сприяв її особистій пізнавальній активності, зацікавленості у творчо-художній роботі шляхом досягнення позитивних емоцій через спілкування з різними видами мистецтва, застосовуючи інтегрований підхід до навчально-виховного процесу. Демократичний стиль поведінки керівника до вихованців повинен визначати горизонтальну рівноправну взаємодію, сприяти вільному творчому прояву художньо-творчій діяльності гуртківців. Тобто, важливим етапом навчання у позашкільному навчальному закладі є вивчення дітьми видів, жанрів і специфіки художнього образу, знайомство їх із синтезом мистецтв і засобами художньої виразності, засвоєння різноманітних технічних прийомів створення художніх робіт.

Використана література

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968. – 467 с.
2. Краснов Н.В. Беседы по искусству в начальной школе. – М., 1965. – 210 с.
3. Лебедєва А.В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музейно-творчій діяльності. Автореферат. Вінниця. – 2011.

– 70 с.

4. Молодушкіна І.В. Розвиток креативних здібностей у дітей дошкільного віку. – Х., 2011. – 204 с.

УДК 378.147 «11»

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ

к. пед. н., асистент кафедри педагогіки Лебедєва А.В.
Київський національний університет ім.. Тараса Шевченка

У статті зроблено спробу розкрити суть використання міжпредметних зв'язків у формуванні комунікативних компетенцій студентів ВНЗ, діяльнісний підхід стосовно комунікативної технології організації та управління формуванням системи соціальних позицій, поглядів, оцінок студентів ВНЗ, майбутніх керівників навчальних закладів.

Ключові слова: *міжпредметні зв'язки, комунікативна компетенція, спілкування, комунікативна ситуація, комунікативна культура, потенціал, соціонормативний досвід.*

Лебедева А. В. Использование межпредметных связей в формировании коммуникативных компетенций студентов вуза.

В статье предпринята попытка раскрыть суть использования межпредметных связей в формировании коммуникативных компетенций студентов вузов, деятельностный подход применительно коммуникативной технологии организации и управления формированием системы социальных позиций, взглядов, оценок студентов вузов, будущих руководителей учебных заведений.

Ключевые слова: *межпредметные связи, коммуникативная компетенция, общение, коммуникативная ситуация, коммуникативная культура, потенциал, соционормативный опыт.*

Lebedeva A. V. The use of interdisciplinary connections in the formation of communicative competence of students of the university.

In article attempt to open an essence of use of intersubject communications in formation of communicative competences of students of higher education institutions, a active approach applicable communicative technology of the organization and management of formation of system of social positions, views, estimates of students of higher education institutions, future heads of educational institutions is undertaken.

Keywords*:* interdisciplinary communication, communicative competence, communication, communicative situation, communicative culture, the potential socio-normative experience.

Постановка проблеми. Як показує практика, конкретним виразом інтеграційних процесів, які відбуваються сьогодні в житті суспільства та в науковому світі, є міжпредметні зв'язки, що відіграють важливу роль у підвищенні практичної і науково-теоретичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, істотною особливістю якої є оволодіння ними узагальненим характером пізнавальної діяльності, що уможливлює застосування отриманих знань та набутих вмінь у конкретних ситуаціях, при вирішенні особистісних питань, як в навчальній, так і в професійно спрямованій діяльності, науковому та суспільному житті.

Вирішення багатогранних завдань навчання, розвитку і виховання особистості на якісно новому рівні, формування комплексного бачення, підходу і вирішення

складних проблем реальної дійсності уможливлює використання багатосторонніх міжпредметних зв'язків.

Аналіз останніх наукових праць з проблеми дослідження показав, що проблемі вивчення формування у особистості комунікативної компетенції присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних учених: Е. Берн, Ф. Бацевич, В. Дев'ятко, Г. Сагач, Х. Рамірес, В. Семикін та ін..

На базі загальної теорії комунікації та теорії інформації комунікативна компетенція особистості розглядається в руслі проблематики філософії, соціології, психології, етнографії, лінгвістики та інших гуманітарних наук. Однак, важливим для теоретичного і прагматичного аспектів формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців є безпосередній, науково обґрунтований, доцільно відібраний міждисциплінарний зв'язок навчання і виховання студентів ВНЗ, відображений в таких інтегративних наукових дисциплінах, як психолінгвістика, соціопсихологія, соціолінгвістика, соціокоммунікація та ін.., оскільки вивчення взаємодії багатьох чинників, які обумовлюють міжособистісне спілкування, уможливлює з'ясування найпотаємнішого – комунікативно-перетворювальний механізм як спосіб функціонування і засоби впливу на суспільство та індивідів.

Аналізуючи вплив слова на сучасний стан мовленнєвої культури особистості як складової комунікативної компетенції людини, Г. Сагач у своїй праці «Риторика» наголошувала, що «незаперечною є роль слова, слова віри, надії, любові у формуванні духовно-моральної, духовно-інтелектуальної культури особистості, особливо в часи екзистенційного вакууму, «морального оціпеніння», масової невротизації та шизоізації» [с. 233].

В наш час дослідження комунікативної компетенції пов'язано з вивченням комунікативної культури як складової частини філософії (Конфуцій, В. Сафьянов, Сократ, С. Гатальська та ін..), психології (К. Абдульханова-Славська, О. Бодальов, О. Скрипченко та ін..), спеціалізованого спілкування мистецтва менеджменту (Т. Гриценко, М. Мальська, Г. Чайка та ін..), сфери дипломатичних відносин (Г. Васянович, О. Сагайдак, Н. Тимошенко та ін..).

У той же час слід зазначити, що в сучасній науці означена проблема недостатньо розроблена на рівні становлення комунікативної компетентності професіонала. Більшою мірою вивчені окремі компоненти, а не даний феномен у цілому. Ряд дослідників зазначають, що розвинена увага спілкування з іншою людини, вміння розуміти і приймати іншу особистість, душевна чуйність, вміння розуміти й управляти ситуаціями спілкування – рідкісні явища в нашому житті. Окремим аспектом спілкування вказується дефіцит духовної, комунікативної культури в сучасному суспільстві.

Проблеми, пов'язані з формуванням комунікативної культури, зокрема комунікативної компетентності, загострюються , зокрема, в юнацькому віці в ході професійної підготовки студентів, майбутніх керівників навчальних закладів і проявляються в труднощах адаптації до нових ролей у соціумі, що характерно для особистості, яка переживає вступ у самостійне життя, переживаючи професійне становлення. Всі ці проблеми нерозривно пов'язані з особистісними властивостями, з переконаннями, цінностями, світоглядом особистості, тобто з її спрямованістю в цілому.

Мета статті полягає у розкритті педагогічних умов формування професійно педагогічної компетенції студентів ВНЗ, майбутніх керівників навчального закладу на основі міждисциплінарних зв'язків.

Виклад основного матеріалу. Бурхливий розвиток засобів інформаційного обміну різноманітного змісту, значна інтенсифікація відносин у сфері спілкування викликали своєрідний комунікативний «вибух» міжсоціальних зв'язків. Однією з основних складових високого професійного рівня спеціаліста у будь-якій сфері діяльності людини стала комунікативна компетентність, яка є невід'ємною частиною комунікативної культури.

