1(6)

2010

Научный журнал

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Учредитель ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический

Главный редактор
Л.И. Пономарева, ректор ГОУ ВПО «ШГПИ»

Заместители главного редактора
Л.П. Качалова, проректор по научной работе
А.Р. Дзиов, проректор по учебной работе

Члены редколлегии:
Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор;
А.С. Белкин, доктор педагогических наук, профессор;
В.И. Белослудцев, доктор педагогических наук, профессор;
С.Б. Борисов, доктор культурологии, профессор;
И.С. Бритвина, доктор социологии, профессор;
А.В. Горшков, доктор экономических наук, профессор;
Л.Ю. Зайцева, доктор исторических наук, профессор;
Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор;
О.И. Коурова, доктор филологических наук, профессор;
Е.В. Кунц, доктор юридических наук, профессор;
Ф.Д. Рассказов, доктор педагогических наук, профессор;
З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, профессор.

Ответственный секретарь
М.Е. Медведева

Специальный редактор
М.В. Вахрамеева

Журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического института» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций по Курганской области. Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 45-00013 от 29 октября 2008 г.

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу.

© ГОУ ВПО «ШГПИ», 2010, №1

641870, Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЛОВО УЧЕНОМУ

Ипполитова Н.В. Патриотическое воспитание будущих учителей: системный аспект.....5

Шкабара И.Е. Философские аспекты и принципы организации проблемного историко-педагогического исследования 10

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

Осипова И.С. Проблема обеспечения профессиональной готовности в современном высшем физкультурном воспитании 15

Серая Г.В. Компетентностный подход как средство совершенствования процесса обучения естественно-математическим дисциплинам.....18

Суханьков А.А. Фреймова структура процесса формирования содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».....23

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Бакиева Э.В. Этапность формирования профессиональной самореализации студентов вуза 27

Гурецкая О.Н. Инновационный подход к управлению учебным процессом в системе дополнительного профессионального образования.....31

Дремлюк В.В. Содержание и структура математической компетентности старшеклассника 34

Дворянцева Е.С., Камышева Е.Ю. Творческий потенциал как педагогическая проблема.....41

Кириллов Д.В. Идеал физического совершенства в современной отечественной педагогике47

Копылова О.Ю. Педагогический потенциал СМИ в формировании личности 50

Корчагина Л.Г. Проблема формирования аудиовизуальной культуры студентов педвуза 55

Кузнецова Н.А. Педагогические условия воспитания эстетической культуры младших школьников.....60

Осипов В.А. Структурно-функциональная модель педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся.....65

Саламатина Ю.В. Теоретический анализ понятия «эмпатийная культура».....70

Туголукова А.Ю. Развитие у студентов исследовательской деятельности средствами самостоятельной работы 74

Челядинова О.А. Развитие современного образования на основе философско-педагогических идей С.И. Гессена.....77

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андрейко Д.И. Уровень образованности призывников как составляющая военно-профессиональной подготовки военнослужащих Советских Вооруженных Сил 83

Брусник Т.А., Борисенко Т.М. Физическая культура в вузе как необходимое условие в подготовке специалистов..... 87
Булдашева О.В. Игра в подготовке студентов педвуза к компетентному решению профессиональных педагогических задач 89
Ипполитова Н.В., Рудаков В.А. Структура и содержание процесса развития готовности младших школьников к творческой деятельности..... 94
Ипполитова Н.В., Юрина Т.А. Определение результативности процесса формирования культуры природопользования у учащихся старших классов сельской школы 99
Лузан Е.Н. Самостоятельная работа студентов как условие продуктивной профессиональной подготовки 103
Молодцова И.И. Морфо–функциональные изменения организма в студенческом возрасте 105
Парунина Л.В. Педагогическая практика как одна из форм развития художественного вкуса будущих учителей начальных классов..... 107
Разливинских И.Н. Математическое самообразование в процессе формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов..... 111
Стерхова Н.С., Фадюшина Л.П. Развитие познавательной активности учащихся младших классов на основе познавательной деятельности..... 115
Чащина О.В. Значение формирования эколого-валеологической готовности у студентов педагогического вуза..... 119
Чепканич О.В. Организационно-педагогические условия формирования умений самообразования у будущих учителей безопасности жизнедеятельности (БЖД)..... 123
Черных З.Н., Борисенко Т.М. Педагогические условия развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов педагогического вуза в процессе формирования профессионально-кондиционной готовности..... 126
Стерхова Н.С., Чигирева Н.В. Особенности развития творческой активности у студентов дизайнеров..... 130
Стерхова Н.С., Шамонин Е.А. Основные тенденции исследования вопросов развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры..... 135

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Андреева Н.А. Использование научных подходов в управлении дошкольным образовательным учреждением 140
Зырянова Н.Н. Туризм как средство всестороннего развития личности дошкольников 145

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Жданова Н.М. Методические аспекты патриотического воспитания младших школьников149

ПСИХОЛОГИЯ

Ионина О.С. Толерантность как качество нравственно здоровой личности подростка 159

Криницкая О.И. Влияние зрительной недостаточности на речевое и познавательное развитие детей раннего возраста 162

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

Блясова И.Ю. Семья и преступность несовершеннолетних 168

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Дзиов А.Р. Высшая школа: теория и реальность 172

Сидоров С.В. Реализация организационно-управленческих условий эффективности инноваций в сельской средней школе.....181

Суетина О.Н. Развитие природолюбия у студентов в процессе экологического образования.....186

Табуева Е.В. Рейтинговая система контроля результатов обучения в вузе 192

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

Стерхова Н.С. Развитие проблемы эстетического воспитания в 50-е – 80-е гг. XX века 197

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....203

СЛОВО УЧЕНОМУ

УДК 378.02

Н.В. Ипполитова,
г. Шадринск

Патриотическое воспитание будущих учителей: системный аспект

В статье раскрывается сущность, структура и содержание патриотического воспитания студентов педагогического вуза как системы, включающей подсистемы собственно патриотического воспитания и подготовки будущих учителей к реализации данного направления воспитательной работы.

Патриотизм, патриотическое воспитание студентов педагогического вуза, подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся

В условиях развития процессов демократизации в современном обществе и интеграции России в мировое социокультурное пространство вопросы патриотического воспитания граждан Российской Федерации приобретают особую актуальность, поскольку воспитание патриотизма у российских граждан, как отмечается в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», составляет основу консолидации общества и укрепления государства молодежи подчеркивается.

Особую важность приобретает деятельность различных социальных институтов по патриотическому воспитанию молодежи, что обусловлено несколькими причинами: развитием процессов демократизации общества и деполитизации системы образования, увеличением потока информации, сложностью преобразований, происходящих в обществе, расширением международных связей, необходимостью переосмысления концептуальных и методологических основ теории патриотического воспитания подрастающего поколения и др.

Роль образовательных учреждений в воспитании учащейся молодежи в современных условиях значительно возрастает, а это, в свою очередь, повышает значимость воспитательной деятельности педагогов учебных заведений различного уровня и профиля. В связи с этим повышаются требования к профессиональной подготовке учителя, от качества которой во многом зависит результат воспитания подрастающего поколения. С учетом этого патриотическое воспитание будущих учителей выступает как неотъемлемая часть системы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Патриотическое воспитание будущих учителей представляет собой систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем. Первую составляет собственно патриотическое воспитание студентов как граждан российского государства, а вторую - подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся, которая не только готовит их к эффективной самостоятельной педагогической деятельности по данному направлению воспитательной работы, но и оказывает дополнительное воспитательное воздействие на их личностное развитие. Т.е. патриотическое воспитание студентов педагогического вуза осуществляется непосредственно (при воздействии на личность) и опосредованно (через процесс профессионально-педагогической

подготовки).

Такой подход к пониманию патриотического воспитания будущих учителей определяет бинарный характер цели патриотического воспитания студентов в вузе, которая включает формирование у будущих учителей: патриотизма как интегративного нравственного качества, характеризующего отношение к Родине и Отечеству, и готовности к реализации патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе.

Структура собственно патриотического воспитания будущих учителей соответствует структуре целостного педагогического процесса в целом и патриотического воспитания в частности. Его содержание определяется с учетом содержания ключевого понятия «патриотизм» и особенностей студенческого возраста.

Анализ современных исследований по обозначенной проблеме позволяет рассматривать патриотическое воспитание как процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотизма (патриотических чувств, убеждений и устойчивых норм патриотического поведения). Сущностью данного процесса является освоение воспитанниками прогрессивного патриотического опыта, позволяющего сформировать ценностное отношение к патриотизму, что отражает сущность процесса воспитания – переход внешнего, объективного во внутреннее, субъективное.

Выделяя патриотическое воспитание в относительно самостоятельное направление воспитательной работы, необходимо отметить его органическую взаимосвязь с другими направлениями (нравственным, трудовым, эстетическим и др. воспитанием), что представляет собой гораздо более сложное соотношение, чем части и целого. Находясь в тесной взаимосвязи с другими направлениями воспитательной работы, патриотическое воспитание пронизывает, интегрирует их.

В качестве цели патриотического воспитания выступает формирование патриотизма как социально-нравственного императива, характеризующего их взаимоотношения с Родиной и Отечеством.

Как сложный феномен патриотизм может рассматриваться в различных аспектах. В философском аспекте патриотизм представляет общественно-историческое явление, обусловленное социально-политическими, экономическими характеристиками конкретного общества и наличием «естественных» основ. Данные характеристики отражают инвариантную (Родина) и вариативную (Отечество) составляющие понятия «патриотизм».

В социально-педагогическом плане патриотизм может рассматриваться как социально-нравственная ценность, которая выражает отношение личности к Родине и Отечеству, выступающих в качестве объектов ценностного отношения.

В психолого-педагогическом аспекте правомерно рассматривать патриотизм как сложное нравственное качество.

Целостная характеристика патриотизма основывается на комплексном анализе его аспектов, основанном на применении метода содержательного обобщения и принципа дополнительности. При этом патриотизм связывается не с отдельным политическим или нравственным принципом и не с отдельным нравственным качеством личности, а с интегративностью ее свойств, что позволяет рассматривать патриотизм как социально-нравственный императив, составляющий неотъемлемую часть социально-нравственной направленности личности.

В современных исследованиях (Д.Ю. Гамбург и др.) нравственный императив определяется как совокупность моральных, нравственных и этических норм человеческого общества, без которых невозможно дальнейшее

развитие цивилизации. Патриотизм, отражая совокупность социальных и нравственных норм конкретного общества, составляет необходимое условие дальнейшего прогрессивного развития страны, государства. Включая рациональный, эмоционально-психологический и деятельностный компоненты, патриотизм выступает как побуждение, «толчок» к патриотически направленной деятельности. Причем данное побуждение носит относительно устойчивый характер, что позволяет рассматривать патриотизм как социально-нравственный императив, который выражает ценностное отношение человека к Родине и Отечеству и побуждает его к патриотически направленной деятельности.

Задачи и содержание патриотического воспитания студентов вытекают из структуры понятия «патриотизм» и включают: воспитание патриотических чувств, формирование на основе патриотических знаний взглядов и убеждений патриотического характера, расширение опыта и формирование положительного отношения к патриотической деятельности.

Цель и задачи патриотического воспитания учащихся реализуются на основе совокупности общепедагогических и специфических принципов организации данного процесса, которая отражает общие закономерности и принципы целостного педагогического процесса и специфику патриотического воспитания как составной его части. В качестве общепедагогических принципов, составляющих основу патриотического воспитания, выступают: принцип гуманистической направленности; научности; ориентированности на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения; преемственности, последовательности и систематичности; наглядности; сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников; сознательности и активности; согласованности требований субъектов педагогического взаимодействия; связи теории с практикой; единства образовательных, воспитательных и развивающих результатов педагогического взаимодействия и др.

К специфическим принципам, отражающим особенности патриотического воспитания, относятся принципы: народности, интегративности, вариативности и гибкости.

Принцип народности в патриотическом воспитании предполагает использование в учебно-воспитательном процессе огромного опыта патриотического воспитания молодого поколения, накопленного российской педагогикой; знакомство с народными традициями, обычаями в воспитании детей; историей родного края и т.д.

Принцип интегративности реализуется в нескольких аспектах: структурном, содержательном, организационном. В структуре образовательного процесса данный принцип предполагает интеграцию процессов обучения, воспитания и развития в целостном педагогическом процессе. В содержательном плане данный принцип реализуется при обеспечении единства методологических, теоретических и прикладных аспектов рассматриваемого процесса, а также при его интеграции с другими направлениями воспитательной работы. В организационном аспекте данный принцип предполагает использование органического единства и оптимального сочетания различных форм и методов организации педагогического взаимодействия.

Изменения, происходящие в современном обществе, обусловливают необходимость выделения принципа гибкости и вариативности в патриотическом воспитании. Первое означает своевременное реагирование на изменение социально-педагогической ситуации, а второе - использование разнообразных сочетаний форм и методов

педагогического взаимодействия с учетом особенностей контингента воспитанников, что обусловлено процессами гуманизации системы образования, направленностью педагогического процесса на создание условий для развития личности каждого воспитанника.

Выделение принципа единства дискретности и непрерывности в реализации патриотического воспитания будущих учителей обусловлено опорой на философские положения, рассматривающие категории непрерывности и дискретности (прерывности) в органической взаимосвязи. В философском плане дискретность трактуется как прерывность, которая наряду с категорией «непрерывность» характеризует структуру материи и процесс ее развития. Прерывность означает «зернистость» строения и состояния материи, ее составляющих элементов, видов и форм существования, процесса движения, развития. Непрерывность выражает единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов, составляющих ту или иную систему [1, с.169]. Прерывность основывается на делимости и определенной степени внутренней дифференцированности материи в ее развитии и на относительно самостоятельном существовании составляющих ее устойчивых элементов. Непрерывность базируется на относительной устойчивости и неделимости объекта как качественно определенного целого.

Данные положения обусловливают тезис о том, что структура какого-либо предмета или процесса раскрывается как единство непрерывности и прерывности [1, с.433-434]. Кроме того, единство прерывности и непрерывности характеризует и процесс развития различных явлений, систем. При этом непрерывность в развитии системы выражает ее относительную устойчивость, а прерывность выражает переход системы в новое качество.

В реализации патриотического воспитания студентов педвуза как педагогического процесса и системы принцип единства дискретного и непрерывного обеспечивает возможность выделения сложного, внутренне дифференцированного строения данного феномена и выполнения каждым элементом данной структуры определенной функции в составе целого. Непрерывность данного процесса понимается как его непрекращающееся развитие, расчлененное на ряд последовательно связанных этапов, на каждом их которых реализуется единство познавательной и преобразовательной, обучающей и воспитывающей деятельности, создаются предпосылки для перехода на новый, более высокий уровень развития.

Прерывность (дискретность) в реализации рассматриваемого процесса дает возможность не только определить этапы процесса, реализуемого в рамках существующей системы, но и определить место данной подсистемы в общей системе профессиональной подготовки будущих учителей, выявить структурные элементы данной системы и их функциональные взаимосвязи, условия ее эффективного функционирования и развития. Необходимо подчеркнуть также следующее. Патриотическое воспитания будущих учителей предполагает воспитание патриотических чувств, опору на эмоциональные переживания. Общеизвестно, что знания, связанные с сильными эмоциями, вызывающие отклик в душе воспитанника, усваиваются легче, «присваиваются» воспитанником. Однако это не означает, что патриотическое воспитание будущих учителей должно основываться на постоянном эмоциональном напряжении. Это привело бы к тому, что студенты «адаптировались» бы к неизменно сильным раздражителям, что значительно снизило бы эффективность их воздействия. Частое использование положительных примеров, связанных с

патриотическим воспитанием, вероятно, будет малопродуктивным, поскольку повторение сильных эмоциональных переживаний может вызвать у студентов обратную реакцию, снизить их ценность. Все это позволяет предположить, что процесс патриотического воспитания является непрерывным в организационном аспекте (организация педагогического взаимодействия) и дискретным - в эмоциональном плане.

Таким образом, опора на принцип единства дискретности и непрерывности при анализе и реализации системы патриотического воспитания будущих учителей позволяет определить элементы данной системы, их функции и характер взаимосвязи, спрогнозировать основные направления ее совершенствования с учетом тенденций социально-экономического и политического развития нашего общества и интеграции его в мировое образовательное и культурное пространство.

Осуществление патриотического воспитания студентов на основе совокупности общепедагогических и специфических принципов обеспечивает целостность и эффективность данного процесса.

Содержание патриотического воспитания отражает содержание понятия «патриотизм» и включает: воспитание любви к Родине, к родным местам, родному языку; уважения к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины; формирование культуры межнационального общения (уважения к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимости к расовой и национальной неприязни и др.); развитие стремления к укреплению чести и достоинства Родины, готовности к защите Родины и содействовать прогрессивному развитию Отчества при сочетании личных и общественных интересов и пр.

Формы, методы и средства патриотического воспитания вряд ли можно отнести к разряду специфических. Скорее всего, можно говорить об использовании сочетаний традиционных и нетрадиционных педагогических методов и форм организации педагогического взаимодействия для решения конкретных задач патриотического воспитания на каждом возрастном этапе развития воспитанников.

Подготовка студентов к патриотическому воспитанию учащихся выступает как подсистема в системе патриотического воспитания студентов и в общей системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Целью данной подготовки является формирование готовности студентов к осуществлению патриотического воспитания учащихся как субъективного состояния личности, проявляющегося в стремлении к данному виду деятельности и в овладении данной деятельностью. Как целостное образование готовность включает два аспекта: нравственно-психологический (нравственно-психологическая готовность) и праксикологический (теоретическая и практическая подготовленность).

С учетом данных положений определяются задачи подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: формирование нравственно-психологической готовности (формирование и развитие у студентов интереса к патриотическому воспитанию; положительных мотивов деятельности студентов в процессе подготовки); формирование праксикологической готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: а) формирование теоретической подготовленности (обеспечение студентов знаниями методологического, теоретического, методического, технологического характера); б) формирование практической подготовленности (формирование у студентов практических умений и навыков для осуществления патриотического воспитания учащихся).

Подготовка студентов к патриотическому воспитанию учащихся осуществляется с учетом закономерностей, отражающих зависимость патриотического воспитания от социально-экономических условий и потребностей развивающегося общества; зависимость эффективности подготовки от качества знаний обучаемых и достаточности их связей с жизнью, от степени включения их в различные виды деятельности; обусловленность содержания, форм, методов, средств патриотического воспитания и подготовки к нему будущих учителей историческими традициями русского народа.

Данные закономерности находят отражение в принципах процесса подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся, к которым относятся: народность, единство дискретности и непрерывности и др.

Структура и содержание подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся согласуется со структурой понятия «готовность к педагогической деятельности» и общими характеристиками системы профессиональной подготовки будущих учителей и включает несколько взаимосвязанных компонентов, отражающих виды подготовки: методологический, теоретический, методический, технологический, нравственно-психологический.

Содержание подготовки основывается на воспитании любви к Родине, на традициях российского государства, что предполагает не только обеспечение студентов соответствующими знаниями по истории нашей страны, но и развитие у них интереса к прошлому и настоящему Родины. Обеспечение студентов знаниями составляет основу подготовки, но без практического применения эти знания останутся бесполезными, поэтому в содержание подготовки включается также формирование умений и навыков осуществления патриотического воспитания учащихся, к которым относятся дидактические, воспитательные, пропагандистские, исследовательские умения, а также интегральные, «сквозные» педагогические умения (организационные, диагностические, конструктивные, коммуникативные, умения педагогической техники).

Реализация в единстве подсистем собственно патриотического воспитания и подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся обеспечивает достижение цели патриотического воспитания будущих учителей в целостном педагогическом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Совет. энцикл., 1983.

УДК 371.3(09)

И. Е. Шкабара,
г. Нижний Тагил

Философские аспекты и принципы организации проблемного историко-педагогического исследования

Статья посвящена вопросам методологии историко-педагогического исследования. Предлагается рассмотрение проблематики историко-педагогического анализа в рамках философской четырехмерной системы координат: онтологического, гносеологического, аксиологического и

праксеологического аспектов. Подчеркивается, что лежащие в основе проблемного историко-педагогического исследования принципы, как основополагающее теоретическое знание, могут служить надежной основой и верным ориентиром исследовательского поиска.

Проблемный подход; проблемное историко-педагогическое исследование; онтологический, гносеологический, аксиологический и праксеологический аспекты проблемного анализа; общенаучные гносеологические принципы.

Анализ исторического развития наиболее важных педагогических проблем, связанных с организацией передачи социо-культурного опыта подрастающим поколениям, их приобщением к культуре и интеграцией в систему социальных отношений – актуальная потребность современной теории и практики воспитания и обучения. Данная потребность обусловлена необходимостью научно обоснованного использования опыта прошлого при решении насущных проблем современного образования, а также сложным, динамическим характером педагогических процессов и явлений, их исторической и социокультурной обусловленностью. В соответствии с вышеизложенным, проблемный подход к научному исследованию занимает одно из ведущих мест среди других подходов историко-педагогической науки, а также гибко вплетается в них.

Правильно построенное проблемное исследование, как отмечает З.И. Равкин, позволяет выявить узловые, поворотные пункты в истории педагогики; установить тесную связь между теорией и историей предмета. Кроме того, проблемное исследование дает возможность глубже осмыслить и обобщить с исторической точки зрения основные педагогические понятия и закономерности, а также вопросы, выдвинутые в прошлом опыте нашей школы; избавить от ненужного детализирования в освещении педагогических фактов и явлений; создать благоприятные условия для сравнительно-сопоставительного анализа и обобщений [6, с.94]. Сопоставление образовательных проблем современности и предыдущих столетий в свою очередь поможет не только обозначить их специфику, но и наметить пути преодоления противоречий, несоответствий и конфликтов, т.е. продвинуться по пути решения этих проблем, прогнозируя их решение.

Педагогическая проблематика представляет собой, с точки зрения В.И. Загвязинского, один из элементов подструктуры педагогического познания, а именно учения о структуре и функции педагогического знания [5, с.10]. Неслучайно, Б.М. Бим-Бад сравнивает систему исторически складывающихся педагогических проблем и способов их решения с пирамидой, которую венчают знания о природе и методе данной науки. Эти знания надстраиваются над знаниями о целях и закономерностях образования, воспитания, учения, обучения. А последние имеют, как пишет ученый, в качестве фундамента и одновременно общего основания знания о сущности человека как объекта и субъекта образовательных процессов [2, с.4].

Таким образом, можно сделать вывод, что вся проблематика историко-педагогического знания может быть рассмотрена в рамках философской четырехмерной системы, где каждый из её аспектов – онтологический, гносеологический, аксиологический и праксеологический – выступает в качестве особой самостоятельной категориальной структуры, неразрывно связанной в то же время с остальными [4, с. 65-67].

В *онтологическом аспекте* фиксируется и определяется объект исследования, т.е. выявляются условия объективного его существования, а также общие и необходимые параметры, свойства и закономерности бытия.

С *гносеологических позиций* определяется знание об объекте исследования, понимаемое как форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, а также формы этого знания, общие методы и средства адекватного отражения действительности, условия и способы перехода от незнания к знанию (и наоборот), выявляется диалектическая природа познания, закономерности его развития.

Праксеологический аспект дает возможность определить целеполагание и целесообразность, творческий смысл и деятельностную проекцию объекта исследования.

С точки зрения *аксиологии* фиксируется и осознается ценность объекта исследования, выявляются возможности выбора подлинных ценностей, их основные виды, способы функционирования, социально-историческая обусловленность наличных ценностей, принципы их оценки и переоценки, способы творческого созидания высших ценностей.

В соответствии с вышеизложенным, среди наиболее актуальных проблем историко-педагогического исследования следуют назвать, прежде всего, так называемые сквозные историко-педагогические проблемы, которые, возникнув в определенную эпоху, не утратили своей актуальности до настоящего времени. К таким проблемам относятся проблемы взаимодействия школы и педагогики с обществом, демократией, культурой, религией, проблема становления и развития педагогики как науки и процесса, проблемы возникновения и смены педагогических парадигм и т.д. Чтобы их разрешить, надо знать и учитывать общенаучные гносеологические принципы, обращение к которым не только ориентирует исследователя на дальнейшее «погружение» в предмет, но и, что самое главное, задает теоретическую перспективу проблемному исследованию.

Системообразующим принципом, играющим концептуальную роль для создания методологии проблемного исследовании является *принцип историзма*, понимаемый как изучение предмета или явления в процессе развития и изменения в конкретных условиях определенной стадии их генезиса. Руководствуясь данным принипом, исследователь получает возможность рассмотреть генезис и основные этапы исторического движения исследуемого объекта, изучить его современное состояние, наметить перспективы развития.

Принцип объективности требует проникновения в сущность познаваемой проблемы, что достигается посредством всестороннего учета всех факторов и условий, которые послужили причиной возникновения и развития её. Каждое явление рассматривается в его многогранности и противоречивости (совокупности положительных и отрицательных сторон). Следование этому принципу, как отмечает В.И. Загвязинский, означает обязательное использование исследовательских подходов и средств, адекватных объекту исследования, что позволяет получить истинные знания об объекте и исключает субъективизм и односторонность суждений и выводов [5, с.40]. В качестве альтернативы субъективистской позиции исследователя в оценке прошедших событий, может быть предложена позиция, так называемой «вненаходимости», что означает согласно А.Я. Гуревичу, продолжающему мысль М.М. Бахтина, понимание того, что историк, изучая другую культуру и вступая в интеллектуальное общение с людьми, мысли, чувства и картина мира которых – загадка для него, должен ясно осознавать обусловленность предмета его познания социально-культурной ситуацией, избегая тем самым субъективистской позиции, в которой может иногда сквозить даже пренебрежительной отношение к прошлому [3, с.8].

Принцип активности означает учет индивидуально-личностного отношения исследователя к процессу познания. Активность субъекта познания проявляется в выборе метода познания и конструирования его в зависимости от уровня предшествующего знания об объекте, в выражении своего отношения к изучаемому явлению, что делает возможным проявление личного видения и понимания проблемной ситуации. Всё это будет способствовать, по мнению А.С. Белкина, созданию неравнодушного, «пристрастного» в лучшем смысле этого слова отношения исследователя «к поиску, оценке прогрессивных, гуманистических тенденций историко-педагогического процесса» [1, с.92].

Принцип единства логического и исторического позволяет осветить факты, иллюстрирующие историю, изложить логику этой истории, выявить закономерности её развития. Осуществляемый в рамках методологии проблемного исследования, данный принцип рассматривает историко-педагогическое явление как объективно существующую действительность, диалектически развивающуюся по своим внутренним независящим от человека законам, а логическое – как мыслительную форму отражения исторического развития вещей и явлений.

Принцип системности позволяет рассматривать познаваемую проблему в качестве динамичной, целостной системы, имеющей многообразие связей, сложную структуру, взаимодействующую со средой. Назовем функции, которые выполняет педагогика, руководствуясь этим принципом:

- выявляет зависимость каждого элемента от его места и роли в системе с учетом положения, согласно которому, свойства целого не сводятся к их сумме;
- анализирует обусловленность поведения системы спецификой её отдельных элементов и свойствами её структуры, под которой понимается совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях;
- исследует механизмы взаимозависимости и взаимодействия системы с внешней средой;
- изучает структуру и иерархию, присущие данной системе;
- рассматривает динамизм системы как развивающейся целостности.

Принцип голографичности исследования, введенный в научный оборот А.С. Белкиным, позволит трактовать изучаемую проблему с позиции нескольких проекций, к которым ученый относит наряду с позицией самого исследователя, трактовку других исследователей, а также трактовку «исторических фигур», имеющую прямое или косвенное отношение к предмету исследования. Соблюдение этого принципа обеспечит получение «объемной» картины образовательного процесса, облегчит «получение достоверной информации, убедительность выводов, заключений» [1, с. 94].

Принцип ретроспективно-прогностической направленности даст возможность не только обозначить специфику проблем современности и предыдущих столетий путем их сопоставления, но и наметить пути преодоления противоречий, несоответствий и конфликтов, т.е. продвинуться по пути решения этих проблем, определить преемственность и перспективы развития на будущее. Это в свою очередь, по мнению разработчика этого принципа профессора А.С. Белкина, придаст социальную значимость проведенному исследованию, практико-ориентированный смысл [1, с. 95].

Вышеперечисленные принципы проблемного анализа составляют специфическую основу исследования, костяк его концептуального аппарата. Они позволяют анализировать историко-педагогические проблемы исходя из рассмотрения сущности и отношений бытия и сознания, рассматривать явления в развитии и взаимосвязи. Выступая

руководящей идеей, основным правилом исследовательской деятельности, данные принципы ориентируют ученого на научно обоснованный подход к объяснению историко-педагогического явления в свете ретроспективного анализа, оценки современного состояния и определения перспектив развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т ; РО. Гос. проф.-пед. ун-т, 2005.
2. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5.
3. Гуревич, А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства / А.Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1990.
4. Дубровский, Д.И. О специфике философской проблематике / Д.И. Дубровский // Вопросы философии. – 1984. – № 11.
5. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982.
6. Равкин, З.И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики / З.И. Равкин // Советская педагогика. – 1970. – № 9.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.037.1

И.С. Осипова,
г. Шадринск

Проблема обеспечения профессиональной готовности в современном высшем физкультурном воспитании

В статье раскрывается проблема профессиональной готовности преподавателя физической культуры; обозначены некоторые пути ее решения.

Готовность, профессиональная готовность к педагогической деятельности, подготовка учителей физической культуры в высших учебных заведениях.

Радикальные перемены в жизни нашего общества повлекли за собой большие изменения в мировоззрении и идеологии, в культуре и образовании, происходит коренная ломка представлений в сфере общественной жизни, в ценностных установках. Новое мышление выдвигает на первый план общечеловеческие ценности.

Коренным образом изменился и социальный заказ общества высшей школе. Во главу угла поставлена задача подготовки подлинных специалистов, истинных профессионалов и деловых людей, способных реализовать себя в условиях жесткой конкуренции.

Современное высшее образование базируется на требованиях по созданию условий для социального и культурного развития будущего специалиста, подготовки его к жизни и профессиональной деятельности.

Перестройка, затронувшая всю систему высшего образования, не обошла стороной и физкультурное образование.

Система профессионально-педагогического образования становится гибкой и вариативной, что порождает необходимость совершенствования готовности педагога физической культуры к профессиональной педагогической деятельности.

Модельные характеристики будущих специалистов по физической культуре и спорту предполагают выработку новой технологии обучения, основанной на системном объединении профилирующих дисциплин: теории и методики физического воспитания и спорта, базовых физкультурно-спортивных видов, педагогического физкультурно-спортивного совершенствования и медико-биологических дисциплин с выделением различных видов практик как интегрирующих компонентов. Эффективность данного процесса обеспечивается определенными средствами и условиями. К ним относятся: комплексная организация деятельности студентов, сочетающая в себе учебно-познавательную, учебно-практическую и самостоятельную деятельности; непрерывность и систематичность изучения профилирующих дисциплин; взаимосвязь теоретического и практического обучения, содержания, форм и методов преподавания [5, с.20-21].

Понимая, что содержание и целевая направленность профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре изменяется, важно более пристальное внимание уделить вопросу профессиональной готовности в современном высшем физкультурном образовании.

Проблема профессиональной готовности будущих педагогических

кадров - одна из центральных в теории, науке и практике педагогики, в одной из ведущих ее отраслей - теории и методике физического воспитания.

Широкое распространение термина «профессиональная готовность» в психолого-педагогической литературе не стало показателем однозначности его трактовки, однако ключевые позиции термина в педагогической науке сформулированы.

В педагогической науке понятие *готовность* определяется как сложное личностное образование, включающее в себя мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-методический (технологический), результативный и прогностический компоненты (М.И. Дьяченко, К.М. Дурай-Новакова, Л.А. Кандыбович, А.Г. Кулебина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Профессиональная готовность к педагогической деятельности может быть определена как совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу. В ее составе, в обобщенном виде, правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой — научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

В современных исследованиях *готовность педагога физической культуры к профессиональной педагогической деятельности* определяется как совокупность психолого-педагогических качеств личности педагога, обеспечивающих решение профессионально-педагогических задач, направленных на возникновение у учащихся потребности в здоровом образе жизни и двигательной активности; развитие и коррекцию физических качеств посредством формирования двигательных умений и навыков [6, с.7].

Исследователи и практические работники, дающие сегодня разные оценки педагогической системе образования, приходят к обоснованным выводам о кризисном состоянии подготовки педагогов (А.К. Маркова, Н.В. Попова, И.Н. Решетень, В.А. Якунин и др.). Симптомы этого кризиса проявляются в том, что уровень подготовленности выпускников высших учебных заведений не соответствует процессам, которые совершаются в нашей стране, и мировым стандартам. Профессиональная подготовка не ориентирована на качественные показатели, новые принципы и технологии обучения, наблюдается разрыв между общекультурным и профессиональным компонентами в обучении, что не обеспечивает формирования профессиональной культуры учителя, его готовности к педагогическому творчеству и сотрудничеству с учениками.

О наличии проблемы профессиональной готовности преподавателя физической культуры можно судить по степени соответствия результатов профессиональной деятельности уровню социальных требований.

В исследованиях последних лет, посвященных анализу педагогической подготовленности преподавателя физической культуры, констатируется явное несоответствие фиксируемых показателей их необходимому социально-нормативному уровню. В частности, утверждается, что 5-20% преподавателей не соответствуют среднему уровню педагогической деятельности, а 35-55% - соответствуют в полной мере. Налицо расхождение между социально желаемыми (целевыми) показателями педагогической подготовленности (все преподаватели должны соответствовать уровню педагогической деятельности не ниже среднего) и ее реальным состоянием (некоторая часть преподавателей не соответствуют этому уровню). Значит, проблема обеспечения профессиональной готовности реально существует [1, с. 48].

Система высшего образования, как

и все другие области человеческой деятельности, подвержена влиянию перемен, происходящих в социальной сфере. Требования к профессиональным знаниям и умениям выпускников высших учебных заведений физической культуры должны пересматриваться с учетом изменений потребностей общества. В связи с переходом на многоуровневую систему подготовки специалистов в области физической культуры и спорта (бакалавриат, специализация, магистратура) все стороны учебной работы со студентами вузов физической культуры в настоящее время подлежат коррекции с учетом постоянного поиска наиболее эффективных путей формирования высококвалифицированных кадров [2, с.11-15; 3, с. 37-39; 4, с. 40-43; 8, с. 5-7; 9, с. 47-49].

Этот процесс непосредственно затрагивает характер, содержание и организационные формы практики студентов по будущей профессиональной деятельности.

Конечной целью подготовки учителей физической культуры в высших учебных заведениях *является обеспечение профессиональной готовности к решению задач воспитания, обучения и оздоровления школьников в рамках педагогической системы, основанной на инновационных технологиях научно-педагогического образования, позволяющих достигнуть современного качества подготовки специалиста нового типа*.

Личностными (субъективными) предпосылками, обуславливающими профессиональную компетентность выпускников, выступают уровень развития профессионально важных качеств (педагогических способностей) и положительное эмоционально-ценностное отношение к избранной профессии.

Современными исследователями предлагаются рекомендации для обеспечения системно-деятельностного, личностно-деятельностного подходов в подготовке студентов к руководству учебно-воспитательной работой в классе в период практики (В.А. Магин, М.Е. Сысоева и др.). Структурно-содержательное представление конечного результата работы возможно в своеобразной рабочей модели и определенных профессиональных стандартах. Такой моделью и педагогическими ориентирами могут служить квалификационная характеристика выпускника педагогического института (университета), стандарты общепедагогического профессионализма и профессионально-значимые личностные качества. Они выступают как инструмент совершенствования управления процессом профессиональной подготовки будущих учителей.

Эти факторы оказывают опосредованное воздействие на рост профессиональной готовности: чем ярче они выражены, тем быстрее и успешнее происходит усвоение знаний и формирование профессионально-педагогических умений. В свою очередь, приобретаемые студентами знания влияют на становление профессиональной готовности лишь постольку, поскольку реализуются в практической деятельности, то есть входят составной частью в структуру умений.

Таким образом, профессионально-педагогические умения занимают в структуре профессиональной готовности особое положение: как целостное образование, объединяющее в себе знания, способности и интересы студентов, как конечная цель профессиональной подготовки и как объективный критерий профессиональной готовности.

Актуальным стал принцип развития системы инновационного образования, результатом которой является подготовка специалистов, способных обеспечить позитивные изменения в области своей профессиональной деятельности и в конечном итоге в экономике и

социальной сфере России.

Достаточно активно обсуждается возможность моделирования такой педагогической системы, которая позволила бы с учетом современных реалий осуществлять *подготовку специалистов инновационного типа в области физической культуры и спорта* [7, с. 13-17].

Самое значимое в этом процессе - адекватность и полнота отражения основных требований, предъявляемых к современному специалисту в области физической культуры и спорта.

Нацеленность высшего профессионального образования на реализацию компетентностного, личностно-деятельностного, синергетического подходов в подготовке студентов может решить проблему подготовки специалиста инновационного типа в области физической культуры, что соответствует проблеме обеспечения профессиональной готовности в современном высшем физкультурном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багина, В.А. Профессиональная готовность студентов к педагогической практике / В.А. Багина // Теория и методика физической культуры. – 2005. – № 9. – С. 48-51.
2. Виленский, М.Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей / М.Я. Виленский, Р.С. Сафин. – М. : Высш. шк., 1989. – 159 с.
3. Генов, Ф.П. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсменов /Ф.П. Генов. – М. : Наука, 1971. – 158 с.
4. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М. : МГУ, 1987. – 208 с.
5. Крякина, Е.В. Педагогическая практика в структуре профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры / Е.В. Крякина // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 4. – С. 20-21.
6. Лобачев, В.В. Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов физической культуры к профессиональной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук / В.В. Лобачев. – Воронеж, 2007. – 24 с.
7. Магин, В.А. Модель системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий / В.А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 4. – С. 13-17.
8. Сластенин, В.А. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной педагогической деятельности: вопросы методологии и теории / В.А Сластенин, М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 6. – С. 5-7.
9. Сургучёв, В.А. Исследование готовности выпускников ИФК к работе / В.А. Сургучёв // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 2. – С. 47-49.
10. Чичикин, В.Т. Структура и регуляция профессиональной готовности преподавателя физической культуры : учеб. пособие для студентов, аспирантов, слушателей фак. повышения квалификации ГЦОЛИФК / В.Т. Чичикин. – М. : ГЦОЛИФК, 1992. – 96 с.