Соціальне замовлення, зорієнтоване на високий рівень психологічної культури спеціалістів, вимагає високий рівень комунікативної компетентності від фахівців у всіх сферах суспільного життя. У зв'язку з цим компетентнісний підхід стає підставою оновлення змісту сучасної освіти. Освітній результат визначається не тільки сумою засвоєних знань і умінь, але й готовністю випускника до успішного вирішення типових професійних завдань в залежності від рівня освіти. Комунікативна компетентність є необхідною якістю професійної компетентності та професійної підготовки фахівців у типі професій «людина - людина».

Сучасний освітній процес орієнтований на інтеграцію спеціальних і загальногуманітарних знань, умінь і навичок спілкування як основи формування високого рівня комунікативних якостей особистості. При цьому високий рівень розвиненої професійної комунікативної компетентності студентів, майбутніх керівників навчальних закладів залишається однією з головних умов успішної соціалізації особистості. Комунікативно-компетентнісний, інтегративний або міждисциплінарний підходи в освіті забезпечують оптимальні умови для розвитку навичок комунікативного спілкування, самовдосконалення та самоствердження студентів не тільки у професійній підготовці, а й у соціумі. Такі інноваційні підходи диктують необхідність наявності професійної комунікативної компетентності як однієї з ключових для подальшого самоосвіти майбутніх фахівців, самореалізації і самовизначення випускників вищого навчального закладу, що в свою чергу актуалізує необхідність розвитку нових організаційних форм, методів, прийомів у підготовці студентів до подальшого професійного зростання і реалізації особистісного потенціалу.

Навчання студентів, майбутніх керівників навчальних закладів дисципліні «Тренінг комунікативної компетенції» є сучасним дослідженням спілкування й створення ефективних способів суспільної взаємодії, що уможливлює розкриття багатогранності міжособистісного контактування людини, як складного й різнопланового процесу, який полягає не лише у передачі інформації, а й у формуванні способів, навичок, умінь спілкування. На практичних заняттях з дисципліни «Тренінг комунікативної компетенції» студенти знайомляться з техніками активного слухання, розширюють репертуар комунікативної поведінки, навчаються уникати типових бар'єрів у комунікації, що запобігає створенню конфліктних ситуацій у професійній діяльності.

Будь-яка взаємодія між людьми припускає контакт і провідну роль фахівця у процесі спілкування. Для конструктивності контакту фахівцю потрібні не тільки знання і врахування індивідуальних особливостей людини і своїх власних, але й

володіння методами побудови оптимальних стратегій педагогічного впливу. Це можливо при орієнтації студента на формування в себе комунікативних якостей особистості, уміння адекватно оцінювати міжособистісні відносини. Комунікативна компетентність студента забезпечує контакти, співробітництво, спільну діяльність, взаємодію і в кінцевому результаті – систему відносин. В основу програми формування у студентів комунікативної компетенції слід включати систему практичних занять з формування складної особистісної характеристики людини, які розвивають комунікативні здібності та вміння, враховуючи психологічні знання властивості особистості (характеру, темпераменту), психічні стани і виявляються у спілкуванні з людьми.

Характер комунікативної діяльності постійно ставить людину в ситуації спілкування, вимагаючи від неї прояву компетентності, яка залежить від рівня розвитку соціально-психологічних якостей особистості, що сприяють міжособистісній (і рольовій) взаємодії. До них в першу чергу відносяться рефлексивність, гнучкість, емпатійність.

Особливість перерахованих професійно значущих якостей особистості полягає в тому, що кожна з них інтегративна і комплексна, характеризується багаторівневою структурою. Вони знаходяться в тісному взаємозв’язку, поєднуються одна з одною і утворюють певну єдність.

Формування у студентів комунікативної компетенції є частиною комплексної роботи з подолання внутрішніх комунікативних стереотипів особистості, актуалізації змін власної позиції з суб’єкт-об’єктних на суб’єкт-суб’єктні відносини у соціумі.

Розробляючи практичні заняття з формування у студентів комунікативної компетенції слід враховувати такі принципи:

- заняття мають носити систематизований, репродуктивно-творчий характер;
- сприяти підвищенню рівня комунікативної компетентності у студентів.

Доцільно у програму практичних занять включати методи активного тренінгу – мозковий штурм (brainstorming), вивчення ситуацій (case study), рольові ігри (role game) та ін., що становить у професійному вдосконаленні основу серйозного професійного обговорення, пошуку та здобуття рішень. Головний акцент діяльності у процесі практичних занять спрямований на розвиток цілого спектру комунікативних здібностей (професійних, соціальних і особистісних) і набуття навичок професійної компетентності. Вони включають: швидкість професійної та соціальної реакції, гнучкість мислення і мотивацію, здатність оперативного аналізу та прийняття рішень, вміння працювати індивідуально і в команді, загальнокультурний кругозір тощо.

Метою практичних занять з формування комунікативних компетенцій є:

підвищення ефективності взаємодії з партнерами;

усвідомлення своєї індивідуальності як керівника;

пошук резервів для більш ефективної роботи;

виділення причин можливих або дійсних професійних проблем;

зміна власної позиції з суб’єкт-об’єктних на суб’єкт-суб’єктні відносини з людьми.

Завдання практичних занять:

• мотивація студентів до аналізу особистісних поглядів і установок;

•сприяти розвитку невербальних і вербальних засобів передачі інформації, навичок конструктивного вираженню власних емоцій і почуттів;

•відпрацювання навичок активного спілкування, емпатії, партнерських стосунків і рефлексії;

•засвоєння концепції комунікативної компетентності;

•забезпечення умов для розвитку емоційної чуйності, емоційної виразності й емоційної стійкості студентів;

•навчити навичкам саморегуляції емоційних станів, навичкам релаксації.

Очікуваний результат: усвідомлення своєї індивідуальності в професійній діяльності, орієнтація студентів на побудову особистісних взаємин з людьми, освоєння навичок рефлексивної і емпатійної поведінки.

У результаті освоєння програми «Тренінг комунікативної компетентності» майбутні фахівці можуть

знати:

- поняття «рефлексія, креативність, емпатійність, прийняття особистості людини, індивідуальний стиль спілкування, комунікація, комунікативна компетенція і компетентність».
- правила поведінки для конфліктних людей;
- правила вирішення конфліктів;
- основні форми реагування у спілкуванні;
- алгоритм стратегії співробітництва.

вміти:

- аналізувати ситуацію, мотиви, інтереси, почуття, вчинки інших людей;
- розуміти самого себе і ставитися до себе і до оточуючих з належною повагою;
- відстоювати свою позицію конструктивними способами;
- адекватно оцінювати себе, свої здібності і можливості.

володіти:

- здатністю конструктивно будувати свої взаємовідносини з оточуючими;
- навичками самооцінки та розуміння інших;
- навичками позитивного спілкування;
- навичками управління власними емоціями та емоційними станами.

У процесі навчання й оволодіння студентами вмінь і навичок комунікативної компетенції використовуються такі методи і форми: бесіда, тренінгові вправи, рольові та ділові ігри, інформування, дискусія, рефлексивне обговорення, розвивальна психологічна діагностика.