УДК 5:37.016

Г.В. Серая,
г. Брянск

Компетентностный подход как средство совершенствования процесса обучения естественно-математическим дисциплинам

В статье раскрыты основные идеи формирования компетентностного подхода. Определены основные направления модернизации, содержания естественно-математического образования в экономическом вузе.

Компетентностный подход, ключевые компетенции, универсальные профессиональные компетенции, ситуационные профессиональные компетенции

Изменения в социально-экономической сфере существенным образом трансформировали содержание квалификационных характеристик специалиста экономического профиля, требования работодателей к которому в настоящее время формулируются «не столько в формате «знаний», сколько в «способах деятельности» [1, с.3-4]. В этих условиях стала очевидной необходимость смены «знаниевой» парадигмы образования на социально-личностную, обеспечивающую формирование у субъекта системы компетенций, представляющих собой «круг вопросов, явлений, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом» [4, с.29].

Как указывают исследователи, рождение идей компетентностного образования в отечественной науке – яркое свидетельство того, что наличие знаний самих по себе перестало быть «символическим капиталом», так как это «не задает пространство жизненного пути» [1, 2, 5]. Однако, необходимо отказаться не от знания, как «культурного предмета», а от знаний «на всякий случай», «знаний о чем-то».

И.Г. Зимняя акцентирует внимание на практической и индивидуально-личностной направленности компетентностного образования. Она отмечает: «Компетентностный подход имеет и практическую, прагматическую, и гуманистическую направленность. В прагматическом смысле он не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи на этой основе. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, делая акцент на практической стороне вопроса» [2, с. 6-12].

Формирование основных идей компетентностного подхода происходило в процессе непосредственного диалога общественности и сферы образования. Исторически эти идеи были связанны с теми прецедентами, в которых проявились такие общественные ценности, как опыт, продуктивное действие специалиста, широта его мышления, а также гибкость, мобильность, способность адаптироваться к изменениям на рынке труда и в сфере производства. В 50-х гг. XX столетия Самуэлом П. Хантингтоном эти качества работника стали рассматриваться как показатели его компетентности, выступающей «составной частью профессионализма, отличающей профессионала от простого исполнителя» [6]. В основе компетентности лежат компетенции.

Следует отметить, что в современной науке традиционным является представление системы компетенций как многоуровневой структуры, в основе которой лежат *ключевые компетенции*, то есть «компетенции широкого спектра использования, обладающие универсальностью» [3]. Они отражают способность индивида к деятельности в следующих ее аспектах: готовность к деятельности, готовность к оценке, готовность к действию, готовность к рефлексии, а их обладание делает человека особенно ценным и эффективным сотрудником независимо от сферы его профессиональной деятельности.

Все ключевые компетенции имеют характерные признаки:

— многофункциональнальность, надпредметность и

междисциплинарность, применимость в различных сферах социально-профессиональной деятельности;

— необходимость достижения индивидом определенного уровня интеллектуального развития, сформированности у него абстрактного мышления, самооценки и пр.;

— многомерность, охват различных умственных процессов и интеллектуальных умений.

С позиции универсальности ключевых компетенций И.А. Зимней были разграничены три их группы: индивидуально-личностные компетенции; компетенции социального взаимодействия; компетенции познавательной и трудовой деятельности, информационных технологий [2]. В проектах ГОС ВПО третьего поколения ключевые компетенции названы социально-личностными. К ним отнесены: компетенция личностно-смысловой ориентации, политико-правовые компетенции, компетенции в сфере личной и общественной экологической безопасности и здоровьесбережения, компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, компетенции социального взаимодействия.

Все виды ключевых компетенций создают основу для развития профессиональной компетентности и культуры специалиста. При этом наряду с ключевыми компетенциями важную роль играют метапрофессиональные качества:

а) широкого радиуса функционирования (ответственность, самостоятельность, мобильность, мнемические и мыслительные качества);

б) узкого радиуса действия, необходимые при выполнении определенных типов профессий: человек-человек, человек-природа, человек-знак и др. (толерантность, эмпатия, ассертивность, коммуникабельность, социальный интеллект, рефлексивность).

Следующим уровнем иерархии является содержание того личностного и культурного опыта, который анализируется и реализуется в профессиональной деятельности. Этот уровень составляют *профессиональные компетенции,* представляющие собой «знания и навыки, требуемые для реализации профессиональной деятельности» [2]. Требования к уровню сформированности профессиональных компетенций определяются образовательными стандартами и квалификационными характеристиками профессий и специальностей.

На наш взгляд, необходимо выделить универсальные и ситуационные профессиональные компетенции.

Универсальные профессиональные компетенции выступают как «операциональная поддержка профессиональной деятельности» [3]. Они инвариантны к области деятельности специалиста и обеспечивают использование знания и опыта в ней [5, с.4-5]. К ним относятся:

- общенаучные компетенции (знания, умения и опыт деятельности, обеспечивающие решение общесоциальных и профессиональных задач, освоение и реализацию профессиональных ролей, понимание основополагающих принципов трудовой деятельности в различных отраслях);
- процедурно-деятельностные компетенции (навыки различных видов деятельности, знание алгоритмов выполнения трудовых операций);
- социально-личностные компетенции (взаимодействие с представителями различных социальных групп с соблюдением установленных правил; профессиональное самосознание; система профессиональных ценностей и идеалов; стремление к профессиональному самосовершенствованию);
- организационно-управленческие компетенции (определение промежуточных и конечных целей профессионального труда, составление его программы; проектирование содержания новых видов деятельности, контроль их

результативности, в том числе с применением ИТ);

– поведенческие компетенции в таких их проявлениях, как влиятельность, поведение, соответствующее роли лидера, проницательность и т.п.

Преломляясь через содержание конкретной ситуации, универсальные компетенции образуют *ситуационные (профессионально-профилированные) профессиональные компетенции*, которые представляют собой потенциал личности, прошлый опыт человека, позволяющий ему быть успешным в профессиональной деятельности. Они наиболее специфические и характерны только для специалиста данного профиля. Их формирование осуществляется при изучении дисциплин специализации, содержание которых содержание определяется квалификационными требованиями данной профессии. Ситуационные компетенции состоят из специализированных теоретических и практических компетенций и определяют способность специалиста к проблемной ориентации в своей предметной области.

С учетом этих положений мы считаем целесообразным рассматривать понятие «компетенция» в свете следующих аспектов:

1. *Мотивационно-ценностный аспект* понятия «компетенция» связан с развитием эмоционально-волевой сферы специалиста, наличием у него совокупности качеств, определяющих его готовность к реализации своего профессионального потенциала в процессе осуществлению хозяйствования.

2. Когнитивный аспект детерминирован необходимостью освоения и развития у будущего специалиста системы профессиональных знаний, умений и навыков, интеллектуального потенциала и мыслительных способностей.

3. Деятельностный аспект непосредственным образом связан с развитием личности и созданием условий для ее саморазвития и реализуется в сформированности навыков применения усвоенных ЗУНов дл решения практических профессиональных задач, в том числе в ситуации риска и неопределенности.

4. Социально-психологический аспект отражает необходимость формирования компетенций, проявляемых в умениях профессионального общения, навыках работы в коллективе, организации и управления собственной деятельностью и деятельностью коллектива.

5. Профессионально-творческий аспект связан с готовностью специалиста к повышению уровня своего профессионального мастерства, открытости его к восприятию и реализации инновационных идей, новой профессионально значимой информации, перспективных методов, средств, форм, технологий хозяйствования, сформированности культуры самообразования и рефлексии результатов собственной профессиональной деятельности.

Данные аспекты необходимо учитывать при организации естественно-математической подготовки будущих экономистов в вузе, которая должна быть ориентирована на освоение ими системы ключевых и профессиональных компетенций, необходимых при реализации хозяйственной деятельности. В соответствии с этим нами определены основные направления модернизации содержания естественно-математического образования в экономическом вузе. Так, в процессе изучения естественно-математических дисциплин должно обеспечиваться:

А) формирование профессионально важных личностных качеств, к которым относятся:

- интегральные психические свойства и характеристики личности (внимание, память, математический стиль мышления, волевые качества);
- личностно-деловые качества (организованность, ответственность, дисциплинированность, инициативность, внимательность);

- мировоззренческие качества и ценности будущего специалиста (восприятие математических знаний как средства решения профессионально-экономических задач; математическое мировоззрение, отражающее взгляды субъекта на сущность математической деятельности, ее место в системе социокультурных отношений, а также степень принятия студентами изучаемых математических дисциплин как особого способа познания мира);

Б) формирование базовых умений и навыков в области решения естественно-математических задач:

- умений четко формулировать задачу, определять и осваивать средства для ее решения, находить различные варианты решения и выбирать из них оптимальные;
- умений перестраивать учебную деятельность в связи с изменившейся учебной ситуацией, принимать самостоятельные решения, интегрировать специальные и математические знания, сопоставлять информацию из разных дисциплин, анализировать;
- умений наряду с иллюстрацией применимости конкретных знаний самостоятельно рассматривать теоретические вопросы возможного применения этих знаний в будущей профессии экономиста;

В) формирование профессионально значимых умений студентов экономического профиля:

- владение основным категориально-понятийным математическим аппаратом и методами экономико-математического моделирования, навыки их использования в реальной профессионально-экономической деятельности в соответствии с ее целями и задачами;
- умения и навыки конкретизировать, иллюстрировать математический материал с помощью знаний из экономики; привлекать в сложившуюся систему знаний дополнительные сведения в виде примеров, цифровых данных;
- умения и навыки построения математических моделей экономической деятельности и явлений экономической среды с опорой на основополагающие математические теории и концепции;
- способность выделять информацию (объекты, факты, экспериментальные данные и др.), необходимую для доказательства целесообразности принимаемых хозяйственных решений, из различных областей естественно-математических наук и соединять ее в единое целое;
- умения и навыки интерпретации экспериментальных данных, представленных на графиках, гистограммах, диаграммах, а также самостоятельно получать научные выводы на основе применения основных математических методов;
- способность рационализировать экономическую деятельность, опираясь на естественно-математические знания.

Г) обучение основным видам учебной деятельности, в которой воспроизводятся не только предметные знания и умения, но и лежащие в основе теоретического мышления способности – рефлексия, анализ, мыслительный эксперимент:

- прогнозированию возможных вариантов изменения хода решения профессиональных задач; проектированию творческих решений той или иной экономической задачи; постановке и решению сложных профессиональных задач; использованию эффективных математических методов, приемов и средств решения экономических задач;
- активной и особо организованной деятельности студентов по воспроизведению умений самостоятельно планировать и осуществлять математическое моделирование экономических ситуаций.

Следует отметить, что реализация основных идей компетентностного образования требует трансформации традиционных технологий естественно-математической подготовки будущих

специалистов с целью обеспечения ее прикладной направленности, раскрытия обучаемым личной и социально-профессиональной значимости математического знания, что, несомненно, приведет к повышению активности студентов в самостоятельном получении знаний, приобретении ими умений и навыков осуществлять экономическую деятельность на основе математических методов. Этому могут способствовать широко внедряемые в практику математической подготовки задачи с профессионально-экономической составляющей (аналитико-теоретические, практико-ориентированные, творческо-поиковые, интегративные), которые могут различаться по уровню сложности и степени реализации творческих способностей обучаемых, а также предназначаться для индивидуальной, групповой и коллективной работы, а также методы активного обучения (тренинги, диспуты и пр.).

Наряду с применением инновационных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего экономиста в вузе, важным условием формирования и дальнейшего развития у него профессионально важных математических компетенций является использование информационных технологий и специализированного программного обеспечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов, Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.Д. Давыдов. – М., 2006. – 26 с.

2. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIV Всерос. совещания. – М., 2004. – Кн. 2. – С. 6-12.

3. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования : материалы для опыт.-эксперимент. работы в рамках Концепции модернизации рос. образования на период до 2010 г. – М., 2002.

4. Матвеева, Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов / Т. Матвеева // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 28-32.

5. Юрасов, А.Б. Компетентностный подход в подготовке студентов технических вузов к решению технико-экономических задач : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.Б. Юрасов. – Рязань, 2006. – 26 с.

6. Samuel P. Huntington. The Soldier and State. – Cambridge : The Harvard University Press, 1957. – 321 p.

УДК 355

А.А Суханьков,
г. Брянск

Фреймова структура процесса формирования содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

В статье рассмотрена фреймова структура формирования содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» повышающая качество образовательного процесса. Выделены знания, умения и навыки которыми должен овладеть специалист при изучении данной дисциплины.

Фреймова структура.

Достижение подлинной фундаментальности и высокого качества

подготовки инженерных кадров «Защита в ЧС» является важнейшим требованием формирования современного содержания образования и необходимым условием для приобретения не только нужного комплекса знаний, но и системы умений и навыков для успешного решения конкретного вида профессиональных задач, по отношению к которым знания служат информационным обеспечением.

С целью реализации таких показателей для технических специальностей вузов следует производить разработку учебных программ с учетом требований, принципов и критериев к отбору их содержания, что позволит системно концентрировать научные достижения в области естественных, гуманитарных и технических наук, одновременно обеспечивая высокий уровень подготовки по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД).

Процесс отбора содержания образования может быть представлен в виде линейной последовательности этапов, каждый из которых начинается с разработки списка умений и навыков и заканчивается выявлением комплекса знаний, формирующих эти навыки и умения. При изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности навыки можно разделить на три уровня.

Навыки, относящиеся к первому уровню конкретны и требуют практического изучения. К ним следует отнести умение работать на производственных объектах и над проектами, обеспечивая при этом требования безопасности технических систем.

Второй уровень навыков требует большего внимания к подготовке будущего инженера безопасности жизнедеятельности, так как касается умения работать в опасных производственных условиях, разрешать сложившиеся конфликтные ситуации между требованиями безопасности и экологичности технологических процессов и производственной обстановкой.

Под навыками третьего уровня понимается способность предвидеть аварийные ситуации, умение создать стратегию безопасности в системе «человек-техника- среда обитания», предварительно проанализировав производственные условия и разработав план конкретных действий.

Выявление предметной области знаний для разных уровней навыков может быть осуществлено с использованием концепции формирования фреймовых структур и тезаурусов. Фрейм - это множество вопросов, относящихся к изучаемому направлению, базирующемуся на основе понятий времени, причины и действия [1]. Представление базы данных, ориентированной на человеческое восприятие, называется тезаурусом [2]. В данном случае описать объект изучения безопасности жизнедеятельности возможно в виде фрейма, а продукт отбора содержания для изучения рассматриваемого объекта - в виде тезаурусов.

Первичной методической единицей тезауруса следует считать ключевое слово, отражающее основное содержание той или иной предметной области, а упрощенный алгоритм построения тезауруса будет включать в себя подбор литературных источников, по которым будет проводиться отбор ключевых слов с последующим выделением и составлением их списка.

Следуя логике построения фреймов, для их формирования необходимо использовать следующие вопросы:

1. Чем вызвана необходимость изучения описываемого процесса?

Ответ на данный вопрос позволит определить уровень владения навыками.

2.Какова цель действий (процесс - это совокупность действий) при изучении данного направления?

Этот вопрос служит для выделения

только одного навыка (умения) с целью формирования соответствующей ему базы знаний.

3.Каковы последствия действий?

Вопрос необходим для выделения тех навыков, которые не входили в первоначальный список и служат для одновременного использования нескольких сформированных баз знаний.

4.В чем будет выражено взаимное влияние действий?

Ответ необходим для выявления достаточности сформированного списка навыков или расширения в случае необходимости.

5.Какие средства позволят реализовать процесс? Вопрос инициирует формирование базы экологических знаний.

Освоив качественно дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» в процессе общеинженерной подготовки специалист должен знать:

- теоретические основы безопасности жизнедеятельности в системе «человек — техника — окружающая среда»;
- правовые, нормативно-технические и организационные основы безопасности жизнедеятельности;
- основы физиологии и рациональные условия трудовой деятельности;
- анатомо-физиологические последствия воздействий на человека травмирующих вредных и поражающих факторов;
- идентификацию травмирующих, вредных и поражающих факторов при чрезвычайных ситуациях;
- средства и методы повышения безопасности и экологичности промышленных комплексов и технологических процессов;
- методы исследования устойчивости функционирования производственных объектов и технических систем в чрезвычайных ситуациях;
- методы прогнозирования чрезвычайных ситуаций и разработки моделей их последствий.

Специалист должен уметь:

- проводить контроль экологических параметров и уровня негативного воздействия на них производственных процессов, анализировать соответствие этих параметров нормативным требованиям;
- эффективно применять средства защиты от негативных воздействий;
- разрабатывать мероприятия по повышению безопасности и экологичности производственной деятельности;
- планировать и осуществлять мероприятия по повышению устойчивости производственных систем и предприятий;
- осуществлять безопасную и экологичную эксплуатацию промышленных объектов;
- планировать мероприятия по защите производственного персонала и населения в чрезвычайных ситуациях и при необходимости принимать участие в проведении спасательных и других неотложных работ при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Предлагаемый способ выявления знаний и умений для формирования у будущих специалистов навыков создания экологически безопасной среды обитания обладает следующими преимуществами:

- метод его построения, основанный на объективном анализе новейших литературных источников и современных научных достижений, позволит объективно отразить сущность и перспективы развития изучаемой дисциплины;
- способствует составлению объективной методической документации, т.к. имеется представление о всех уровнях иерархии;
- может быть использован как система экспертных оценок.

Таким образом, фреймова структура формирования содержания дисциплины позволит повысить качество образовательного процесса в техническом

вузе, выявить наиболее прогрессивные подходы подготовке высококвалифицированных инженерных кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. - М. : Энергия, 1979.
2. Ульман, Дж. Основы систем баз знаний / Дж. Ульман. - М. : Финансы и статистика, 1983.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Э.В. Бакиева,
г. Ноябрьск

Этапность формирования профессиональной самореализации студентов вуза

В статье проанализированы и выделены этапы профессиональной самореализации на различных этапах обучения. Обозначены свойства профессиональной самореализации и самоактуализации личности.

Профессиональная направленность, самоактуализация.

Перемены, которые происходят в социально-экономической сфере нашей страны требуют наличия высококвалифицированных специалистов, обладающих компетентностью, ответственностью и профессиональной надежностью. Только профессионал способен поставить и решить задачу для устранения возникающей проблемы. Мы считаем, что профессиональная самореализация студента это некое «обретение формы» определенным содержанием, направленную на формирование потребности в профессиональной самореализации на различных этапах обучения и постоянное стремление к самосовершенствованию. По нашему мнению, будущий специалист условно проходит пять этапов профессиональной самореализации. Рассмотрим их:

1-й этап включает в себя 1-й год – начало 2-го года учебы в вузе. На этом этапе студент ощущает себя субъектом конкретной профессиональной деятельности, происходит осознание профессии и раскрытие личностного смысла профессиональной деятельности. В течение первого года обучения в вузе в сознании студента формируется образ профессиональной деятельности, усваивается ее специфика и значение. Наиболее характерным для первого этапа является адаптация вчерашних школьников к студенческой жизни в вузе.

2-й этап охватывает 2-3 курс обучения. На этом этапе происходит формирование профессиональной направленности будущих специалистов. Данный этап характеризуется формированием потребности (в том числе в профессиональной самореализации), особенно духовной и социальной сферы. Происходит активное формирование мотивационной сферы профессиональной деятельности: склонностей, интересов, идеалов и на их основе, в целом, мировоззрения будущего специалиста.

Идеалами студентов, могут быть возвышенные идеи, высокие нравственные черты или конкретные личности, носители этих черт, которые побуждают студента к активной деятельности.

Мировоззренческие взгляды и убеждения, идеалы, профессиональные интересы и склонности студента, являются ведущими мотивами деятельности, представляют собой мотивационную систему, стержень его профессиональной направленности.

Профессиональная направленность личности студента включает в себя также необходимых для него общественно значимых целей по овладению профессиональными знаниями, умениями, навыками. У абсолютного большинства студентов цели, которые формируются на данном этапе самореализации, имеют высокую личную

и общественную значимость и носят профессиональный характер.

Близкими целями на данном этапе могут быть, например:

- добиться высоких показателей в учебе;

- активно участвовать в общественной студенческой жизни и т.д.

Близкие цели определяют далекие:

- окончить вуз;

- сделать профессиональную карьеру и т.д., и являются лишь определенной ступенью, средством их достижения.

Важное значение на этом этапе профессиональной самореализации личности студента имеет формирование перспективы как желаемого, привлекательного, жизненно важного будущего.

Широта профессиональной направленности - это объем профессиональных потребностей, мотивов, интересов и целей, которые студент ставит в своей деятельности, как будущий профессионал в свой области,.

Постоянство убеждений и идеалов, профессиональных интересов, потребностей, склонностей и определенных стремлений при их относительной подвижности определяет устойчивость и продолжительность профессиональной направленности студента. Профессиональная направленность и ее интенсивность в данный период определяется степенью осознания студентом потребностей, мотивов и целей профессиональной деятельности.

3-й этап профессиональной самореализации личности студентов включает в себя временной отрезок обучения на 3-4 курсах вуза.

Этот этап характеризуется приобретением профессиональных знаний, навыков, умений, развитием профессиональных свойств и качеств личности.

На данном этапе самореализации личности присущи следующие особенности:

- приобретаются профессиональные знания, умения и навыки;
- происходит формирование и развитие, совершенствование психических познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, речи и др.;
- развиваются и формируются такие профессиональные черты характера, как целеустремленность, активность, инициатива, смелость, решительность, ответственность;
- развиваются способности, главным образом, связанные с профессиональной деятельностью (коммуникативные, интеллектуальные, организаторские и др.);
- совершенствуется эмоциональная сфера личности;
- формируются необходимые профессиональные качества личности.

4-й этап процесса формирования профессиональной самореализации означает собственно реализацию и дальнейшее совершенствование личностного потенциала в сфере профессиональной деятельности. Данный период охватывает начинающийся на 4-м курсе обучения в вузе и продолжается в первые годы работы. Реализация личностного потенциала включает в себя:

- учебная деятельность в вузе;
- общественная деятельность в вузе;
- учебно-воспитательная деятельность.

Этот этап профессиональной самореализации характеризуется:

- приобретением профессионального опыта;
- формированием профессиональных черт личности;
- совершенствованием профессиональных качеств личности;
- реализацией знаний, умений, навыков на практике и их дальнейшее совершенствование;
- достижением перспективных целей;

- самопознанием, самовыражением и самооценкой себя как профессионала.

Последний 5-й этап процесса профессиональной самореализации включает в себя весь период дальнейшей профессиональной деятельности после окончания вуза студентом. Он характеризуется развитием и совершенствованием профессионально-значимых и личностных свойств специалиста.

Характерные черты данного этапа:

- самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование личности студента;
- определение и коррекция личностных свойств, знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями профессиональной деятельности;
- поэтапное достижение перспективных целей;
- самореализация личности.

Исходя из вышеизложенного, потребности в самореализации личности, которые входят в этапность профессиональной направленности, формируются наряду с другими компонентами мотивационно-целевой направленности и при наличии определенных благоприятных условий реализуются в профессиональной деятельности.

А. Маслоу [2] объяснял, что потребности высшего уровня особенно в начале их пробуждения и укоренения в человеке слабы и легко тормозятся или изменяются в результате неблагоприятных культурных условий и неправильного обучения, потому, указывал он столь малочисленно количество людей стремящихся к самоактуализации (самореализации). Несомненно, что одной из задач педагогики и психологии является раскрытие закономерностей и механизмов формирования профессиональных потребностей человека как необходимого условия развития не только как социально активной личности, но и его настойчивого продвижения к вершинам совершенства в той области труда, которая является для него профессиональной.

В своей работе А.А. Бодалев [1] отмечает, что соображения А. Маслоу для нас актуальны потому что «целеустремленно работающие у нас на оглупление людей средства массовой информации постоянно пытаются приподнять в их глазах и укоренить в их натуры именно значения дефицитарных (если снова употребить термин А. Маслоу) потребностей человека и развить в людях потребность их удовлетворения все новыми способами.

И эти же средства не устают задвигать в тень значение высших (бытийных по А. Маслоу) потребностей».

Для нас представляют несомненный интерес взгляды А. Маслоу на протекание процесса самореализации личности, в связи с тем, что мы рассматриваем проблему формирования потребности в профессиональной самореализации личности.

Профессиональная самореализация и самоактуализации личности являются двумя неразрывными сторонами единого процесса, как мы считаем, поэтому мы не можем не учитывать психические свойства, которые, по мнению А. Маслоу присущи самоактуализирующимся людям, помогающие им подниматься на самый верх в этом процессе.

Обозначим эти свойства:

1. Наиболее эффективное восприятие реальности. Действительность воспринимается такой, какая она есть, а не такой, как им хотелось бы ее видеть.

2. Непосредственность, естественность, простота. Эта категория людей не склонны к лицемерию. Их принципы – быть такими, какие есть, характерны открытость и искренность.

3. Принятие себя как личности, других и природы. Люди самоактуализирующиеся переносят слабости других и не боятся их силы.

4. Сосредоточенность на проблеме. По мнению А. Маслоу все изученные им личности, у которых четко проявились

потребность и способность к самоактуализации, были привержены какой-то задаче, долгу, призванию или любимой работе, которую они считали важной. То есть они были не эго-центрированы, а скорее ориентированы на проблемы, стоящих выше их непосредственных потребностей, которые они считали для себя жизненно необходимой миссией.

5. Независимость, необходимость, потребность в уединении. А. Маслоу утверждал, что самоактуализирующиеся люди могут находиться в одиночестве без того, чтобы ощущать себя одинокими. И основным условием этого является постоянная интенсивная работа их внутреннего мироощущения, сосредоточенность на решении занимающих их ум задач.

6. Свежесть, чистота восприятия. У самоактуализирующиеся людей выражена способность оценивать по достоинству даже самые обычные события в жизни, при этом ощущать новизну, благоговение, удовольствие и даже экстаз.

7. Автономность и некая независимость от культуры и окружения. Эти качества, по мнению А. Маслоу, позволяют им полагаться на свой собственный потенциал, на внутренние источники роста и развития.

8. Интерес общества. Самоактуализирующихся люди обладают способностью сострадать, симпатизировать и проявлять любовь ко всему человечеству.

9. Кульминационные или мистические переживания. Возникая у самоактуализирующихся людей представляют собой экстатические состояния, по мнению А.Маслоу, какие переживаются в кульминационные моменты в порывах творчества, озарения, просветления, открытия или слияния с природой.

10. Межличностные отношения. Круг близких друзей у самоактуализирующихся людей невелик, считал А. Маслоу, так как, оказывается, дружеские отношения в стиле самоактуализации требуют большого количества времени и приложения немалых усилий.

11. Самоактуализирующиеся личности – очень демократичные люди по утверждению А. Маслоу. У них нет предубеждений и поэтому они уважают других людей и их мнение. В то же время они выделяют людей из общества и не считают их равными друг другу.

12. Средства и цели, их разграничение. Категория людей, которую рассматривал А.Маслоу, придерживается определенных нравственных норм и присущее им обостренное чувство разграничения целей и средств их достижения.

13. Чувство юмора, с философской точки зрения. А. Маслоу отмечал, что, из-за подобного отношения к юмору, самоактуализирующиеся люди часто выглядят сдержанными и серьезными.

14. Креативность. А. Маслоу обнаружил, что все без исключения люди, которым присуща самоактуализация, обладают способностью к творчеству, которую постоянно проявляют.

15. Нежелание окультуривания. А. Маслоу выделял, что самоактуализирующиеся люди хотя и находятся в гармонии со своей культурой, но тем не менее, они могут быть весьма независимыми и нетрадиционными, если затрагиваются их определенные ценности.

А. Маслоу определяя вышеперечисленные качества, присущие самоактуализирующимся людям, отмечал, что они вовсе не идеалы. Эти личности в обычной жизни могут быть эмоционально напряжены, иногда наивны, им не чуждо чувство вины, тревоги, сомнения в себе и т.п.

Но несмотря на все подобные несовершенства самоактуализирующиеся люди – психически здоровы, и их потенциал психологического роста человечества гораздо выше, чем тот, которого достигает большинство людей.

По мере того как человек продвигается вверх в иерархии

потребностей, он становится все более свободен в выборе направления роста личности и, следуя этим выбранным направлениям, он обязательно не просто меняется, а развивается как индивид, как субъект деятельности, и в последнем случае, прежде всего, вырастает как профессионал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. / А.А. Бодалев. – М. : Флинта, 1998. – 168 с.

2. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлындаевой ; науч. ред. Н.Н. Акулина. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

УДК 377

О.Н. Гурецкая,
г. Шадринск

Инновационный подход к управлению учебным процессом в системе дополнительного профессионального образования

В данной статье рассматриваются вопросы инновационного подхода к управлению учебным процессом в системе дополнительного профессионального образования, который предполагает ориентацию на потребности обучающихся и работодателей, предусматривает внедрение новых технологий обучения, совершенствование содержания программ, применения эффективных методик активного обучения. Инновации в управлении учебным процессом должны привести в конечном итоге к повышению качества обучения.

В современных условиях дополнительное профессиональное образование играет все более заметную роль в системе образования.

Постоянно меняющиеся технологии приводят к необходимости освоения работниками новых знаний. Появилось такое понятие как «мобильность» специалиста, которое означает, что в течение жизни специалисту требуется неоднократно менять вид и род своей деятельности даже в рамках одной профессии.

При этом следует учитывать и то, что и сам перечень востребованных обществом профессий достаточно быстро меняется. Таким образом, становится очевидным, что только «образование через всю жизнь» может обеспечить конкурентоспособность в профессиональной деятельности.

Обучение в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) выполняет несколько функций: адаптация выпускников высших учебных заведений к условиям профессиональной деятельности; пополнение знаний, полученных в процессе обучения в высшем учебном заведении; обновление знаний и профессиональных умений, а также приобретение новых знаний и профессиональных навыков в связи с изменением сферы деятельности обучающихся.

Образовательные программы в системе ДПО строятся по блочно-модульному принципу. Комплекс блоков и модулей формируется в зависимости от целей и задач всего курса обучения и позволяет учитывать индивидуальные запросы обучающихся.

Содержание образовательных программ по повышению квалификации и профессиональной переподготовке должно опираться на стандарты высшего профессионального образования, а также

учитывать соответствующие квалификационные характеристики.

Качество образовательного процесса складывается из нескольких составляющих, таких как: качество содержания образовательной программы, потенциала преподавателей, применения инновационных средств обучения и образовательных технологий.

Инновационные технологии обучения предусматривают: новые подходы к обучению, в числе которых акцент на самостоятельном определении последовательности освоения модулей; применение новых форм обучения (игры, тренинги), систем контроля и управления образовательным процессом (распределенный контроль по модулям, тестирование); расширение перечня средств обучения (компьютерные программы, интеллектуальные обучающие системы, тренажеры).

В процессе переподготовки специалистов на факультете дополнительного образования опробованы современные технологии, в соответствии с которыми обучение слушателей строится на последовательном освоении образовательных модулей в течение аудиторных занятий и самостоятельной работы с электронным учебником.

Обучение проводится по оригинальным методическим пособиям, созданным специально для данных программ профессиональной переподготовки, которые представлены как в печатной форме, так и электронном виде (электронные учебники). Для контроля и управлением образовательным процессом активно используются тестирование и распределенный контроль по модулям.

Методы обучения выбираются преподавателем, и эффективность их применения во многом зависит от его квалификации, уровень которой позволяет определять параметры обучения и объемы необходимой информации, выявлять профессиональный опыт обучающегося и использовать его в процессе обучения, а также проанализировать образовательные потребности, определить цели обучения и содержательную часть учебного курса.

Активные формы и методы обучения, которые нашли широкое применение в работе ОПК и ППС, позволяют гармонично сочетать теорию и практику в обучении, добиваться формирования у слушателей конкретных практических навыков, необходимых для решения актуальных для них профессиональных задач.

Преподаватель в системе ДПО призван выполнять функции тьютора, автора образовательных программ, эксперта образовательного процесса; наставника и консультанта, поэтому развитие системы ДПО требует научной разработки моделей профессиональной переподготовки преподавателей. Нами предлагается модель партнерства в обучении, которая имеет два основных параметра.

Первый определяется выбором учебных ситуаций: что учить, где учить, как учить. Многие традиционные курсы ориентированы на несамостоятельный выбор, т.е. выбор делает преподаватель. Однако самоориентирующуюся личность осуществляет совершенно независимый выбор относительно цели и способов обучения.

Второй параметр модели отражает разные типы учебных ситуаций с точки зрения источников данных для содержания обучения. Это – ситуации трех типов: по приобретению знаний, ситуации «чужого опыта», ситуации по приобретению своего опыта. Наиболее активен обучающийся в ситуациях третьего типа.

Вместе с тем мы предлагаем дополнить данную модель третьим параметром, который представляет собой выбор двух подходов к обучению. Первый подход можно назвать «запланированным» обучением. Это тщательно продуманный и ориентируемый на учебные цели подход. Второй подход характеризуется тем, что

обучение происходит на стадии заключения выводов о приобретенном опыте самим обучающимся. Преподаватели могут заранее продумать цели обучения и спланировать учебный процесс, в который возможно по необходимости внесение корректив.

Таким образом, партнерство в обучении предполагает, что преподаватель способен откорректировать учебный курс с тем, чтобы удовлетворить меняющиеся запросы обучающихся. Задача преподавателя – помочь обучающимся признать наличие почти неограниченных возможностей получения знаний.

В практике повышения квалификации специалистов применяется метод обучения - анализ конкретных ситуаций. В процессе обучения слушатели не только анализируют конкретную ситуацию, но и пытаются найти пути решения подобных проблем. Решение конкретной ситуации в учебном процессе основано на методе «мозговой атаки», который позволяет найти новые принципы решения проблемы.

К числу инновационных форм и методов обучения относятся и игровые технологии. Цель их использования – становление и развитие умений и навыков аналитической, рефлексивной, творческой деятельности специалистов.

Деловая игра – это «репетиция» профессиональной деятельности. Отличие деловой игры от традиционных методов обучения заключается в том, что в игре воссоздается процесс профессиональной деятельности с помощью решения учебных ситуаций. Организация деловой игры состоит из нескольких этапов, в которых определяются цели, ставятся задачи; формируются игровые группы, выдаются индивидуальные задания каждому участнику игры.

По итогам игры предлагается один из вариантов решения. Это может быть или модель, или примерный план. Преподаватель обосновывает предложенное решение и дает конкретные рекомендации обучаемым по внедрению данного решения в практику, а также разъясняет спорные вопросы и отмечает недостатки.

Все большее распространение в системе ДПО получает такая форма активного обучения как тренинг.

Для тренинга характерны особенности: в обучении: используются проблемные ситуации из реальной профессиональной деятельности участников, групповая форма проведения тренинга позволяет участникам опробовать новые способы поведения; индивидуальный подход позволяет каждому участнику повысить с помощью специальных упражнений свой профессиональный уровень, помогает почувствовать себя участниками единой команды.

Опыт реализации проектов корпоративного тренинг - обучения показывает, что наиболее эффективная форма для работающих менеджеров – так называемое, «обучение действием». Такая форма тренинга имеет двойное преимущество:

– тренинг передает ценные профессиональные навыки путем вовлечения участников в анализ и решение реальных проблем, что позволяет полностью сосредоточиться на насущных корпоративных проблемах;

– по окончании тренинга управленческий персонал организации получает материалы, которые помогут ей лучше управлять своей деятельностью в будущем.

Содержание программы тренинга должно быть максимально подробным и должно соотноситься с продолжительностью каждого занятия, темами занятий и видами обучения. Описание тем тренинга должно быть настолько кратким, насколько это возможно, но в тоже время должно содержать достаточно информации для четкого понимания содержания темы. Часто бывает полезно связать конкретный вопрос содержания обучения с существующими потребностями или приоритетами организации. Это особенно

важно при использовании обучения действием.

При разработке содержания конкретной обучающей программы тренинга целесообразно следовать следующим рекомендациям: учебные материалы должны разрабатываться как часть специально разработанного для конкретной организации тренинга. При проведении тренинга следует использовать современные удобные формы подачи материала, например: презентации в формате PowerPoint; учебные материалы в форме отчетов, анализа стратегии, рекламных материалов и т.п.; применять методы обучения действием или обучение в группах; следует поощрять диалог и активное участие сотрудников в тренингах.

Существует несколько оценок тренинга по результатам обучения. При проведении корпоративной оценки тренер оценивает воздействие тренинга на организацию. Индивидуальная оценка включает в себя оценку тренером каждого участника программы, уровня его подготовленности и потребности в обучении в будущем.

Необходимо отметить, что использование инновационных методов обучения позволяет формировать специалиста как творчески активную и профессионально компетентную личность. Данные методы еще не получили широкого применения, поэтому необходимо осуществлять подготовку преподавателей, которые хотели бы в будущем использовать инновационные методы в своей работе.

Таким образом, становится понятным, что в системе дополнительного профессионального происходят процессы, приводящие к разработке и использованию инновационных форм, методов и технологий обучения, которые затем получают распространение и в других звеньях системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Н.В. Социологические интерпретации концепций «непрерывного обучения взрослых» / Н.В. Абрамова // Социология. – 2006. – № 2.

2. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2006.

3. Берденникова, Н.Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе : учеб.-метод. пособие / Н.Г. Берденников, В.И. Меденцев, Н.И. Панов. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006.

4. Блинов, А.О. Тренинг персонала / А.О. Блинов. – М. : КНОРУС, 2005.

5. Блинов, А.О. Искусство управление персоналом / А.О. Блинов, О.В. Василевская. – М. : ГЕЛАН, 2001.

6. Егоров, А.Ю. Государство и предпринимательство. Теория среднего класса / А.Ю. Егоров, А.О. Блинов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Палеотип, 2003.

7. Кравченко, А.И. Социология управления: фундаментальный курс : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.И. Кравченко, И.О. Тюрина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2006.

УДК 51:37.016

В.В. Дремлюк,
г. Шадринск

Содержание и структура математической компетентности старшеклассника

В статье рассматриваются различные подходы к трактовке понятия компетентности,

уточняется понятие математической компетентности старшеклассника, раскрывается его содержание и структура.

Компетентность, ключевая компетентность, математическая компетентность.

В обстоятельствах ускорения темпов социально-экономического развития современного общества продуктивность деятельности личности зависит не от обладания определенной, раз и навсегда заданной специальной информацией, а от инициативности, умения решать поставленные задачи, возникающие проблемные вопросы, умения ориентироваться в широких информационных потоках с целью поиска недостающих знаний или других ресурсов. Направленная в основном лишь на формирование определенного, регламентированного комплекса знаний система образования носит односторонний, дисгармоничный характер, так как предполагаемое освоение учениками целостного социокультурного опыта ограничивается лишь знаниевым компонентом.

Разделяя точку зрения В.А. Болотова, В.В. Серикова, отметим, что в настоящее время можно с полным обоснованием говорить о кризисе знаниево-просветительской парадигмы, который обусловлен рядом причин: изменение самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой, связанное с постоянным обновлением информационных потоков; необходимость отказа от перегрузки памяти ребенка истинами «про запас» с целью обучения использованию хранилищ информации иной природы, развития самостоятельности и субъектности индивида, умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода задач [2].

Кризис знаниево-просветительской парадигмы требует разработку принципиально новых подходов к образованию, учитывающих специфику изменений, происходящих в современном обществе, темпы его социального и экономического развития. В ходе дискуссий о путях модернизации российского образования с целью определения необходимых изменений получили распространение понятия: компетентностый подход, компетентность, компетенция.

Осознавая тот факт, что в современной педагогической теории существует определенный плюрализм в отношении трактовки понятия компетентности, мы обобщили имеющиеся изыскания в этой области, выделив в качестве конечного продукта наших исследовательских действий основные положения, характеризующие подходы к определению сущности данной педагогической категории.

Подход к определению понятия компетентности на основе личностного качества субъекта находит свое отражение в работах многих ученых (И.А. Зимняя, Л.И. Панарин, Г. Селевко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, М.М. Князев, А.П. Чернявская). По мнению Г. Селевко, М.М. Князева, Ю.Г. Татура, под компетентностью чаще всего понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, которая основывается на знаниях и опыте, приобретенных в процессе обучения, социализации и ориентированных на самостоятельное и успешное участие в деятельности [6]. И.А. Зимняя трактует понятие «компетентность» как актуальное, формируемое личностное качество, как основывающаяся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, проявляющаяся в деятельности [3].

Компетентность рассматривается некоторыми исследователями

(Дж. Равен., П.П. Борисов, М.А. Чошанов, В.Д. Шадриков, В.М. Шепель, В. Ландшеер, П.В. Симонов, Э.Ф. Зеер) как способность актуализации знаний и умений для решения различного спектра задач. Согласно Дж. Равену, компетентность – это специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [5]. В.Д. Шадриков понимает компетентность как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить и чем-либо, делать или решать что-либо [9].

Существуют и другие подходы к трактовке понятия «компетентность»: как способность действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебедев); как совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности (В.А. Сластенин); как субъектный опыт человека (В.В. Лебедев); как результат образования, выражающийся в овладении учащимися определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия (И.С. Фишман, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин); как характеристика личности (Д.А. Иванов, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловский). Многие исследователи (Т.М. Балыхина, Н.Л. Гончарова, Т.А. Степанов, Е.О. Иванова, А.В. Хуторской) рассматривают компетентность как владение, обладание человеком определенным свойством, проявляющимся в профессиональной деятельности, – компетенцией [8].

На основе рассмотренных подходов к трактовке понятия «компетентность» выделим следующие основные положения: компетентность является характеристикой деятельности человека, основанной на ранее приобретенных знаниях, умениях, опыте; компетентность – уже состоявшееся качество личности, результат образования, специфика которого заключается не только в уверенном владении знаниями, умениями, навыками, но, в большей степени, в способности и готовности их применить в профессиональной деятельности для решения широкого спектра задач; понятие «компетентность» системное, многокомпонентное, характеризует определенный круг предметов и процессов, включает различные умственные операции (аналитические, критические, коммуникативные), а также практические умения, здравый смысл, имеет свою иерархию.

Выделяя компетентность как многокомпонентную педагогическую категорию, характеризующую личность, ее деятельность в различных сферах и областях, отметим, что иерархия данного понятия представляет собой систему, состоящую из основных (ключевых) компетентностей, которые, в свою очередь, состоят из более конкретных компетентностей и отдельных знаний, умений. Вершину иерархии компетентностей можно представить как гипотетическую общую компетентность человека, состоящую из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих – ключевых компетентностей, в состав которых входит математическая компетентность.

Являясь одной из ключевых, математическая компетентность школьника направлена как на теоретическую, так и на практическую подготовку в области математики с целью успешного решения широкого круга проблемных ситуаций, как научного, общественного, так и житейского характера. Математическая подготовка в современном динамично развивающемся научно-техническом пространстве общественной жизни играет важную роль, определяющую конкурентоспособность человека, характеристика деятельности которого непосредственно зависит от уровня его математической компетентности. Поэтому определение

содержания и структуры понятия «математическая компетентность» представляется актуальным аспектом настоящего исследования.

Проблеме формирования математической компетентности посвящены исследования ряда ученых (Н.Г. Ходырева, И.Н. Аллагулова, Д.А. Картежников, Е.Л. Шквыря, Д.А. Картежников, Е.Т. Хачатурова).

Некоторые исследователи (И.Н. Аллагулова, Н.Г. Ходырева) определяют математическую компетентность на основе личностного качества субъекта. Выделяя математическую компетентность школьника как системное свойство личности, Н.Г. Ходырева характеризует ее наличием глубоких и прочных математических знаний, умением применять знания в новой ситуации, способностью достигать значимых результатов и качества деятельности [7]. Наличие математической грамотности и опыта самостоятельной математической деятельности, а также готовность применения их в новой ситуации, раскрывающие личностное качество субъекта, определяют математическую компетентность старшеклассника в контексте исследования И.Н. Аллагуловой [1].

В результатах международного исследования PISA – 2000 математическая компетентность определяется как компонент математической грамотности – способности человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. При этом математическая компетентность определяется как сочетание математических знаний, умений, опыта и способностей человека, обеспечивающих успешное решение различных проблем, требующих использование математики.

Разделяя точку зрения, изложенную в результатах исследования PISA – 2000, а также учитывая подход к трактовке компетентности на основе личностного качества субъекта, мы рассматриваем **математическую компетентность старшеклассника** как состоявшееся качество личности, обладающей совокупностью математических знаний, умений, опытом, приобретенных в процессе обучения, а также готовностью их востребования как в стандартных, так и в новых ситуациях.

Математическая компетентность как ключевой вид компетентности старшеклассника является многокомпонентной категорией, имеющей структурные составляющие (компоненты). И.А. Зимняя [3] в составе компетентности рассматривает: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой аспекты. На основе предложенного нами определения, а также отраженных выше составляющих, выделим структурные компоненты математической компетентности старшеклассника: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-операционный, рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент математической компетентности старшеклассника представлен интересом, мотивацией и отношением к усвоению математических знаний, умений, а также к математической деятельности. Интерес к математической деятельности – избирательное, эмоционально окрашенное отношение старшеклассника к математической науке, одна из характеристик его личности. Наиболее распространенным подходом к трактовке мотивации является ее толкование как совокупности мотивов учения. По мнению Л.И. Божович, сущностью мотивации является совокупность мотивов, которая определяет ту или иную деятельность. В.И. Ковалев определяет мотивацию как совокупность мотивов

поведения и деятельности. Под мотивом чаще всего понимают побуждение к действию, связанное с достижением поставленной цели, возникшей на основе определенных его потребностей. Мотив необходим для успеха в любой сфере деятельности, особенно в области математики. Все мотивы учения, согласно Л.И. Божович, можно разделить на две большие категории: познавательные – связаны с содержанием учебной деятельности; социальные – связаны с широкими отношениями личности с окружающей средой. Кроме того выделяют внутренние (собственные) мотивы учебной деятельности, а также внешние мотивы (мотивы-стимулы).

Мотивационно-ценностный компонент математической компетентности старшеклассника характеризуется внешними познавательными (общественное поощрение творческой активности, поощрение к нахождению новых путей решения математических задач), внешними социальными (учиться, чтобы получать вознаграждения, мотивация престижа, мотивация наказания, мотивация благополучия, позиционная мотивация), внутренними познавательными (ориентация на овладение новыми математическими знаниями, творческий познавательный интерес к математике, ориентация на усвоение способов добывания математических знаний, мотивы математического самообразования), внутренними социальными мотивами (понимание необходимости учиться, желание получить хорошую математическую подготовку для дальнейшей жизнедеятельности, хорошо учиться, чтобы уважать себя, чувствовать себя компетентным).

Когнитивный компонент математической компетентности представлен системой математических знаний старшеклассника. Математическое знание определим на основе трактовки знаний И.П. Подласым как отражение субъектом объективной действительности в области математики в форме математических фактов, представлений, понятий, законов, исторических сведений. Математические знания являются фундаментальным ядром, основой для успешного осуществления математической деятельности.

Рассмотрим совокупность математических знаний старшеклассников, классифицируя их на две группы: теоретические и практические математические знания. К *теоретическим* математическим знаниям отнесем: *математические понятия* – форма математического мышления, отражающая существенные свойства и отношения предметов и явлений; *математические законы и суждения* – теоретический «механизм», необходимый для успешного осуществления математической деятельности; *знание методов решения математических задач* – общие методы решения математических задач (арифметический, алгебраический, функционально-графический, аналитический), а также методы решения частных видов задач (методы решения уравнений, неравенств, текстовых задач и т.д.); *исторические сведения из области математики* – факты из истории становления и развития математической науки, основных категорий математики, занимательные исторические сведения. К *практическим* математическим знаниям отнесем: *эмпирические* – знания, полученные в результате собственных наблюдений старшеклассника, житейского и практического опыта; *экспериментальные* – знания, полученные в ходе выполнения запланированных экспериментально-эвристических исследований в ходе учебного процесса.

Деятельностно-операционный компонент математической компетентности заключается в применении старшеклассником математических умений в адекватных ситуациях. Данный компонент математической компетентности реализуется в ходе осуществляемой

старшеклассником математической деятельности, основанной, прежде всего, на математических знаниях и умениях. Под математическими умениями будем понимать сознательную и самостоятельную готовность к математической деятельности на основе усвоенных математических знаний.

На основе данных исследования PISA – 2000, а также классификации математических умений, рассмотренных И.Н. Аллагуловой, к *общим математическим* умениям старшеклассников отнесем:

– оперирование математическими знаниями – умение формулировать определение математических понятий; умение распознавать и представлять математические понятия; умение выделять свойства, существенные признаки математических понятий; умение отличать математические понятия друг от друга; умение классифицировать математические понятия по определенным признакам;

– решение математических задач – умение анализировать задачу; умение формулировать и уточнять проблему; умение находить путь решения; умение использовать методы и приемы решения математических задач; умение производить отбор необходимых решений; умение обобщать решение задачи на другие ситуации; умение использовать нестандартные приемы для решения сложных задач;

– математические рассуждения и выводы – умение выделять посылки и заключения рассуждения; умение переходить к обратным рассуждениям, устанавливать их истинность; умение абстрактно-дедуктивного и конкретно-индуктивного рассуждения; умение выдвигать и обосновывать логические рассуждения и доказательства; умение выделять частные случаи математических рассуждений; умение обобщать математические рассуждения и устанавливать истинность полученной гипотезы; умение приводить примеры и контрпримеры.

– коммуникативные математические умения – умение перефразировать математические определения, суждения; умение пользоваться математической терминологией и символикой; умение дискутировать на математические темы; умение пользоваться математическими таблицами, значениями, справочниками;

– прикладные математические умения – умение устанавливать межпредметные связи; умение использования современных технических средств (различных инструментов, компьютеров и других) умение строить математическую модель проблемной ситуации; умение ценить роль математики в науке, культуре, искусстве, обществе; умение видеть целостную картину математики.

Рефлексивный компонент математической компетентности характеризуется самоконтролем, самоанализом и самооценкой математической деятельности старшеклассника. Самоконтроль – один их важных компонентов эффективного осуществления математической деятельности, в ходе которого подтверждаются /опровергаются полученные результаты. Самоконтроль предполагает: модель, образ потребного желаемого результата действия; процесс сличения этого образа и реального действия; принятие решения о продолжении и (или) коррекции действия. Самоанализ представляет собой процесс изучения старшеклассником результатов собственной деятельности, анализ эффективности, лаконичности выбранного пути разрешения проблемы, трудностей, возникших в деятельности, определение путей осуществления дальнейшей эффективной деятельности, прогнозирование. Самооценка как итог самоконтроля и самоанализа, играет огромную роль для личности, определяя ее поведение, деятельность, развитие, взаимоотношение с другими людьми. Являясь отражением степени

удовлетворенности/неудовлетворенности собой, полученными результатами, способами своей деятельности, а также уровня самоуважения, самооценка создает основу для восприятия собственного успеха/неуспеха, достижения целей определенного уровня. Самоконтроль, самоанализ и самооценка являются логически последовательными этапами рефлексивного компонента: от осознания объективности результата деятельности, до определения эффективности выполнения поставленных задач, личностной характеристики субъектом своей деятельности.

Таким образом, математическая компетентность входит в состав ключевых компетентностей старшеклассника, является компонентом математической грамотности старшеклассника, представляет собой состоявшееся качество личности, проявляющееся в деятельности. Математическая компетентность старшеклассника – сложная структурная категория, включающая: мотивацию к математической деятельности, характеризующуюся комплексом мотивов; совокупность ценностных ориентаций, необходимых для понимания роли математики в жизни личности; интерес к изучению математики; совокупность практических и теоретических математических знаний, необходимых для осуществления продуктивной математической деятельности; совокупность общих математических умений; математическую деятельность старшеклассника, опыт математической деятельности; самоконтроль, самоанализ и самооценку достигнутых результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллагулова, И.Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Аллагулова. – Оренбург, 2007. – 190 с.

2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

4. Иванов, Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании [Текст] / Д.А. Иванов // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 51-61.

5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 144 с.

6. Селевко, Г. Педагогические компетенции и компетентность [Текст] / Г. Селевко // Сельская школа. – 2004. – №3. – С. 29-32.

7. Ходырева, Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / Н.Г. Ходырева // Сайт Николая Бутырко. – Сор. 2000-2009. – Режим доступа: http:borytko.nm.ru/papers/subject6_1/hodireva.htm.

8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

9. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста - инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 18-23.

УДК 37.01

Е.С. Дворянцева, г. Ханты-Мансийск
Е.Ю. Камышева, г. Шадринск

Творческий потенциал как педагогическая проблема

В статье на основе анализа философских, психологических и педагогических источников дается характеристика понятия «творческий потенциал», выявляются его сущностные характеристики, устанавливается совокупность личностных качеств, образующих фундамент для развития творческого потенциала.

Творчество, потенциал, творческий потенциал.

Анализ теоретических исследований по проблеме показывает, что развитие творческого потенциала как феномена давно привлекает внимание ученых. В настоящее время проявляется очевидный интерес к проблеме развития творческого потенциала личности, рассматриваемой в естественной связи с теми социальными и психолого-педагогическими задачами, которые решает общество в подготовке молодежи, готовой к решению творческих задач в современных условиях. Проблема развития творческого потенциала освещается в исследованиях А. Адлер, Р. Ассоджиоли, С.Л. Братченко, Л.С. Выготского, Л.Я. Дорфман, С.Р. Евинзон, В.И. Загвязинского, Н.В. Клоповой, А.Ю. Козыревой, Д.А. Леонтьева, А. Маслоу, А.М. Матюшкина, В.Н. Мясищева, Р. Мэя, В.Ф. Овчинникова, Л.В. Петровой, Я.А. Пономарева, К.Р. Роджерса, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркина, В. Франкл, Э. Фромма, Е.Л. Яковлевой.

В философии в рамках исследования проблемы взаимовлияния творчества и деятельности личности творческий потенциал рассматривается как характеристика уровня организации (развития) субъекта в том или ином отношении (профессиональном, квалификационном, культурном и т.д.) или как интегративная характеристика, отражающая его системное качество [7]; как определенный уровень психических возможностей личности, ее внутренней энергии, направленной на ее творческое самовыражение и самоутверждение [6]; как фонд, совокупность возможностей реализации новых направлений деятельности. Применительно же к индивидуальному человеку творческий потенциал - это синтетическое качество личности, характеризующее меру ее возможностей ставить и решать новые задачи в сфере своей деятельности, имеющей общественное значение [5]. Анализируя проблемы творчества, творческого потенциала личности, учитывая диалектику социального и индивидуального в детерминации творчества, З.Ф. Байгильдина понимает под творческим потенциалом личности качество, характеризующее возможность социального субъекта при наличии социального заказа или жизненно важной силы реализовать свои задатки и способности, создавая в различных видах деятельности новые элементы материального мира и духовной культуры.

Согласно концепции М.С. Кагана личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами: гносеологическим, коммуникативным, аксиологическим, художественным и творческим. «Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию, созидательному и (или) разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации в той или иной (или нескольких) сфере труда, социально-организаторской и революционно-критической деятельности» [3].

В психологии понятие «творческий потенциал» характеризуется как родовое свойство человека, как способность к продуцированию нового (А.И. Санникова), как синтетическое

качество, отражающее меру возможностей личности, осуществляющей деятельность творческого характера (И.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников), или как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень развития человека (Г.А. Пихтовникова, Л.Н. Москвичева), развитое чувство нового, открытость ко всему необычному, как систему знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека, высокая степень развития мышления, его гибкость, оригинальность, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности характеризуют творческий потенциал Т.Г. Браже, Ю.И. Кулюткин. А.М. Матюшкин рассматривает творческий потенциал как интегральное личностное свойство, выражающееся в отношениях человека к творчеству; как систему личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, квалифицирует творческий потенциал личности В.Г. Рындак, М.С. Каган, А.В. Кирьякова видят в творческом потенциале одну из сфер творческой личности, ее аксиологические возможности. М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин С.Л. Рубинштейн, Дж. Рензулли, Э.П. Торренс, Д. Сиск и др. выдвигают понятие творческого потенциала на первый план в качестве наиболее продуктивного при решении проблем развития творческой личности. Творческий потенциал, по мнению ученых, включает высшие уровни когнитивных процессов, специальные структуры мотивационной, эмоциональной и волевой сфер, особенности самосознания личности.