Значна частина означених вище проблем має безпосереднє відношення до соціокомунікативного аспекту вивчення формування у студентів ВНЗ комунікативної компетенції. Основними значимими рисами проблематики комунікативної компетенції в соціокоммунікаційній діяльності є їх функціональна спрямованість і тісний зв’язок з прагматикою. Перша риса пояснюється специфікою комунікативного процесу – думка передує словесному оформленню, комунікативним одиницям, на відміну від мовних одиниць (слова слід не плутати з однослівними висловлюваннями і словосполученнями), які формуються у процесі

комунікації. Означена особливість комунікативного процесу пов'язана з теорією двофазової, в іншому варіанті трьохфазової комунікації: докомунікативна – комунікативна – посткомунікативна. Звичайно, межі між фазами умовні, це пояснюється тим, що взаємодія думки і комунікативних засобів її вираження досить складніше. Так чи інакше, при вивченні основ комунікативної компетентності слід враховувати її функціональні особливості.

Окрім того, не менш важливою є проблема зворотного зв'язку в формуванні комунікативної компетенції майбутніх фахівців, поглиблених вивченням якої займається соціопсихолог, для якого важливим є з'ясування психологічних умов, що сприяють зміні суспільної свідомості, розуміння зв'язку між соціально значущої реакцією одержувача інформації і власне психічної структурою його свідомості. Значний інтерес в цьому плані представляє проблема зв'язку між сугестивністю одержувача інформації і його непіддатливість (ригідністю – від англ. «жорсткість, стійкість, непіддатливість») до зміни свого ставлення або оцінки подій. Експериментально доведено, що при масовій реакції на ту чи іншу соціально значиму ситуацію індивід мимоволі дотримується тієї оцінки ситуації, яка була спроектована на певну групу населення, з якою він погоджується. Істотно уточнення, що це відбувається лише за умови, коли в даній «популяції» переважає ригідний тип свідомості. Якщо означені умови відсутні, то прогноз може бути помилковим. У зв'язку з цим необхідно вивчати процеси не стільки соціального впливу, скільки взаємодії, які обумовлені багатьма чинниками.

Висновки. Отже, міждисциплінарний зв'язок формування комунікативної компетенції у студентів вищих навчальних закладів, майбутніх керівників навчальних закладів з іншими науками закладає основу комунікативної ерудиції особистості студента, яка, представляючи собою систему знань історії та культури людського спілкування, припускає разом з тим інтеграцію всіх джерел комунікативної компетенції особистості. Володіючи певним рівнем комунікативної компетенції, особистість вступає в спілкування, маючи певний рівень самоповаги і самосвідомості, стає персоніфікованим суб'єктом спілкування.

Це означає не тільки мистецтво адаптації до ситуації і свободу дій, але й уміння організувати особистісний комунікативний простір і можливість вибрати індивідуальну комунікативну дистанцію. Персоніфікація спілкування проявляється також і на акціональному рівні – і як оволодіння кодом ситуативного спілкування, і як відчуття допустимого в імпровізаціях, доречності конкретних засобів спілкування, що призводить до глибинних змін професійної, комунікативної та особистісної компетенції студентів.

Список використаних джерел:

1. *Э. Берн.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений. Пер. А. А. Грузберга К. : PSYLIB, 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://psylib.ukrweb.net/books/berne02/index.htm

2. *Лебедєва А. В.* Виховання національної свідомості через сприйняття самобутньої культури українців / А. В. Лебедєва // Українознавство – наука самопізнання українського народу : мат. Х щорічної міжн. наук.-практ. конф. 18-20 жовтня 2001 р. – . НДІУ, 2001. – С. 167–169.

3. *Рамірес Хосе Луїс*. Поновлення риторики як основи громадянства і

осіти. – Львів : Центр гуманітарних досліджень; К. Смолоскип, 2008. – 96 с.

4. *Сагач Г. М.* Риторика. Вид. 2-е, перероб. і доп. / Сагач Галина Михайлівна. – К. : Видавничий дім «Ін Юре», 2000. – 566 с.

5. *Сметанський М. І.* Ціннісні орієнтації сучасних концепцій виховання / М. І. Сметанський // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Вип. 53. – Херсон : ХДУ, 2009.– С. 40–46.

6. *Троцко Г. В.* Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Ганна Володимирівна Троцко. – Харків : ХДПУ, 1995. – 241 с.

УДК 3(091)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА П.Ф. КАПТЕРЕВА В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Лунёв Р.С.
ассистент кафедры «истории и социально-политических дисциплин»,
помощник проректора по научной работе и международной деятельности,
член Петровской академии наук и искусств,
советник Российской академии естествознания
АНО ВПО «Смольный институт РАО»

В научном наследии выдающегося российского педагога и теоретика педагогики П.Ф. Каптерева (1849-1922 гг.) можно выделить целый комплекс тем и идей, ставших базисом развития отечественной школы научной педагогики. Так, В.И. Лещинский и Л.Э. Заварзина пишут, что «…важнейшей стороной теории воспитания П. Ф. Каптерева является ее опора не столько на рассудочные убеждения человека, сколько на формирование системы отношений» [1]. И.В. Сацукевич считает П.Ф. Каптерева основателем педагогики «формирования активной жизненной позиции ребенка в педагогическом процессе» [2; с. 127]. О.В. Петров отмечает, что «заслуга этого педагога и ученого состоит… в том, что он был одним из первых, кто попытался дать очерк влияния на эстетическое развитие детей окружающей среды» [3]. Философы, историки, психологи находят в наследии П.Ф. Каптерева идеи, отражающие актуальные проблемы философского, исторического и психологического знания. Все это показывает, что, несмотря на то, что имя П.Ф. Каптерева было на длительный срок искусственно вычеркнуто из истории отечественной науки, мысли, содержащиеся в его работах продолжали и продолжают быть каия, а их изучение является необходимой ступенью на пути к пониманию не только истории отечественной педагогической мысли, но и к овладению широким горизонтом общетеоретического

Каптерев П.Ф. (1849-1922 гг.)

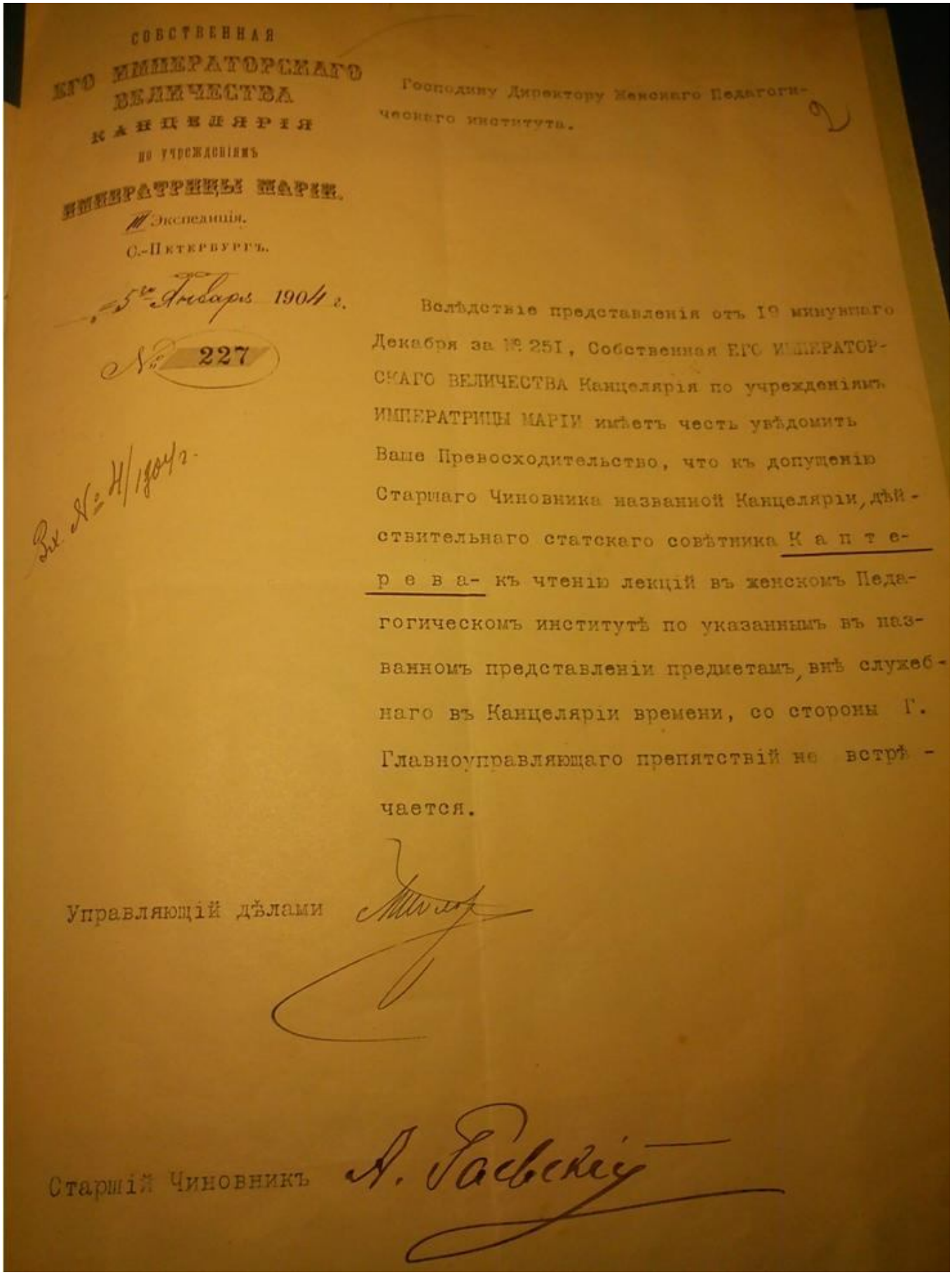
педагогического знания в систематической и целостной форме.

Эволюция научных взглядов П.Ф. Каптерева шла параллельно со становлением системы российского образования, начиная с того общественного взрыва внимания к педагогическим проблемам, который связан с именами К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова, и заканчивая последним неосуществившимся проектом введения в Российской империи системы обязательного и всеобщего начального образования 1914-1915 гг., в разработке которого принимал непосредственное участие П.Ф. Каптерев.

В работе 1915 года «Дидактические очерки. Теория образования» заключительные страницы посвящены тому, что П.Ф. Каптерев называет «системой школ». «Для успешности образовательного процесса, - пишет П.Ф. Каптерев, - имеют серьезное значение не только порядки, заведенные в отдельных школах, и способствующие их благоустройству, но и целая система школ, то есть система народного образования в стране» [4; с. 647]. Можно спросить, имеет ли смысл размышления педагога о системе образования в целом? Однако, отстаивая личностный характер образовательного процесса, П.Ф. Каптерев вполне логично мог требовать от педагога размышления и в этом направлении. Так же, как ученика он хотел видеть в результате «добрым общественником», так же и учитель должен был быть «добрым гражданином», широко образованным, думающим о перспективах не только частного своего ремесла, но и о перспективах все образовательной системы государства. Как писала в своей диссертации Ю.В. Козлова, «…подчеркивая направляющую и руководящую роль педагога в развитии личности ребенка, П.Ф. Каптерев видел в учителе также наблюдателя и исследователя. Воспитание в широком смысле - это комплекс преднамеренных и непреднамеренных воздействий общества на человека через исторически сложившиеся культурные традиции, формы жизнеустройства и модели отношений; в педагогическом процессе воспитание выступает как передача убеждений, мнений, навыков, всего строя жизни, а образование - как организованное саморазвитие ребенка в процессе обучения. Исходя из этого, П.Ф. Каптерев призывал каждого педагога отстаивать свою самостоятельность и свободу деятельности в процессе реализации научных и мировоззренческих позиций» [5; с. 4-5]. Свобода педагогического и образовательного процесса является, согласно П.Ф. Каптереву, обязательным и необходимым условием отношений двух главных систем образовательного пространства – научной системы и системы практической.

Система государственного образования, являющаяся частью общенародной системы, согласно П.Ф. Каптереву, должна быть научной, бессословной, общеобразовательной и обязательной. Можно спорить относительно некоторых принципов, в частности, с тем, что пишет П.Ф. Каптерев о переходе от элементарному к научному образованию (или от среднего к высшему в привычной нам терминологии), которое должно, согласно П.Ф. Каптереву, «совершаться беспрепятственно без всяких экзаменов» [4; с. 650]. Тем не менее, общий смысл педагогической системы П.Ф. Каптерева в ее связи с развитием системы образования остается актуальным до сих пор, а сама система, центром которой является развитие понятия педагогического процесса, – уникальным по своей научно-практической глубине и широте социокультурным явлением конца XIX –

начала XX века в России.



СОБСТВЕННАЯ
ЕГО ИМПЕРАТОРСКАГО
ВЕЛИЧЕСТВА
КАНЦЕЛЯРІЯ
по учрежденіямъ
ИМПЕРАТРИЦЫ МАРІИ.
III Экспедиція.
С.-Петербургъ.

5 Января 1904 г.

№ 227

Вх № 11/1904 г.

Господину Директору Женскаго Педагогическаго института.

Вслѣдствіе представленія отъ 19 минувшаго Декабря за № 251, Собственная ЕГО ИМПЕРАТОРСКАГО ВЕЛИЧЕСТВА Канцелярія по учрежденіямъ ИМПЕРАТРИЦЫ МАРІИ имѣетъ честь увѣдомить Ваше Превосходительство, что къ допущенію Старшаго Чиновника названной Канцеляріи, дѣйствительнаго статскаго совѣтника Кантерева- къ чтенію лекцій въ женскомъ Педагогическомъ институтѣ по указаннымъ въ названномъ представленіи предметамъ, внѣ служебнаго въ Канцеляріи времени, со стороны Г. Главноуправляющаго препятствій не встрѣчается.

Управляющій дѣлами

Старшій Чиновникъ

Будучи подчинено основополагающим целям педагогического процесса: развитию ученика, усовершенствованию его физических и духовных сил в

автономном и свободонацеленном творческом применении практических методик и их развитию в соответствии с личностными особенностями ученика и педагога, образование становится не только целесообразным внутренне, но и должно стать основой столь же целесообразной, системной организации всего образовательного пространства: семейного, общественного и общегосударственного. Этот итог творческой и научной педагогической мысли П.Ф. Каптерева имеет не только историко-теоретическое, но и актуальное научно-практическое значение.