А.А. Дергач считает, что существенную роль в изучении творчества играет психологическое исследование проблемы развития и реализации творческого потенциала личности. По его мнению, творческий потенциал - это нереализованные, но имеющиеся у человека способности (или способности еще не развитые, не связанные со сферой их проявления даже в плане представлений) или как творческая характеристика личности, складывающаяся из интеграла специальных способностей, инициативы, мотивации достижения и организаторских или инновационных способностей, побуждающих к изменению, совершенствованию, оптимизации существующего положения дел, деятельности. Творческий потенциал - это творческие возможности человека, становление которых представляет собой их существенное развитие, а проявление - внезапное «озарение», появление идеи. Анализ специфики творческого потенциала, проведенного А.А. Дергачом, предполагает использование категориальной оппозиции «естественное - искусственное». Причем оба процесса - постепенное (сукцессивное) развитие творческого потенциала и его одномоментная (симультанная) реализация могут рассматриваться, по мнению исследователя, как естественный процесс стихийного характера, и как управляемый, организуемый. В первом случае развитие творческого потенциала носит стихийный характер, а его реализация осуществляется спонтанно. Во втором - напротив, велика роль специальных внутренних усилий субъекта и целенаправленных внешних организующих и управляющих воздействий. В силу этого вмешательства в непроизвольное осуществление творческого потенциала обеспечивается управлением обоими процессами, т.е. стихийное развитие творческого потенциала приобретает более оптимальные формы и виды, а его спонтанная реализация осуществляется более эффективными путями и способами, определяемыми состоянием как психологических знаний о творческом потенциале, так и базирующимися на них педагогическими технологиями и рекомендациями, которые направлены на усиление креативного компонента

развития человека и на оптимизацию реализации его творческого потенциала посредством активизации и развития его рефлексивной культуры.

В рамках педагогической науки, исследователи предлагают свою трактовку понятия «творческий потенциал». Анализ научной литературы выявил множество подходов к определению данного понятия.

О.А. Деноткина подчеркивает, что для осуществления творческой деятельности необходим набор качеств личности, что в совокупности и представляет собой «творческий потенциал» личности. С ее точки зрения, творческий потенциал - это сложное, интегральное понятие, которое включает в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, которые, с одной стороны, заложены в человеке генетически, с другой стороны, могут быть сформированы и развиты в течение жизни. Данное понятие автор рассматривает как совокупность знаний, умений, способностей и стремлений человека преобразовать окружающий мир в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности [1].

Ильяшенко Т.А. характеризует творческий потенциал личности как комплекс свойств индивида, являющийся объектом педагогической деятельности профессиональных педагогов и вовлекаемых в педагогический процесс воспитателей. Он представляет собой сложное личностно-деятельностное образование, включающее совокупность задатков, личностных качеств и способностей, формирующихся компетенций, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации личности в ее будущей социально-профессиональной деятельности [2].

Согласно позиции В.П. Тигрова творческий потенциал – это интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении и направленности человека к творчеству, обеспечивающее его субъектность, творческую самореализацию и саморазвитие; это ресурс, необходимый для деятельности творческого характера (и для личности, и для общества), способствующий выходу личности на такой уровень деятельности, когда она проявляет себя не только в порядке разрешения проблемы (реакция на проблему), но и в движении, преобразующем себя, ситуацию, ближайшее окружение, среду (целенаправленное самоизменение и социальное изменение) [8].

Творческий потенциал личности учащегося, как ресурс, позволяет актуализировать его субъектность в социально-позитивной творческой деятельности; это система личностных способностей, а также знаний, умений, убеждений, определяющих результаты творческой деятельности, побуждающих личность к творческому саморазвитию. Творческий потенциал личности учащегося определяется исследователем как ценностный ресурс, представляющий собой интеграцию личностных качеств, позволяющих успешно включиться в созидательную деятельность, проявлять субъектность не только в учебной, учебно-профессиональной, профессиональной деятельности на творческом уровне, но и в других сферах жизнедеятельности. Опираясь на позицию М.С. Кагана, автор считает, что творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию (компетентность) и мерой их реализации в той или иной (или нескольких) сфере деятельности (активность). Творческий потенциал личности учащегося определяется способностью творчески решать проблемы в учебной, учебно-профессиональной деятельности, а также в различных сферах жизнедеятельности (личностной, социальной, профессиональной, технологической). Авторская концепция В.П. Тигрова по

развитию творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании отличается от других рассмотрением творческого потенциала как имеющегося и становящегося личностного и субъектного качества учащегося, проявляющееся в ценностном отношении к творческой деятельности, творческой активности, компетентности [8].

А.Р. Шнипова разделяет мнение ученых, которые рассматривают творческий потенциал как интегративное качество личности, результат реализации генетической и социальной программ, проявляющийся и развивающийся во взаимодействии с креативной средой. Принимая во внимание имеющиеся психолого-педагогические трактовки творческого потенциала она определяет данное понятие как динамическое интегративное качество личности школьника, отражающее потенциальную способность отклоняться от стереотипов и инерции мышления, генерировать новые идеи, создавать креативные продукты, потребность и готовность к творческой самореализации, нестандартное отношение к себе, окружающему миру, к любым жизненным явлениям [10].

Ученые А.Г. Асмолов, А.Я. Дудицкий, Д.П. Котов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин и др. указывают на связь творческого потенциала с творческими способностями. Способности к творчеству В.В. Никандров характеризует как комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, обуславливающий ее возможности в создании принципиально новых, оригинальных и потенциально реализуемых решений проблем в жизнедеятельности людей, социальных групп, человечества в целом. Решения предстают в виде проектов в форме идей, гипотез как результатов так называемого «ментального творчества», жизнеспособность и продуктивность которых проверяется «практическим творчеством», т.е. дальнейшей практикой их воплощения в тех сферах жизни, к которым относятся решаемые проблемы [11].

Данные способности обнаруживаются не столько в конкретных знаниях, умениях и навыках, сколько в творческой созидательной деятельности, которая требует напряжения и выявления всех человеческих сил. В результате творчества у учащихся происходит процесс познания, вместе с творческой деятельностью осуществляется и познавательная (когнитивная) деятельность. Для того чтобы творческие и познавательные процессы имели общую структурную основу и выражались в новизне и оригинальности результата учащегося, необходима организационная деятельность, осуществляемая на базе таких способностей как целеполагание, целеустремленность, планируемость, самоопределение, рефлексия.

Таким образом, при осуществлении познания (освоения) объектов окружающего мира и имеющихся знаний о нем, создании личностного продукта, самоорганизации творческой деятельности проявляются соответствующие им качества личности: когнитивные, креативные, методологические (организационно-деятельностные). Каждой группе личностных качеств соответствуют определенные способности, с помощью которых происходит творческая самореализация учащегося во внеучебной деятельности [9].

Когнитивные качества:

-интеллектуальные качества: любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, осмысленность, обоснованность, аналитичность, увлеченность, способность находить аналогии;

-пытливость, проницательность, поиск проблем, умение владеть способами решения различных задач, делать выводы и обобщения, оперативность действий, нестандартность

мышления;

-владение культурными нормами и традициями, отраженными в собственной деятельности, умение аргументировать свои знания и полученные результаты, умение самоопределяться в ситуациях выбора;

-способность обозначить свое понимание или непонимание по любым возникающим вопросам, умение понять и оценить иную точку зрения, вступить в содержательный диалог или спор;

-наличие личностного понимания смысла изучаемого предмета, владение базовыми знаниями, умениями и навыками, ориентация в фундаментальных проблемах изучаемых наук;

-умение сопоставить культурно-исторические аналоги со своими творческими продуктами и результатами своих одноклассников, вычленить их сходства и отличия, переопределить или доработать собственные результаты;

- способность воплощения добываемых знаний в духовные, материальные и деятельностные формы.

Креативные качества:

-эмоционально-образные качества: вдохновленность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях, ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, романтичность, чувство новизны и необычного, чуткость к противоречиям, способность к творческому сомнению, способность к эмпатии;

-инициативность, изобретательность, смекалка, готовность к придумыванию, неординарность;

-раскованность мыслей, чувств, и движений, сочетающаяся с умением выдержать нормы поведения, задаваемые в школе;

-проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом и наоборот, преодоление стереотипов;

-наличие личностных результатов, отличающихся от образовательных стандартов глубиной, тематикой, мнением, отличным от общепринятого, независимость склонность к риску

Организационно-деятельностные (методологические) качества:

-знание учащимся своих индивидуальных особенностей, черт характера;

-осознание и умение пояснить цели своей деятельности, отчетливое понимание того, в чем он себя реализует;

-наличие новой или недостигнутой достойной цели, программы ее достижения, упорство в доведении дела до конца, верность цели; целеполагание (умение ставить цели), целеустремленность (направленность на достижение цели), устойчивость в достижении целей;

-навыки самоорганизации: планирование деятельности, программирование действий, коррекция этапов и способов деятельности, гибкость и вариативность действий, упорядочность деятельности, реализуемость планов;

-владение методами рефлексивного мышления, выявление смысла деятельности, соединение результатов с целями, самоанализ и самооценка;

-способность взаимодействия с другими субъектами творческой деятельности и с окружающим миром, умение «держать удар», независимость, решительность, коммуникативность.

Опираясь на сущностную характеристику творческого потенциала, мы выделяем следующие его структурные компоненты.

Мотивационно-целевой предполагает в структуре мотивации наличие побуждений, вызывающих активность старшеклассника и определяющих ее направленность. Мотивы отражают сознательно-позитивное отношение старшеклассника к овладению знаниями, умениями, навыками и опытом их применения в условиях внеурочной деятельности. Цель любой деятельности определяется мотивами, связанные с удовлетворением определенных потребностей. Потребность - это такое состояние личности, благодаря которому осуществляется регулирование

поведения, определяется направленность мышления, чувств и воли человека. Поскольку процесс удовлетворения потребностей является целенаправленной деятельностью, то потребности являются источником активности старшеклассника. Данный компонент обеспечивает наличие устойчивой мотивации, познавательной потребности, осознание потребностей, целей и задач, решение которых приведет к постоянному творческому поиску, развитию и реализации творческого потенциала.

Содержательный компонент определяется учебным планами, образовательными программами и материалом внеурочной деятельности, направленной на развитие творческого потенциала старшеклассников. Данный компонент включает изучение учащимися механизмов генерирования нестандартных идей, формирование опыта самостоятельной творческой деятельности и предназначен для освоения учащимися способов и приемов творческой внеурочной деятельности, развития различных видов мышления (ассоциативного, аналитического, критического), гуманистического восприятия мира. Этот компонент обеспечивает преодоление стереотипов и инерции мышления, умения формулировать нестандартные гипотезы, умение интерпретировать, развитие поисковых, проектировочных и исследовательских умений. Средством поэтапного развития творческого потенциала учащихся служит комплекс постоянно усложняющихся творческих задач, творческих заданий и проектов.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность развития творческого потенциала старшеклассников. Именно в деятельности педагогов и обучаемых, в их взаимодействии, протекающем во времени, и осуществляется развитие творческого потенциала. Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации внеурочной деятельности. Он основан на комплексе умений и навыков организации творческой внеурочной деятельности. Он включает способы умственных действий и логических операций, а также коллективные и индивидуальные формы практической деятельности. Данный компонент отражает возможности старшеклассника в создании оригинального творческого произведения и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной творческой деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает оценку педагогами и самооценку учащимися достигнутых во внеурочной деятельности результатов, установления соответствия их поставленным целям и задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач деятельности учителя и учащихся при создании индивидуальных, групповых и коллективных творческих проектов, учитывающих также и необходимость восполнения обнаруженных пробелов в процессе развития творческого потенциала. Данный компонент направлен на организацию совместной деятельности учителя и учащихся, учащегося и учащегося, на установление обратной связи учителя и учащихся, формирование способности учащихся к осмыслению и самоанализу, оценке и самооценке собственных творческих возможностей, творческой деятельности и ее результатов, определению на основе собственного опыта оптимальных методов и приемов работы.

Таким образом, анализ сущностных характеристик творческого потенциала, совокупности личностных качеств, образующих фундамент для развития творческого потенциала, позволяет говорить о творческом потенциале как о личностно-деятельностном ценностном ресурсе, отражающем совокупность личностных качеств старшеклассника, его психологических состояний, знаний, умений и навыков, обеспечивающих

успешную созидательную творческую деятельность во внеурочное время с целью достижения высокого уровня его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деноткина, О.А. Формирование творческого потенциала учащихся средствами художественной литературы в условиях школы-комплекса : автореф. дис. … канд. пед. наук / О.А. Деноткина. – М., 1999.

2. Ильяшенко, Т.А. Педагогические аспекты развития творческого потенциала школьников в гимназическом образовательном пространстве : автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.А. Ильяшенко. – Смоленск, 2009.

3. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Мысль, 1974.

4. Никандров, В.В. Психология : учебник / В.В. Никандров. – М. : Волтерс Клувер, 2009. – 1008 с.

5. Овчинников, В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В. Ф. Овчинников. – Л., 1984.

6. Парыгин, Б.Д. Научно-техническая революция и личность / Б.Д. Парыгин. – М. : Наука, 1998.

7. Сартаков, В.В. Понятие деятельности в философской науке / В.В. Сартаков. – Томск, 1988.

8. Тигров, В.П. Развитие творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании : автореф. дис. … доктора пед. наук / В.П. Тигров. – Тамбов, 2007.

9. Хуторский, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А.В. Хуторский. – М. : ВЛАДОС, 2000.

10. Шнипова, А.Р. Развитие творческого потенциала учащихся сельской общеобразовательной школы : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.Р. Шнипова. – Челябинск, 2008.

УДК 37.01

Д.В. Кириллов,
г. Шадринск

Идеал физического совершенства в современной отечественной педагогике

В статье представлены авторское определение термина «идеал физического совершенства» и точки зрения о нём современных отечественных учёных.

Идеал физического совершенства, калокагат.

На основе анализа научной литературы мы определили идеал физического совершенства как эталонный образ, основанный на гармоничном сочетании физических, эстетических, здоровьесберегающих характеристик и параметров, отражающих исторически сложившиеся представления о совершенном теле и личности и обеспечивающих объективную модель физического, психического и социального здоровья.

Проанализируем взгляды современных исследователей (Г.Л. Апанасенко, М.Я. Виленский, Г.К. Зайцев, В.И. Ильинич, В.В. Колбанов, Н.К. Смирнов, В.М. Шепель) на данное понятие.

Г.К. Зайцев занимается проблемой идеала физического совершенства в контексте педагогики здоровья. Проведённые им педагогические эксперименты свидетельствуют о перспективности использования программно-методических комплексов по педагогике здоровья, созданных на основе

потребностно-информационной концепции воспитания, согласно которой предоставляемая информация должна соответствовать специфике содержания потребности. Поэтому мы предполагаем, что для Г.К. Зайцева идеалом физически развитого человека является тот, кто максимально удовлетворяет изменяющиеся в течение жизни физиологические, духовные и социальные потребности [4, с. 193 - 200].

Важную роль в удовлетворении личности своих потребностей признаёт и М.Я. Виленский. Учёный, изучая здоровый стиль жизни, с точки зрения оптимальности для субъекта жизнедеятельности, выделяет следующие его критерии: организационный (наличие у личности полноценной жизненной стратегии, восприятие жизни в единстве её прошлого, настоящего и будущего), гигиенический (рациональный режим труда и отдыха, оптимальный двигательный режим, соблюдение правил личной гигиены), коммуникативно-деятельностный (смена видов деятельности, их разнообразие, регулярная оздоровительная деятельность, способность к продуктивному общению, поисково-творческая активность), адаптационно-ролевой (гармония социализации и индивидуализации, гибкость в поведении и общении, конгруэнтность), культурно-эстетический (широта культурных контактов, наличие эстетического идеала, способность противостоять проявлениям антикультуры, разумное следование моде), ценностно-мотивационный (приоритет ценностей здоровья и саморазвития, наличие идеологического идеала), эмоционально-волевой (эмоционально-психологическая устойчивость, оптимизм), индивидуально-личностный (высокий уровень самопринятия и самоуважения, способность сохранять свою уникальность и творчески реализовывать её). Следовательно, идеал физического совершенства для М.Я. Виленского - субъект жизнедеятельности, способный не только выражать своё индивидуально-природное отличие, но и самостоятельно действовать в зависимости от обстоятельств, изменять их, строить свою жизнь творчески, с учётом максимального самовыражения в ней [3, с. 4 - 6].

В рамках медицинской валеологии Г.Л. Апанасенко отмечает, что человек обладает способностью познавать и преломлять через себя окружающий мир, ощущать своё место среди себе подобных и самовыражаться через социальную активность. Эти способности характеризуют психические и духовные аспекты здоровья человека как высшие проявления его целостности. Высшие уровни организации личности – психика и духовность – могут выступать в качестве стимулятора или тормоза биологического субстрата. Таким образом, продолжает учёный, основное отличие живых систем от неживых заключается в способности первых к самоорганизации: саморегулированию, самовосстановлению, самообновлению. Это и есть биологическая сущность здоровья, имеющая следующие основные критерии: адаптация, гомеостаз, реактивность, регенерация, а также жизнеспособность и социализация [2, с. 3 - 5].

В.В. Колбанов, рассматривая идеал физического совершенства через призму педагогической валеологии, выделяет признаки эталонного образа: способность к самосохранению и совершенной саморегуляции, поддержание гомеостаза, самосовершенствование соматического и психического статуса, оптимальное взаимодействие органов и систем, адекватная приспособляемость к изменяющейся окружающей среде, использование резервных и компенсаторных механизмов в соответствии с фенотипическими потребностями и возможностями выполнения биологических и социальных функций [5, с.12].

Взгляды Г.Л. Апанасенко и В.В. Колбанова очень близки. Можно предположить, что в их понимании

идеалом физического совершенства выступает активный человек, гармонизирующий всё в своей внутренней и внешней жизни и в совершенстве управляющий собственным здоровьем.

Н.К. Смирнов изучает здоровьесберегающие образовательные технологии и обосновывает необходимость формирования у людей культуры здоровья. Воспитание культуры здоровья основано на обеспечении грамотности в вопросах здоровья, мотивации на ведение здорового образа жизни и ответственности за собственное здоровье. Эталоном Н.К. Смирнова является человек, грамотно заботящийся о своём здоровье и ведущий полноценную жизнь. При этом предпочтение он отдаёт эмоционально-психологической сфере [6, с. 88, 223].