Во многом оказываются правы те, кто пишет о развитии советской системы образования, как об использовании дореволюционного потенциала. И это позволяет по-новому взглянуть на практическое, а не только теоретическое значение достижений педагогов предреволюционного периода. Именно их разработки послужили основой для создания той системы государственного образования, которая привела к взлету советской науки и технологии в 1930-1970-х гг., и отход от которых стал причиной кризиса 1980-х. Так, А. Лиманов в статье «Образовательная реформа XIX века как основа советской НТР» пишет, что «реформа образования мало того, что оказала сильнейшее влияние на всю общественную жизнь второй половины XIX столетия и начала XX века, но – что гораздо важнее, даже поразительнее, - смогла воздействовать на научную, техническую и культурную жизнь Отечества более 100 лет. Ни одна из «старших» реформ не «работала» так долго. И во многом как раз она определила тот высочайший взлет советской научно-технической мысли 50-60-х годов XX века, результатами которого мы пользуемся до сих пор» [6].

Проблемы, с которыми столкнулась российская система образования после распада СССР, показывают, что именно в современной ситуации актуализируется научное наследие отечественной педагогики дореволюционного периода. Особое значение приобретает системная разработка общепедагогических и специальных вопросов педагогической теории П.Ф. Каптеревым. Сформулированные в российском законодательстве основные принципы и цели образовательной системы соответствуют тем идеям и положениям, которые П.Ф. Каптерев разработал в своих фундаментальных трудах в конце XIX – начале XX вв. Многие основополагающие идеи и структурные элементы образовательной системы, исследованные П.Ф. Каптеревым, до сих пор требуют реализации и дальнейшего научного и практического развития в современных условиях.

Список литературы:

1. Лещинский В. И., Заварзина Л. Э. Выдающийся педагог Петр Федорович Каптерев. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=499.

2. Сацукевич И.В. Идеи формирования субъектной позиции ребенка в педагогическом наследии П. Ф. Каптерева // Ярославский педагогический вестник. 2009 № 2 (59). С. 126-131.

3. Петров О.В. Проблемы этико-эстетического воспитания в природоохранном контексте педагогического наследия П.Ф. Каптерев. URL: http://ecoethics.ru/old/m02/x41.html.

4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. 704 с.

5. Козлова Ю.В. Возрастная и педагогическая психология в наследии П.Ф.

Каптерева: Проблемы и решения. Автореферат диссертации на соискание степени канд. пед. наук. М., 2000. 23 с.

6. Лиманов А. Образовательная реформа XIX века как основа советской НТР. URL: www.center-witte.ru.

УДК 33.81

МОДИФИКАЦИЯ ПОДХОДОВ К МОДЕРНИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Куликова Ю.П.
соискатель ученой степени к.э.н.
ГБОУ ВПО «Финансово-Технологическая Академия», г. Москва

Одним из условий инновационного развития высшей школы в субъектах РФ является наличие системной региональной политики в области образовательной, научной и инновационной деятельности, определяющей цели, траектории развития данных сфер, ресурсы, требуемые для достижения целей, и механизмы контроля. Развитие межвузовского взаимодействия в регионах может осуществляться по инициативе и при поддержке органов власти.

Ключевые слова: Инновации, инновационная политика, инновационное развитие, модернизация экономика, управление инновационным развитием.

В научной литературе рекомендован механизм реализации инновационной политики по двум составляющим: организационной и экономической [2]. Экономический механизм включает в свой состав: прогнозирование, финансирование, текущее и перспективное планирование, налоговые льготы, кредитование, стимулирование, ценообразование. Организационный механизм разработки должен обеспечить наличие организационного, научно-методического, кадрового и информационного элементов.

Данный механизм необходим для систематизации процессов формирования, реализации инновационной политики, объединения в единую систему элементов, с позиции системного подхода. Именно этот подход является одним из действующих принципов менеджмента качества (СМК). Основным результатом действия данного механизма есть оценка эффективности инновационного проекта.

Теоретический и методологический подход к функционированию разрабатываемого механизма заключается в следующем построении:

- работа над разработкой государственной инновационной политики обязательно включает в себя этап уточнения концепций, программ, стратегий и планов развития образовательной системы, науки и инноваций; действие в рамках законов и других нормативных документов, осуществляющих регулирование функционирования высших образовательных учреждений, научных и инновационных организаций, утвержденных положений государственной политики в области инновационного бизнеса;
- формирование инновационной политики Российской Федерации происходит за счет применения объективных экономических законов и действующих

закономерностей, прослеживающихся в развитии социально-экономической политики государства;

- разработка альтернативных инновационных стратегий с последующим претворением ее в жизнь выполняется на основе концептуальной и нормативной базы, используемой высшим образовательным учреждением;
- в основе стратегического анализа альтернативных инновационных разработок заложены базовые категории инновационной политики, принципы и методы ее реализации.

Процесс формирования инновационной политики высшей образовательной школы невозможен без информационной поддержки, которая осуществляется посредством мониторинга рынка образовательного продукта. Ее базой является пакет информации, непрерывно поступающей от стратегических партнеров, конкурентов высших образовательных учреждений, потребителей образовательных услуг, научных организаций, консалтинговых и образовательных фирм, выставочных обществ, профессиональных ассоциаций и прочих структур.

Не стоит забывать о существующих различиях внешней и внутренней политики. По мнению автора, формирование внутренней инновационной политики высшего образовательного учреждения осуществляется за счет действия определенных принципов:

- реализация инноваций за счет непрерывного развития инновационного потенциала;
- осуществление инноваций на комплексной основе, этот принцип является залогом тесной взаимосвязи между инновациями, в результате чего происходит обеспечение синергетического эффекта (взаимное продвижения инноваций друг друга);
- организации структурного подразделения, в обязанности которого входит формирование и реализация инновационной стратегии и соответствующей политики;
- мобилизация интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов для успешной реализации инновационной политики;
- контроль/учет и перераспределение рисков;
- социальное, моральное и материальное стимулирование инновационной активности.

Внешняя инновационная политика — это направленное поведение организации на рынке, которое приводит к постоянно растущему уровню развития и ориентированная на определение приоритетных инновационных проектов. Данная политика зависит от внешней среды, потребностей рынка и возможностей организации. Принципы поведения высшего образовательного учреждения на рынке, посредством которых осуществляется развитие системы взаимосвязей высшей образовательной школы с организациями, продуктом производства которых являются знания, обеспечивается взаимовыгодное сотрудничество по перспективным инновационным проектам и программам, формируется репутация организации на рынке инноваций, определяет внешняя инновационная политика. Высшее образовательное учреждение занимает передовые позиции по разработке,

экспертизе и реализации комплексных федеральных и региональных программ социального и экономического развития, обеспечивает методическую поддержку инновационной деятельности хозяйственных субъектов рынка, занимается организацией международных и национальных конгрессов, симпозиумов, семинаров, конференций и так далее.

Из приведенного материала можно сделать вывод о том, что внутренняя инновационная политика способствует развитию стержневых компетенций высшей образовательной школы, разработке принципов формирования внутренних НИР, использованию различных методы защиты интеллектуальной собственности, утверждению механизма стимулирования персонала, участвующего в инновационной деятельности и других действий, направленных на перспективное развитие высшего образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Инновационная политика высшего образовательного учреждения / [Девяткина М.А., Мирошникова Т.А., Петрова Ю.И. и др.]; под ред. Р.Н. Федосовой. М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2006. 178 с.
2. Интеллектуальная собственность как ресурс качественного развития: Общий обзор для малых и средних предприятий (МСП) / Авт. сост. А. Корчагин, И. Воровски, Ю. Смирнов. М.: ФИПС, 2002.
3. Интеллектуальные ресурсы. Интеллектуальная собственность. Интеллектуальный капитал / сост. и общ. ред. В.Г. Зинов. М.: АНХ, 2001.
4. Кабанков В.И. О плате за обучение в послевысших образовательных учрежденийском образовании: цены и воспроизводство / В.И. Кабанков. - М. : РЭА им. Г.В. Плеханова, 2007 – 87 с.
5. Казанцев А.К. Менеджмент в предпринимательстве: учеб. пособие / А.К. Казанцев, А.А. Крупанин. - М. : Инфра-М, 2003. - 512 с.

УДК 373.1.02+37.013.42

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

к.пед.наук, доцент Гиенко Л.Н.
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия»
Институт психологии и педагогики кафедра социальной педагогики и педагогических технологий, Россия

В настоящее время сельская школа утрачивает свою специфику: на фоне глобализационных процессов данный социальный институт отличается запоздалым реагированием на изменения социально-экономической обстановки, наблюдается снижение социализирующего потенциала в силу дисфункций основных направлений социально-педагогической деятельности и статуса в сельском социуме [1].

В Алтайском крае более 80% составляют сельские школы, опыт социально-педагогической деятельности каждой из них определяют новые ценностно-целевые ориентиры современного образования и такие его характеристики, как открытость, демократичность, вариативность.

Реализация Болонской декларации, федеральной целевой программы развития образования, программы Алтайского края «Дети Алтая» актуализирует поиск педагогических подходов к решению задач в сфере образования и воспитания личности на школьной ступени обучения. На первое место выдвигается не только информированность человека, но и умение разрешать проблемы, возникающие в различных сферах социальной жизни, что составляет основу компетентностной модели образования (В. А. Болотов, В. В. Сериков). Возрастает необходимость готовить устойчивое подрастающее поколение к воздействию негативных факторов внешней среды.

Достижение успеха в жизни ученые связывают с *социальной компетентностью* выпускников общеобразовательных учреждений, их умением взаимодействовать с окружающими людьми, гармонизировать свои отношения с обществом, принимать адекватные сложившейся ситуации решения.

Анализ подходов к определению социальной компетентности и социализации учащихся показывает, что различия в существующих концепциях (Г. М. Андреева, А. В. Мудрик, В. Слот, Т. И. Шульга и др.) связаны с определением роли индивида в этом процессе. Социальная компетентность рассматривается учеными как состояние равновесия, если индивид обладает навыками, достаточными для реализации задач, стоящих перед ним в повседневной жизни. В данном случае речь идет о психологии развития человека как о необходимом навыке, достаточном для выполнения задач, присущих тому жизненному периоду, в котором этот человек находится. Социализация же рассматривается как процесс, в котором индивид является объектом социальных воздействий или субъектом освоения социального опыта и культуры, как развитие и саморазвитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

Зачастую наблюдается искусственная изолированность сельской школы от актуальных задач и тенденций развития образования, поэтому в рассмотрении нуждается деятельность школ как субъектов и институтов социализации, осуществляющих социально-педагогическую деятельность по формированию социальной компетентности всех категорий учащихся и их близкого окружения, создающих единое пространство социализации на основе интеграции воспитательных возможностей сельского социума в реализации потенциала обучающихся.

С целью изучения сущности понятия «социальная компетентность» педагогическими коллективами сельских школ Алтайского края нами применен метод экспертных оценок. В эксперименте принимали участие 126 учителей и социальных педагогов. Для сравнения представлений в понимании феномена «социальная компетентность» мы использовали критерий χ^2 . Полученные данные, педагогов в понимании феномена «социальная компетентность учащихся» представлены в таблице (см. ниже).

Эмпирическое значение χ^2 было найдено по формуле:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 \cdot N_2} \sum_{i=1}^{c} \frac{(N_1 \cdot O_{2i} - N_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}$$

где N1 - объем выборки «учителя» (N1=60), N2 - объем выборки «социальные педагоги» (N2=66), C - общее число групп, на которые разделились результаты опроса (C=9), O_{1i} - наблюдаемые частоты в выборке «учителя», O_{2i} – наблюдаемые частоты в выборке «социальные педагоги» $\chi^2_{эмп} = 11,1$.

Таблица

Сравнение представлений учителей и социальных педагогов в понимании феномена «социальная компетентность учащихся» (%)

№ п/п	Ответы респондентов	Учителя		Социальные педагоги	
		Кол-во (60)	%	Кол-во (66)	%
1.	Умение взаимодействовать в обществе	5	8,3	4	6,1
2.	Постановка собственных целей	3	5,0	8	12,1
3.	Коммуникативные умения	8	13,3	9	13,6
4.	Умения сконцентрировать свои	10	16,7	11	16,7
5.	Умение брать ответственность за	5	8,3	8	12,1
6.	Социальная активность	6	10,0	6	9,1
7.	Владение эффективными способами организации свободного времени	9	15,0	5	7,6
8.	Знание своих прав и обязанностей	12	20,0	14	21,2
9.	Проявлять толерантность, эмпатию	2	3,4	1	1,5

С помощью таблицы критических значений мы определили для p=0,05 и v=8 (v=C-1), $\chi^2_{кр}=15,5$. Так как $\chi^2_{эмп} < \chi^2_{кр}$ то отклоняется альтернативная и принимается нулевая гипотеза, что свидетельствует об отсутствии различий в представлениях учителей и социальных педагогов в понимании феномена «социальная компетентность».

Учитывая данные опроса, обозначены направления социально-педагогической деятельности в процессе формирования социальной компетентности учащихся, она интегрирует все институты социализации (семья, школа, детские общественные организации). Как элемент микросреды - семья является проводником ребенка в культуру. Этнические стереотипы и моральные ценности дети усваивают в основном через семью. В понимании родителей, социальная компетентность - это умение вести себя в обществе, способность адаптироваться, осведомленность в вопросах социального законодательства, знания об обществе в целом. Родители видят основной потенциал развития социальной компетентности в школьном образовании.

Обучение социальной компетентности (Ю. А. Мель) представляет собой

овладение инструментарием, который позволит человеку:

–принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;

–забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;

–представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом;

–правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;

–анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение;

–представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;

–отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других [2].

Понятие социальной компетентности связано не только с верой человека в себя и эффективностью его функционирования, но и с требованиями проблемной социальной ситуации, которую необходимо разрешить.

В процессе констатирующего эксперимента выявлены исходные данные об уровне социальной компетентности подростков. Методом анкетирования определены проблемы, возникающие в процессе становления социальной компетентности подростков сельской школы.

Статистические данные показывают слабые знания учащимися своих прав и обязанностей, недостаточное владение умением эффективно решать проблемные ситуации, определять и достигать намеченные цели, затруднения в процессе общения, поэтому особого внимания требует совершенствование социально-педагогической деятельности в контексте таких направлений, как:

– информированность о правах и обязанностях;
– формирование навыков самообслуживания;
– развитие коммуникативных умений и т.д..