Сторонник физического воспитания, В.И. Ильинич, утверждает, что в отечественной спортивной теории принято различать пять физических качеств: силу, быстроту, выносливость, гибкость, ловкость. Их проявление зависит от возможностей функциональных систем организма. Конкретные же принципы и показатели идеала физического совершенства всегда определяются реальными запросами и условиями жизни общества на каждом историческом этапе. Но в них также всегда присутствует требование к высокому уровню здоровья и общей работоспособности. При этом следует помнить, что высокая общая физическая подготовленность иногда не может обеспечить успеха в конкретной спортивной дисциплине или в различных видах профессионального труда. А это значит, что в одних случаях требуется повышенное развитие выносливости, в других - силы, то есть необходимая специальная подготовка. Таким образом, под физическим совершенством он понимает уровень здоровья и всестороннего развития физических способностей, соответствующих требованиям человеческой деятельности в определённых исторически сложившихся условиях общественной жизни [7, с. 218 - 231].

Основоположник ортобиотики В.М. Шепель выделил методы рационального и разумного образа жизни: физический (направлен на укрепление двигательной и физической подготовленности, улучшение работоспособности), психофизический (основан на процессах саморегуляции организма), биоэнергетический (основан на особенностях управления биологическими процессами, являющимися основой функционирования здоровой личности), моделирования (направлен на осуществление психического моделирования жизненных ситуаций и возможностей корректировки собственных действий), образный (направлен на синтезирование двигательных образов с целью творческого самовыражения). Следовательно, образец физического совершенства, согласно В.М. Шепелю, – высокоорганизованная личность, обладающая ортобиотической культурой здоровья [1, с. 83 - 84].

На основании изложенного следует, что нет единого понимания на идеал физического совершенства, но прослеживается главная тенденция: гармоничное развитие личности. Поэтому образцовым типом современности является физически, психически и социально здоровый калокагат, постоянно стремящийся к развитию, самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхасов, Д. Формирование ортобиотической культуры здоровья учащихся / Д. Алхасов // Учитель. – 2005. – № 2. – С. 83-85.

2. Апанасенко, Г. Л. Валеология: первые итоги и ближайшие перспективы / Г. Л. Апанасенко // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 2-8.

3. Виленский, М. Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М. Я. Виленский, С. О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 2-7.

4. Зайцев, Г. К. Время педагогики здравосозидающей / Г. К. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 193-200.

5. Колбанов, В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. – СПб. : Деан, 2000. – 256 с.

6. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М. : АРТИ, 2005. – 320 с.

7. Физическая культура студента : учеб. пособие / В. И. Ильинича. – М. : Гардарики, 1999. – 448 с.

УДК 159.9

О.Ю. Копылова,
г. Шадринск

Педагогический потенциал СМИ в формировании личности

Средства массовой информации оказывают огромное влияние на всю социальную систему, контролируют нашу культуру, пропуская её через свои фильтры и поляризуя определённым образом.

Масс-медия, манипуляция, информационно-психологической безопасности, общественный статус.

В наше время всё более актуальной становится тема влияния средств массовой информации, в первую очередь телевидения, на людей, их психику и мировоззрение. Большинство молодых людей проводит своё свободное время у экрана телевизора. Оказывает ли он на них какое-либо воздействие?

Сейчас в России, по инициативе группы влиятельных людей демонстрируются фильмы, снятые в Голливуде, но не для удовлетворения духовных потребностей народных масс, а в целях проведения эксперимента над человеческой психикой. Творческие идеи киноэкспериментаторов, ставивших перед собой задачу создания киноизысков, были использованы затем для воплощения в жизнь теории визуального воздействия на зрительскую массу. Майя Дерси, известный американский киномотографист, придумала уникальную методику, предполагающую воздействие на эмоции человека, на принятие им решений, выгодных «оператору».

Представьте себе девушку, идущую по улице, входящую в дом, открывающую дверь, поднимающуюся по лестнице вверх и подходящую к окну. В нём она видит, как она идёт по улице, входит в дом, открывает дверь и всё повторяется вновь и вновь, только финал становится каждый раз страшнее и напряжённее. В итоге: зритель, после череды повторов, видящий перед собой убитую героиню, с облегчением вздыхает, ведь с её кончиной рвётся и череда пугающей его круговерти. Так, мирный обыватель начинает склоняться к агрессии, к навязанному ему выбору, который он, до показа фильма, несомненно бы, отверг.

Сегодня такие приёмы используются в предвыборных рекламных роликах, практически, всех политиков, а методику Дерси вовсю эксплуатируют PR – агентства. Человек, испытывающий целевое воздействие на психику, становится безразличен к хорошим манерам, для него любовь и ненависть равнозначны, он склонен отвергать все общественные ценности.

Телевидение легко формирует сильные психологические установки, непроизвольное стремление к повторению однажды пережитых состояний. З. Фрейд такого рода влечения называл «вынужденными повторениями» и побуждающую их силу расценивал выше принципа удовольствия. Когда что-то делается легко и приятно, у многих формируется потребность повторять это действие. Указанная закономерность лежит в основе популярности телевизионных сериалов. Так, у зрителя, сидящего перед телевизором и испытывающего чувство удовлетворяющей справедливости за трудную победу героя, подсознательно возникает потребность повторения испытанных эмоций. Он с радостью воспринимает вторую серию показанной истории, а затем, все с большим возбуждением, все остальные. Его «затягивает» телевизионное пристрастие, со временем такого рода привыкание становится устойчивым и сопровождается выраженным гипнотическим трансом. Телепередача гипнотизирует ещё и потому, что её восприятие приводит к большому расходу энергии. Именно поэтому некоторые авторы называют телевизор энергетическим вампиром. Человеку кажется, что он сидит и физически отдыхает, однако сменяющиеся зрительные картины ассоциативным путём активизируют в долговременной памяти субъекта множество образов, ставших достоянием опыта его индивидуальной жизни. Сам по себе зрительный ряд телеэкрана требует непрерывного осознания визуального материала, а порождаемые им ассоциативные образы - определённых интеллектуальных и эмоциональных усилий по их оценке и затормаживанию. Нервная система (особенно у детей), будучи не в состоянии выдержать такую интенсивную нагрузку, уже спустя 15-20 минут формирует защитную тормозную реакцию в виде трансового (гипноидного) состояния, резко ограничивающего восприятие и интеллектуальную переработку информации, но интенсифицирующую процессы её фиксации и программирования поведения.

Являясь одним из главных средств массовой коммуникации и оказывая огромное влияние на всю социальную систему, телевидение, фактически, контролирует нашу культуру, пропуская её через свои фильтры и поляризуя определённым образом. То, что не попадает на каналы телевидения, в наше время почти не оказывает влияния на состояние общества.

Масс-медия как орудие манипуляции.

Манипуляция - *вид целенаправленного или ситуативно обусловленного психологического воздействия при посредстве СМИ, используемый для постижения одностороннего, как правило, выигрыша посредством скрытого побуждения всей аудитории или какой-то ее части к принятию каких-либо установок или к совершению определенных действий.*

Внутренние источники угроз *информационно-психологической безопасности личности* заложены в самой биосоциальной природе психики человека, в особенностях ее формирования и развития:

1. В силу этих особенностей люди отличаются степенью восприимчивости к различным информационным воздействиям, возможностями анализа и оценки поступающей информации и т.д.

2. Кроме индивидуальных особенностей, есть и определенные общие характеристики и закономерности функционирования психики, которые влияют на степень подверженности информационно-психологическому воздействию и присущи большинству людей. Так, например, в кризисных изменениях общества повышается внушаемость людей, и, соответственно, возрастает подверженность информационно-психологическим воздействиям.

3. Она также возрастает в условиях

нахождения человека в массовых скоплениях людей, в толпе, на митинге, демонстрации, при просмотре телепередач. С человеком происходит своеобразное психическое заражение определенным психоэмоциональным состоянием, что, например, достаточно ярко проявляется на различных зрелищных мероприятиях.

4. Существуют определенные закономерности восприятия и реагирования на малоосознаваемые и неосознаваемые воздействия, например, на подпороговые стимулы и т.п.

Манипулятивные возможности средств массовой коммуникации можно объединить в три основные группы.

1. Во-первых, это причины, вызванные пристрастностью и субъективизмом людей, работающих в сфере массовой коммуникации. То есть те искажения, которые вызываются их индивидуально-психологическими, личностными особенностями, политическими пристрастиями и симпатиями и т.п.

2. Во-вторых, это причины, вызванные политическими, социально-экономическими и организационными условиями, в которых осуществляют свою деятельность средства массовой коммуникации. Основная из них - зависимость СМК от конкретных социальных субъектов. Она может проявляться в двух основных формах - экономической и административной. Экономическая форма зависимости проявляется в том, что СМК в рыночных условиях работают на определенных клиентов, например, рекламодателей и других заказчиков из числа представителей крупного капитала. Административная форма зависимости проявляется в том, что СМК подчиняются своим хозяевам и учредителям.

3. В третьих, это причины, обусловленные самим процессом функционирования средств массовой информации. Для того, чтобы привлечь внимание и завоевать массовую аудиторию, СМИ при подаче материалов и подготовки сообщений различных программ руководствуются определенными общими правилами или **принципами.**

Приоритетность (действительная и мнимая) *и привлекательность темы для граждан.* В соответствии с этим принципом, наиболее часто сообщения СМИ касаются таких, например, проблем, как угроза миру и. безопасности граждан, терроризм, экологические и иные катастрофы и т.п.

Неординарность фактов. Это означает, что информация о других экстремальных событиях - голоде, войнах, необычайно жестоких преступлениях и т.д. - доминирует над освещением явлений будничной, повседневной жизни. Этим объясняется, в частности, склонность СМИ к информации негативного характера и сенсациям.

Новизна фактов. Привлечь внимание населения в большей степени способны сообщения, еще не получившие широкой известности. Это могут быть новейшие данные о результатах развития экономики или численности безработных, о полете к другим планетам, о новых политических партиях и их лидерах и т.д.

Успех. Согласно этому принципу, в передачи и статьи попадают сообщения об успехах политических лидеров, партий или целых государств. Особое внимание уделяется победителям на выборах или в рейтинговых опросах. Культ звезд в политике, искусстве, спорте - типичное явление для СМИ в рыночном обществе.

Высокий общественный статус. Чем выше статус источника информации, тем значительнее считается интервью или передача, поскольку предполагается, что их популярность при прочих равных условиях прямо пропорциональна общественному положению людей, сообщающих сведения. В силу действия этого правила наиболее легкий доступ к СМИ имеют лица, занимающие высшие места в политической, военной, церковной или других иерархиях: президенты, военачальники, министры и

т.д. Им посвящаются первые страницы газет и главные радио- и телепередачи.

Следовательно, содержание понятия *«информационно-психологическая безопасность»* в общем виде можно обозначить как состояние защищенности индивидуальной, групповой и общественной психологии и, соответственно, социальных субъектов различных уровней общности, масштаба и организации от воздействия информационных факторов, вызывающих дисфункциональные социальные процессы. Иными словами, речь идет о социальных процессах, которые затрудняют или препятствуют оптимальному функционированию государственных и социальных институтов российского общества и человека как полноправного и свободного гражданина. Центральным объектом информационного воздействия, конечно же, является *человек.*

Современный ребенок живет в век видео, DVD, компьютеров. И здесь учащийся сельской школы мало чем отличается от столичного школьника. Дети имеют возможность смотреть по телевизору минимум 2 - 3 фильма в день и десяток игровых кинокартин в неделю, и еще 3 - 4 фильма в месяц они успевают «прихватить» в близлежащем кинотеатре или домашнем DVD. По самым скромным подсчетам получается около сотни фильмов в месяц на каждого. К подростковому возрасту из любителя мультиков формируется активный потребитель коммерческих фильмов, которых достаточно в репертуаре наших кинотеатров, а теперь и в DVD, в основном привозимых из-за рубежа, где насилие и секс вызывают особый интерес у подростков.

Проблема для педагога такова: не посещая по нескольку раз в месяц музеи, театры и концертные залы, мало читая, современный ребенок сотни часов тратит на поглощение самой разнообразной экранной информации. Изменить эту социокультурную ситуацию невозможно, тем более что весь цивилизованный мир сегодня говорит, общается, работает и обменивается информацией на языке экрана. Единственный выход из этого положения - воспитать культурного зрителя, который умел бы самостоятельно выбирать нужную ему экранную информацию и пользоваться ею разумно.

Такое преобладание экранных искусств не проходит для ребенка бесследно. Это отмечают психологи и педагоги. Так, например, западные педагоги с тревогой говорят о выраженном в серьезных фактах и цифрах влиянии экранной продукции, проповедующей секс и насилие, на нравственность, затруднено восприятие, пространственно-временных и причинно-следственных связей явлений реальной жизни. Кино - пространственно-временное искусство.

Фрагментарность в восприятии фильма выражается в неспособности ребенка связать отдельные его части, фрагменты, кадры, отстоящие друг от друга, а также как бы «отдельно» воздействующие на него выразительные средства экранного искусства - ритмические, пластические, цветовые, звуковые, музыкальные элементы кинообраза в единое целое; связать несколько эпизодов — поступков героя во временной последовательности: выявить причинно-следственные связи в сюжете; понять мотивы поведения героев, а следовательно, сделать нравственные выводы.

Ребенок при восприятии фильма чаще всего «выхватывает» из него отдельный, наиболее запомнившийся, наиболее сильно эмоционально воздействующий эпизод, вернее, поступок, действие героя, и на основании этого пытается дать оценку всему фильму, поведению героя в целом, судить о его характере. Не умея выявить мотивы поведения героя, которые могут стать попятными из сопоставления монтажных фрагментов фильма, ребенок делает поверхностные, ситуативные, часто ошибочные выводы.

Мотив - основа нравственного

поведения. Поэтому педагог должен знать, что временная монтажная природа кино затрудняет у младших школьников правильное понимание мотивов поведения героев. Ребенку трудно связать и сопоставить несколько фрагментов, сцен, эпизодов, установить причинно-следственные связи между ними и выявить мотивы. В результате нравственный потенциал фильма остается неиспользованным. Он или не «срабатывает» совсем, или «срабатывает» отрицательно и не формирует у юного зрителя положительных нравственных представлений, на что рассчитывали авторы фильма, т.е. воспитательные функции произведения киноискусства остаются не реализованными, а в худшем случае вызывают отрицательный педагогический эффект.

Здесь следует учесть еще и такое важное, специфическое явление, как идентификация юного зрителя с понравившимся ему героем, которая у детей проходит значительно острее, чем у взрослых. Отождествление себя с героем в, этом возрасте происходит у детей чаще всего по внешним признакам, без понимания внутренних мотивов поступков героя, поэтому дети в качестве нравственного образца не всегда могут выбрать достойного героя.

А поскольку огромный фонд киноискусства может служить настоящей энциклопедией нравственности, «сводом» моделей поведения в различных, ситуациях, становится ясно, насколько важно научить юного зрителя полноценному, а не фрагментарному восприятию произведении искусства, а также явлений действительности.

Педагог должен помогать детям преодолевать фрагментарность, восприятия, подводить их к самостоятельной оценке поступков персонажа, осмыслению его позиций, нравственному выводу. Это поможет им сформировать собственные нравственные представления, которые станут их позицией, убежденностью, перейдут во внутренний план личности.

Задача педагога - научить ребенка за событийным рядом видеть более глубокий смысл, понимать характеры героев, мотивы их поведения, анализировать конфликт произведения, различать его основные структурные части; завязку, кульминацию, финал, сопоставлять события «до», «в момент» и «после» разрешения конфликта, делать правильные нравственные выводы. Но без понимания образного языка кино, без «чтения» смысла картины через выразительные средства экранного искусства не может быть полноценного общения с произведением киноискусства.

Не только увлечь, вызвать сильные эмоции и дать новую, интересную информацию способен экран. В руках педагога он может стать средством активного развития личности ребенка, его творческих возможностей. Пока в школе нет уроков аудиовизуальной грамоты, интегрированных курсов искусства, можно и нужно использовать как учебные (включение в уроки эстетического цикла: чтения и развития речи, музыки, изобразительного искусства, труда и ознакомления с окружающим миром), так и внеурочные (факультативные, кружковые, клубные) формы работы.

Фильмы разнообразной тематики, видов и жанров могут оказать неоценимую помощь в нравственном и эстетическом воспитании и развитии школьников. Задача педагогов и родителей - правильно организовать программу просмотров в соответствии с возрастом, помочь детям найти «свои» картины и полноценно использовать их. Причем здесь важно не навязывать детям каждый раз готовый нравственный вывод, а вести их от первоначальных эмоций: радости, грусти, страха, тревоги, сострадания к осмыслению своих впечатлений, помогая им распознавать добро и зло.

ЛИТЕРАТУРА

1. Олешко, В.Ф. Психология журналистики / В.Ф. Олешко. – Екатеринбург, 2006.
2. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М., 2002.

УДК 378

Л.Г. Корчагина,
г. Шадринск

Проблема формирования аудиовизуальной культуры студентов педвуза

Статья посвящена вопросу формирования аудиовизуальной культуры студентов педвуза. В статье представлены типология видеоматериалов и творческие задания для студентов, основанные на просмотре видеофильмов.

«Культура», «медиакомпетентность», «аудиовизуальная культура студентов педвуза».

Традиционные технологии обучения студентов не соответствуют специфике информационного общества и когнитивному стилю мышления молодых людей, которое в большей степени является образно-эмоциональным. Доминирование вербально-логических технологий обучения приводит к когнитивному диссонансу, затрудняющему усвоение учебного материала студентами. Новые технологии обучения требуют использования и сети Интернет, и телевидения, т.е. видеосопровождения учебных тем. В этой связи проблема формирования аудиовизуальной культуры студентов приобретает значимость и актуальность.

Прежде чем охарактеризовать понятие аудиовизуальной культуры, необходимо дать определение культуре (от лат. cultura - возделывание, почитание, воспитание, развитие). В педагогическом словаре **культура** представляет собой исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях (Г.М. Коджаспирова). Понятие «аудиовизуальная культура» включает в себя два понятия «аудио» (понятие, относящееся к слуховому восприятию (аудиозапись) и «видео» (первая часть сложных слов со значением 1) относящийся к электрическим сигналам, вызывающим изображение, 2) относящийся к видеозаписи (видеофильм).

Аудиовизуальная культура (АК) исследуется с разных точек зрения: культурология рассматривает ее как область культуры, связанная с получившими широкое распространение современными техническими способами записи и передачи изображения и звука (кино, телевидение, видео, системы мультимедиа), эстетика и искусствознание — как вид искусства, психология — как способ мышления и восприятия, педагогика — как средство самоосуществления личности (Н.Ф. Хилько).

Аудиовизуальная культура обладает значительным педагогическим потенциалом в содержании и характере распространяемой информации, формирующем направленность личностных качеств на духовно-нравственные и интеллектуально-эстетическое самовыражение в индивидуальной и коллективной формах (Ю.Н. Усов).

Аудиовизуальная культура – это не

просто культура телевосприятия, это личностное качество человека, основанное на понимании того, какая информация на телевидении, в сети Интернет является полезной, высокохудожественной, этичной.

Анализ научной литературы показывает, что основой аудиовизуальной культуры является аудиовизуальная компетентность или медиакомпетентность.