Формирование социальной компетентности сельских школьников предполагает введение в практику школы инновационных, соответствующих требованиям модернизации образования, методов работы. Особое место занимают:

– реализация компетентностного подхода;
– организация методической работы с педагогическими кадрами, осуществляющими инновационную деятельность;
– исследовательская работа;
– внедрение новых социально-педагогических технологий, методик;
– организация интеллектуально-творческой деятельности учителей и учащихся;
– реализация актуальных социально-педагогических проектов и программ.

Таким образом, исследование позволило уточнить сущность понятия социальная компетентность, обозначить направления социально-педагогической деятельности в процессе формирования социальной компетентности учащихся

сельской школы, а также выявило важность интеграции всех институтов социализации.

Список литературы:

1. Сидоров С.В. Реализация специфики сельской школы в историческом опыте российского образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). Тамбов: Грамота, 2011. – № 2. – Ч.3. – С. 178-182. ISSN 1997-292X. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gramota.net/materials/3/2011/2-3/47.html.

2. Мель Ю. А. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа «Я» в ситуации перелома // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 61. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1995/955/955061.htm.

3. Свиридов А. Н. Социальная компетентность учащихся и её диагностика: практическое пособие. [Текст] – Баранаул: Из-во АКИПКРО, 2007. – 200 с.

4. Шептенко П.А. Модель формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения // Мир науки, культуры, образования. 2009. – №3. С.241-243. – ISSN 1991-5497. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=13011175.

Библиографическая ссылка

Губа Н.О. Практична розробка уроку читання у 2 класі комунального закладу «Василівська гімназія «Сузір'я» // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-551 (дата обращения: 14.09.2012).

Золотовская Л.А. К вопросу о теоретико-методологических основаниях компетентностного подхода в профессиональном военном образовании // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-811 (дата обращения: 14.09.2012).

Панченко Т.В. Педагогические стратегии применения образовательного сайта преподавателя в процессе изучения педагогики и психологии // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-812 (дата обращения: 14.09.2012).

Стригунова М.Н. Концепция программы повышения мотивации труда научно-педагогических работников высших учебных заведений // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-995 (дата обращения: 14.09.2012).

Завражина З.В. Исследование подходов к мотивации научно-педагогических работников высших учебных заведений // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-996 (дата обращения: 14.09.2012).

Цветков В.Н. Исследование и анализ форм эффективности процесса подготовки экипажей кораблей к борьбе за живучесть // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-997 (дата обращения: 14.09.2012).

Жумабеков А.С. Повышение познавательной деятельности у учащихся «Назарбаев интеллектуальные школы» при изучении темы «Ядерная энергетика» // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-998 (дата обращения: 14.09.2012).

Семено А.А. Метод проектов в истории и современном образования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-999 (дата обращения: 14.09.2012).

Тонконог И.С. Работа социального педагога по профилактике виктимного поведения подростков // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1000 (дата обращения: 14.09.2012).

Куликова Ю.П. Функции инновационных центров в развитии национального образования: особенности и перспективы // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1018 (дата обращения: 14.09.2012).

Шмигирилова И.Б. Задачи как средство компетентностного обучения математике // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1022 (дата обращения: 14.09.2012).

Тищенко М.А. Методи використання відео матеріалів на практичних заняттях з англійської мови // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1025 (дата обращения: 14.09.2012).

Сидоркина Е.В. Интеграция профессиональных и гуманитарных знаний курсантов вузов МВД России на занятиях по иностранному языку // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1028 (дата обращения: 14.09.2012).

Иванцив Л.Г. Учить работника: разными дорогами на пути к общей цели // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1031 (дата обращения: 14.09.2012).

Козубцов И.Н., Козубцова Л.С. О необходимости создания системы

неформального обучения современной молодежи // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1032 (дата обращения: 14.09.2012).

Хохлов Н.А. Разработка и адаптация методики исследования образования математических понятий "Необычный калькулятор" // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1038 (дата обращения: 14.09.2012).

Волкова И.Г. Интеграция компьютерных технологий и искусства в художественном образовании обучающихся // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1040 (дата обращения: 14.09.2012).

Хом'юк І.В., Хом'юк В.В. Взаємозв'язок структурних компонентів базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1043 (дата обращения: 14.09.2012).

Ширшова Е.О. Развитие творческого мышления младших школьников средствами физического воспитания // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1047 (дата обращения: 14.09.2012).

Янкевич И.Е. Теоретико-методические аспекты адаптивной физической культуры слабослышащих подростков // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1052 (дата обращения: 14.09.2012).

Полетаев Д.А. Метод непосредственного внедрения в педагогике высшей школы // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1053 (дата обращения: 14.09.2012).

Рябова Е.В. Феноменология понятий «эргономика» и «педагогико-эргономические условия обучения младших школьников» в педагогике начального образования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1054 (дата обращения: 14.09.2012).

Коркоценко М.Н. Комплексный подход в обучении: от теории к практике // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1056 (дата обращения: 14.09.2012).

Ширшова Е.О., Солодовник А.С. Обучение школьников основным техническим элементам баскетбола на основе дифференцированного подхода // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL:

www.es.rae.ru/mino/158-1061 (дата обращения: 14.09.2012).

Костикова О.В. Использование комплексного контроля за физической подготовленностью баскетболистов высокой квалификации в годичном цикле тренировки // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1073 (дата обращения: 14.09.2012).

Булгакова Т.М. Формування соціальної компетентності обдарованих дітей у процесі музично-творчої діяльності: теоретико-методичний аспект // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1074 (дата обращения: 14.09.2012).

Борисова Е.В. Основные понятия современного образовательного процесса ВПО // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1075 (дата обращения: 14.09.2012).

Борискина Ю.М. Методические особенности изучения предмета «информатика и ИТ» полиязычными детьми для создания эффективной учебно-познавательной среды // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1078 (дата обращения: 14.09.2012).

Вольнова Л.М. Соціально-педагогічні аспекти діагностики у профілактиці асоціальної поведінки неповнолітніх // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1091 (дата обращения: 29.09.2012).

Требенко Д.Я., Требенко О.О. ІКТ як засіб підвищення ефективності самостійної роботи студентів при вивченні курсу «Алгебра і теорія чисел» // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1092 (дата обращения: 14.09.2012).

Волкова В.А. Психолого-педагогічні умови формування професійно-етичної культури студентів вищих навчальних закладів // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1093 (дата обращения: 14.09.2012).

Линник Ю.М. Роль андрагогічного підходу до дистанційного навчання дорослих в системі післядипломної педагогічної освіти // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1094 (дата обращения: 14.09.2012).

Каменева Е.В. Педагогические условия повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1095 (дата обращения: 14.09.2012).

Маматов Д.К. Организация самостоятельной работы студентов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1111 (дата обращения: 14.09.2012).

Таджиходжаева Ш.А. Значение самостоятельной работы и мотивация // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1112 (дата обращения: 14.09.2012).

Кулько Е.И. Новый обра-зовательный иде-ал в определении конкурентоспособности вуза // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1113 (дата обращения: 14.09.2012).

Полыко Н.Г. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе изучения предмета «макетирование одежды» // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1114 (дата обращения: 14.09.2012).

Рязанцева Е.В. Актуальность формирования креативности школьников в современном мире // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1115 (дата обращения: 14.09.2012).

Устименко Ю.А. Контрольно-оценочные средства по дисциплине «Компьютерная графика» // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1116 (дата обращения: 14.09.2012).

Дрягина В.Б. О подготовке специалиста к профессиональной деятельности в области ландшафтного дизайна // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1117 (дата обращения: 14.09.2012).

Махмутова М.В., Давлеткиреева Л.З. Образовательная модель подготовки ИТ-специалиста в вузе с использованием различных технологий обучения // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1118 (дата обращения: 14.09.2012).

Козленко О.О. Про доцільність використання програми Maple на уроках алгебри у загальноосвітній школі // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1133 (дата обращения: 14.09.2012).

Стовба В.И. Традиции народной педагогики как фактор воспитания подрастающего поколения // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 K; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1134 (дата обращения: 14.09.2012).

Скрипник Н.С. Структура позааудиторної діяльності студентів // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1135 (дата обращения: 14.09.2012).

Соложнина Н.А. Содержание, цели и задачи естественнонаучного образования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1136 (дата обращения: 14.09.2012).

Христофорова А.С. Выявление объективных показателей детской одаренности у учащихся начальной ступени обучения в школе // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1137 (дата обращения: 14.09.2012).

Матова Е.Л. Социально-воспитательная деятельность по физической культуре // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1138 (дата обращения: 14.09.2012).

Акрамов Х.М., Захидов И.О., Тошбекова З.Р. Использование интерактивных технологий в процессе педагогической деятельности в ВУЗе // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1139 (дата обращения: 14.09.2012).

Шептенко П.А. Структурные компоненты обучения будущих социальных педагогов организации социально-педагогической деятельности // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1140 (дата обращения: 14.09.2012).

Люрина Т.И. Усиление междисциплинарных тенденций в художественно-педагогической подготовке будущих учителей музыки // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1141 (дата обращения: 14.09.2012).

Долгих В.О. Можливості інтегрованого підходу у процесі художньо-творчої діяльності особистості // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1142 (дата обращения: 14.09.2012).

Лебедева А.В. Використання міжпредметних зв’язків у формуванні комунікативних компетенцій студентів ВНЗ // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1176 (дата обращения: 14.09.2012).

Лунёв Р.С. Педагогическая система П.Ф. Каптерева в области развития образования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1180 (дата обращения: 14.09.2012)

Куликова Ю.П. Модификация подходов к модернизации гуманитарного образования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1194 (дата обращения: 14.09.2012).

Гиенко Л.Н. Социальная компетентность учащихся сельской школы // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1200 (дата обращения: 10.10.2012).

Информационные партнеры

Спасибо, всем кто принял активное участие в информировании!

Об электронном научно-техническом журнале "Междисциплинарные исследования в науке и образовании"

Электронный научно-технический журнал "МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ", публикующий статьи по проблемам междисциплинарным исследованиям в различных предметных областях, заявления о новых теоретических и практических результата диссертационных исследований, которые позволят формировать у научных и научно-педагогических работников междисциплинарной научно-педагогической компетентности.

Электронный научный журнал **"МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ"** создан и зарегистрирован на издательской платформе **RAE Editorial System** Российской Академии Естествознания (РАЕ), которая первой после развала СССР приступила к формированию единого научно-информационного пространства без границ.

Адрес электронной почты: redaktor_mino@mail.ru

Сайт журнала в Интернете: http://mino.esrae.ru/

Редакция журнала приглашает к сотрудничеству учёных и разработчиков новых направлений, студентов, бакалавров, магистров, аспирантов, докторантов и всех, кому небезразлично формирование научной точки зрения междисциплинарной научно-педагогической компетентности ученых.

Заинтересованным представленной в журнале информацией, следует обращаться к главному редактору журнала Козубцову Игорю Николаевичу (kozubtsov@mail.ru). По этому же адресу обращаются желающие задать вопросы авторскому коллективу и принять участие в обсуждении публикуемых материалов.

Доступ к журналу бесплатный.

При цитировании ссылка на журнал http://www.es.rae.ru/mino/ или http://mino.esrae.ru/ обязательна. Перепечатка материалов журнала только по официальному согласованию с редакцией.

Условное обозначение!

sm – семинар;
k – конференция;
sp – симпозиум;
kg – конгресс;
r – рекламное издание.

Учредитель

Междисциплинарная Академия Наук (МАН), Научно-исследовательская лаборатория "Междисциплинарных исследований"

Главный редактор

Козубцов Игорь Николаевич, кандидат технических наук, профессор Российской Академии Естествознания, заслуженный работник науки и образовании Российской Академии Естествознания

Заместители главного редактора

Масесов Николай Александрович, кандидат технических наук.

Члены редакционной коллегии Междисциплинарная призма на составе членов экспертной редакционной коллегии:

***1. Архитектура * Беззубко Лариса Владимировна, доктор наук по государственному управлению, профессор, Донбасская национальная академия строительства и архитектуры, (Украина, г. Макеевка).

*** 11. Педагогические науки * Москалева Людмила Юрьевна, д.п.н., доцент, Заведующий кафедры социальной педагогики и дошкольного образования Мелитопольского государственного педагогичного университету им. Богдана Хмельницкого, (Украина, г. Мелитополь). *Стеценко Ирина Александровна, д.п.н., доцент, Декан факультета информатики и управления ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова» (Российская Федерация). * Гиенко Любовь Николаевна, к.п.н., доцент, Доцент кафедры социальной педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация).

*** 13. Психологические науки * Чупров Леонид Федорович, к.псих.н, профессор РАЕ, Главный редактор Электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», (Российская Федерация, Хакасия, г. Черногорск).

*** 16. Технические науки * Мараховский Леонид Федорович, д.т.н., профессор, Профессор кафедры Государственного экономико-технологического университета транспорта (Украина, г. Киев). * Стахов Алексей Петрович, д.т.н., профессор, академик Академии инженерных наук Украины, (Канада). Ерохин Виктор Федорович, д.т.н., с.н.с., профессор. Заведующий кафедрой Применения средств специальных телекоммуникационных систем Институт специальной связи и защиты информации Национального технического университета Украины “Киевский политехнический институт”, (Украина, г. Киев).

*** 20. Философские науки * Ананьин Валерий Афанасьевич, д.ф.н., профессор, Профессор кафедры ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев). * Золотовская Людмила Алексеевна, к.ф.н., профессор. Профессор кафедры военно-социальной и воспитательной работы Военно-технического университета при Федеральном агентстве специального строительства (Российская Федерация).

*** 21. Химические науки * Кочетова Жанна Юрьевна, к.х.н., Старший преподаватель, Военный авиационный инженерный университет (Российская Федерация г. Воронеж).

Участников из Украины

«До опублікованих праць, які додатково відображають наукові результати дисертації, належать … друковані тези, доповіді та інші матеріали наукових конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів, шкіл тощо.».

«Апробація матеріалів дисертації на наукових конференціях, конгресах, симпозіумах, семінарах, школах тощо обов'язкова».

Порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 07 березня 2007 р. №423.

Участников из РФ

«К опубликованным работам, отражающим основные научные результаты диссертации, приравниваются работы, опубликованные в материалах международных конференций»

Положение о порядке присуждения ученых степеней от 14.10.2002. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 30.01.2002 г. №74.

Научное издание

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Первой Международной научно-методической конференции

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Секция:
Педагогические науки

Подписано к печати 20.09.2012.
Формат 21х29.7.
Электронное издание.
Гарнитура Times New Roman.
Тираж 3 экз. Заказ 1.