Медиакомпетентность личности представляет собой совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Отечественный ученый А.В. Федоров выделяет следующие составляющие медиакомпетентности:

1. Мотивационный (мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др).
2. Контактный (частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами)
3. Информационный (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации)
4. Перцептивный (способности к восприятию медиатекстов)
5. Интерпретационный / оценочный (умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров на основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления)
6. Практико-операционный (деятельностный) (умения выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты, умения самообразования в медийной сфере)
7. Креативный (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа).

Аудиовизуальная культура студента педвуза рассматривается нами как интегральное качество личности, включающее аксиологический, когнитивный, личностно-творческий и рефлексивный компоненты.

Аксиологический компонент содержит ценностное отношение к медиасредствам как важному источнику информации.

Когнитивный компонент включает знания жанров и видов медиа.

Личностно-творческий компонент подразумевает медиакомпетентность, критическое отношение к медиаинформации, развитие и реализацию творческого потенциала в медиаобласти.

Рефлексивный компонент – анализ и оценка воспринятой информации и самого медиатекста.

Педагогическими условиями формирования аудиовизуальной культуры студентов являются: создание благоприятного психологического климата, применение в учебном процессе новейших средств и способов предъявления информации, стимулирование познавательной и творческой активности студентов, диалогичность процесса обучения.

А.В. Фёдоров предлагает следующие методы развития медиакомпетентности:

1) по источникам полученных знаний – *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстраций); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием) [2, с. 109].

Одним из наглядных методов формирования аудиовизуальной культуры студентов педвуза является демонстрация в образовательном процессе видеоматериалов.

Презентация учебного материала при помощи видео характеризуется рядом особенностей, к которым относятся следующие:

1) информация представляется средствами искусства, что обусловливает наличие образной модели введения материала. Основной характеристикой названной модели является наличие сюжета и композиции. Данный факт подчеркивает близость образной модели к искусству с одной стороны, а с другой — отличие такой модели от традиционных средств обучения; в этом случае предполагается эмоциональное изложение учебного материала и его эмоциональное восприятие. Использование видео в обучении способствует возникновению «эффекта соучастия и сопереживания с героями», что в свою очередь создает на занятии условия реальной мотивированной коммуникации. Эмоциональные мотивы в деятельности обучаемых связаны с формированием оценочного отношения;

2) информация подается динамично, что усиливает результативный аспект обучения, увеличивает плотность общения на занятии, а, следовательно, повышает эффективность всей обучающей деятельности. Динамичность и эмоциональность введения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения данного содержания в будущем.

В современной науке существуют разнообразные типологии видеоматериалов, которые предлагают классифицировать названные видеоматериалы в зависимости от определенных факторов. Наиболее распространены следующие типологии:

1) по цели создания — специально созданные для учебных целей видеоматериалы; адаптированные для учебных целей неучебные видеоматериалы; профессионально снятые по заказу учебного заведения видеоматериалы; самостоятельно снятые по своему сценарию видеоматериалы;

2) по жанру — видеоматериалы, представляющие собой художественный фильм, видеорекламы, мультфильмы, видеоклипы, блоки новостей, фрагменты ток-шоу, спортивные и исторические хроники, фрагменты документальных фильмов и т. д.;

3) по количеству охватываемых тем — ситуативно однотемные и ситуативно многотемные;

4) по способу производства — съемочные, перемонтажные;

5) по дидактическому назначению — инструктивные, иллюстративные, инструктивно-иллюстративные;

6) по структуре и степени законченности — целостные и фрагментарные;

7) по условиям использования видеоматериалов — материалы для работы под руководством преподавателя и материалы, предназначенные для самостоятельной работы обучаемых

(Банкевич Л.В., Шеленгер И.А., Иванова-Цыганова В.И., Платонова И.В., Прессман Л.П., Щербакова И.А.).

Какие же видеофильмы можно использовать при изучении психолого-педагогических дисциплин? Во-первых, учебные видеофильмы, специально предназначенные для обучения педагогике и психологии. Например, фильмы о методике обучения педагогов-новаторов, о жизни и деятельности великих педагогов прошлого, о современных отечественных и зарубежных школах и др.

Во-вторых, художественные фильмы. Например, при изучении темы по психологии «Эмоции и чувства» можно организовать просмотр фрагментов комедий, чтобы показать проявления чувства юмора. На занятиях по конфликтологии при изучении межличностных конфликтов можно демонстрировать видеоматериалы, в которых есть конфликты, после чего анализировать причины конфликтов и их последствия для героев фильма. На занятиях по профилактике наркомании можно организовать показ художественных фильмов названной тематики и социальной рекламы.

Но простая демонстрация учебных фильмов не решает проблему формирования аудиовизуальной культуры студентов. Поэтому необходимо не просто их демонстрировать, но и давать студентам практические задания, основанные на анализе медиатекстов.

А.В. Федоров предлагает следующие творческие задания для студентов:

1.Литературно-имитационные творческие задания:

- составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа: с сохранением особенностей его характера, лексики;
- придумать начало/продолжение/финал той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте;
- написать стихотворение/слова для песни, отражающие ваше восприятие медиатекста;
- написать аннотацию / статью на основе медиатекста;
- написать письмо создателям;

2. Театрализованно-ролевые творческие задания:

- «съёмка фильма или телепередачи»;
- театрализованный этюд на тему решения одного и того же короткого сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и т.д.);
- «интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста);
- «актёрские этюды»: студенты получают задания сыграть роли, близкие по сюжету медиатекста («дети и родители», «учитель и ученик» и др.) Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Студенты размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему;

3. Изобразительные имитационные творческие задания:

- составить комикс по теме фильма;
- нарисовать плакат, где одни и те же персонажи будут представлены в разных жанрах (драма, комедия, фантастика и др.);
- сделать эскиз/коллаж афиши фильма, отражающей ваше восприятие медиатекста;

4. Литературно-аналитические творческие задания:

- определить культурные, исторические факторы, повлиявшие на точку зрения автора конкретного медиатекста;
- составить тематическую подборку информационных материалов из газет, журналов по какой-либо теме;
- вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения,

ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;

- проанализировать влияние медиатекста на окружение (семья, дом, школа, работа), на профессиональное развитие и досуг [1, с.107-116].

На основе анализа данных типов творческих заданий, мы предлагаем использовать следующие творческие задания, нацеленные на формирование компонентов АК студентов педвуза:

1.Аксиологический компонент

- - написать сочинения «Если бы не было массмедиа…», «Какие ценности пропагандируют современные массмедиа/видеофильмы?», «Как видеофильмы /Интернет/телевидение воздействует на подрастающее поколение?», «Какие ценности показаны в этом фильме?»

2.Когнитивный компонент

- - написать письмо создателям медиатекста (видеофильма);
- - подобрать научные статьи по проблеме;
- - написать рецензию на одну из них;
- -дать сравнительную характеристику двум похожим по содержанию медиатекстам (фильмам)

3.Личностно-творческий компонент

- -написать сочинение с критикой медиатекста;
- -написать научную статью на основе медиатекста;
- -создать фильм по проблематике медиатекста;
- -создать мультимедийную презентацию по проблематике медиатекста;
- -придумать продолжение просмотренного фрагмента и разыграть его в группе;
- -изобразить центральную проблему фильма в виде символов

4.Рефлексивный компонент

-написать статью по проблематике медиатекста;

-ответить на вопросы: «Как вы относитесь к показанной в фильме проблеме? Каковы ее решения? Как бы вы поступили, если бы попали в такую жизненную ситуацию? Понравился ли вам фильм? Почему? Каково назначение этого медиатекста (фильма)» и др.

Видеоматериалы воздействуют сразу на несколько человеческих чувств и представляют информацию в разных формах: визуальной (зрение), вербальной (слова) и аудиальной (слух), что создает более глубокое эмоциональное воздействие. Творческие задания, основанные на просмотре видеофильмов, значительно повышают познавательный интерес к изучаемому предмету и решают задачу формирования аудиовизуальной культуры студентов педвуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фёдоров, А.В. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории / А.В. Фёдоров // Инновации в образовании. – 2008. – № 8. – С. 99-127.

2. Фёдоров, А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла / А.В. Фёдоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 7. – С. 107-117.

УДК 373.3

Н.А. Кузнецова,
г. Шадринск

Педагогические условия воспитания эстетической культуры младших школьников

В статье обоснованы педагогические условия воспитания эстетической культуры младших школьников, одним из которых является использование в образовательном процессе комплекса методов и приёмов воспитания эстетической культуры, актуализирующих витагенный опыт детей.

Эстетическая культура младшего школьника, педагогические условия, витагенный опыт.

Серьёзные социально-экономические потрясения последних десятилетий привели современное общество к кризису, проявлениями которого являются духовное обнищание, падение уровня культуры граждан, особенно молодёжи. В связи с этим, важным направлением политики государства в области образования является его гуманизация, ориентированная на преодоление духовного кризиса, создание условий для устойчивого духовного развития России, что нашло отражение в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

Одной из важнейших задач воспитания в Концепции называется формирование у школьников духовности и культуры. Духовная культура отражает богатство эстетического сознания личности, являющегося духовной основой её эстетической культуры. Под эстетической культурой младшего школьника мы понимаем качество личности, основанное на эстетическом сознании и проявляющееся в эстетической деятельности, компонентами которого являются когнитивный, мотивационно-потребностный, ценностно-ориентационный, эмоционально-чувственный, деятельностный, позволяющее ребёнку осваивать существующие эстетические ценности и создавать прекрасное в собственной деятельности, реализуя свои способности и сущностные силы [6, с. 12].

Воспитание эстетической культуры как части базовой культуры личности является одной из задач школы, эффективность которого, на наш взгляд, должна обеспечить реализация в образовательном процессе педагогических условий воспитания эстетической культуры младших школьников.

Условие – это философская категория, которая выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условия составляют ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются [18, с. 474].

В педагогике условия, не являясь сами по себе причиной событий, в то же время усиливают или ослабляют действия причины. С таких позиций условия определяются как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Понятие «педагогические условия» определяются как совокупность объективных возможностей содержания образования, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающих успешность достижения поставленной задачи (В.И. Андреев).

По нашему мнению, эффективность воспитания эстетической культуры младших школьников обеспечит реализация в образовательном процессе следующих педагогических условий.

1. Эстетизация среды воспитания. Среди многообразных факторов, оказывающих влияние на становление

эстетической культуры школьника (искусство, природа, учебный процесс) многие отмечают эстетический характер среды, в которой воспитывается личность (А.И. Буров, М.С. Каган, Л.П. Печко). В эстетизации среды воспитания важная роль принадлежит педагогам и родителям.

2. Учёт возрастных возможностей овладения эстетической культурой младшими школьниками. Овладение эстетической культурой ограничено психофизиологическими особенностями младших школьников. Восприятие младшего школьника целостное, малодифференцированное. Непроизвольное внимание в первые периоды обучения продолжает преобладать над произвольным (Л.И. Божович, А. Валлон, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская). Эмоции достигают расцвета в юношеском возрасте (поскольку именно к этому моменту созреют все необходимые механизмы эмоции), однако начало развития эстетических эмоций, должно восходить к младшим школьным этапам. Эстетические чувства ещё не глубоки и не разнообразны и часто находят своё выражение в ярком внешнем проявлении при восприятии эстетического объекта (Н.С. Лейтес, П.М. Якобсон). Показателями основы, на которой в дальнейшем будет базироваться эстетический вкус, является уровень эстетических знаний, оценочных суждений, отношения к объекту или явлению (Н.Л. Лейзеров, Н.И. Киященко). Основой формирования эстетического идеала младших школьников является умение сравнивать предмет с эталоном, соединенное со стремлением приблизить свою работу по качеству исполнения и к «идеальному» образцу (Б.Т. Лихачёв). Способность к целеполаганию слабо развита и только формируется, в связи с этим важной является установка на осознание цели деятельности и устремленности на конечный результат (Б.М. Теплов). Эстетическая потребность в этом возрасте находится на стадии ситуативного интереса (Л. Филлипенко).

3. Организация эстетической деятельности учащихся на основе сотрудничества. Результатом межсубъектных отношений в эстетической деятельности, в процессе которой проявляются и формируются элементы эстетической культуры (В.С. Разумный, Л.П. Печко, М.А. Верб), становится взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество, которое предполагает объёмное, всестороннее изучение знания, соответствующее многомерности восприятия мира и запаса витагенного опыта.

4. Стимулирование положительной мотивации эстетической деятельности и создание ситуации успеха на уроке. Для развития человека необходимо наличие постоянной системы стимулирующих и направляющих подкреплений, в роли которых особенно эффективно выступает успех (А.С. Белкин, Л.В. Смирнова, В.А. Сухомлинский, М.С. Чернявская). Мы считаем, что в основе воспитания эстетической культуры должна лежать вера в собственные силы, которая основывается на опыте достижения и переживания успеха в эстетической деятельности. Использование в учебно-воспитательном процессе приёмов витагенного образования, эстетических сигналов, игровых методик, приёмов удивления, сравнения, создание оптимистической перспективы, ситуации успеха, реализуя учебные и воспитательные задачи, является основой формирования положительных эмоций в эстетической деятельности, обеспечивает условия успешного выполнения заданий, усиливает активное отношение к учению, обращая его в мотив деятельности.

5. Взаимосвязь школы и семьи в процессе воспитания эстетической культуры младших школьников. Учитель должен направлять те воспитательные усилия родителей, которые помогали бы в эстетическом становлении и совершенствовании растущего человека, организовывать совместные мероприятия

школы и семьи, привлекая родителей к тесному сотрудничеству в плане выработки единой линии целенаправленной деятельности по воспитанию эстетической культуры детей (Э.М. Бурвина, А.А. Радугин).

*6. Использование комплекса методов и приёмов воспитания эстетической культуры, актуализирующих витагенный опыт детей***.**

Многие исследователи рекомендуют воспитание эстетической культуры младших школьников как можно более тесно связывать с эстетикой жизни, с личным жизненным опытом (В.С. Скатерщиков, М.А. Верб, М.С. Каган, Л.П. Печко, М.А. Петрова). В связи с этим, важным средством воспитания эстетической культуры младших школьников мы считаем опору на витагенный опыт, подразумевающую востребование витагенной информации, ставшей достоянием личности, отложенной в резервах долговременной памяти, находящейся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. «Эта информация представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность. Это связано с памятью разума, памятью чувств и памятью поведения» [1, с. 133].

Востребование витагенного опыта в процессе воспитания эстетической культуры младших школьников, на наш взгляд, предполагает реализацию следующих *приёмов витагенного образования,* разработанных А.С. Белкиным: стартовая актуализация витагенного опыта учащихся, моделирование незаконченной образовательной ситуации, условное «очеловечивание» образовательных объектов, ретроспективное сослагательное наклонение, приём опережающей проекции, творческий синтез образовательных проекций, временная, пространственная, содержательная синхронизация образовательный проекций.

Воспитанию эстетической культуры младших школьников способствуют *художественно-образные методы* овладения искусством, предложенные Н.Б. Берхиным, при реализации которых актуализируется витагенный опыт детей, происходит постижение красоты через переживание:

1) метод, направленный на осознание и закрепление в сознании школьника результатов первоначального эмоционального восприятия конкретно-чувственного содержания художественного образа и возникающих на его основе знаний;

2) метод, воздействующий на развитие глубоко личностного, эмоционального восприятия и осознания первоначальных впечатлений, возникающих при восприятии художественного произведения;

3) метод, имеющий целью путём взаимодействия научных (искусствоведческих) знаний и знаний, возникающих при восприятии конкретно-чувственного содержания художественного образа, развить содержание последних, превратив их в художественные;

4) метод, способствующий развитию эмоций наслаждения красотой художественного произведения;

5) метод, совершенствующий механизм воздействия эмоции сопереживания школьника художественному образу на свои витагенные чувства, в изменении или новом утверждении которых личность неосознанно испытывает нужду;

6) метод, связанный с учётом или оценкой полноценности итоговых знаний, возникших при непосредственном восприятии художественного образа.

Методом преобразования витагенного опыта в новые формы является *игровой метод* воспитания эстетической культуры. Л.С. Выготский, Н.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин видели в игре источник духовного развития

ребёнка. Связь игры с искусством и эстетической культурой доказывали М.С. Каган, Г. Рид, Ф. Шиллер.

Развитию творческого мышления, художественно-творческих способностей в целях формирования умений и навыков творческой эстетической деятельности способствуют *творчески-развивающие упражнения.* Творческая деятельность ребенка - это продуктивная, созидательная работа, направленная на решение новых задач, поиск художественных средств воплощения индивидуального замысла. Чем больше мы позволяем учащимся обращаться к своему творчеству, к своей фантазии, тем активнее мы используем витагенный опыт в образовательном процессе (А.С. Белкин). Большой потенциал для развития детского творчества заключен в деятельности по созданию изображений в нетрадиционных техниках, которые являются основой арт-терапии. Арт-терапия как один из методов психотерапии с недавних пор стал широко применяться в педагогике как «сохраняющая здоровье инновационная педагогическая технология» (Л.Д. Лебедева).

Основой развития воображения, творческих способностей ребёнка, важным условием становления эстетического восприятия, по мнению А.И. Бурова, Б.Т. Лихачёва, Б.М. Неменского, является высокая сенсорная культура. В связи с этим, важным методом воспитания эстетической культуры младших школьников являются *упражнения на развитие перцептивных способностей ребёнка и обогащение их сенсорного опыта,* направленные на развитие осязательных, вкусовых, обонятельных, зрительных, слуховых ощущений, а также умений объединять полученные ощущения в единое впечатление, яркий образ. Данные упражнения обогащают витагенный опыт младших школьников, воспитывают культуру эстетического восприятия.

В поиске эффективных методов воспитания эстетической культуры учёные останавливаются на *ассоциативном методе,* так как принцип ассоциации играет важную роль в умственных процессах вообще (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин) и в процессах художественного мышления и творчества (С.Х. Раппорт, И.О. Савранский, Б.М. Неменский) в частности. Применение данного метода способствует подлинной интеграции искусств на уроке (Э.М. Бурвина, Н.П. Шишлянникова).

Для воспитания эстетической культуры младших школьников эффективен такой традиционный метод, как *беседа,* на уроках изобразительного искусства беседы носят искусствоведческий характер.

Действенным методом воспитания эстетической культуры младших школьников является *эмоционально-художественная драматургия урока* (М.С. Чернявская*),* или *метод эмоциональной педагогической драматургии* (Е.Н. Губанова). Владение данным методом позволяет учителю таким образом выстроить канву урока, чтобы она как можно более эффективно влияла на эмоционально-чувственную сферу учащихся, подобрать такое сочетание приёмов, средств и форм работы, которые окажут наиболее существенное влияние на эстетическую культуру воспитанников.

Выделенные педагогические условия не существуют отдельно, обособленно друг от друга и дают положительный эффект, реализуясь лишь в органическом единстве, диалектической взаимосвязи. Успех воспитания эстетической культуры младших школьников зависит, прежде всего, от правильной организации целостного и единого образовательного процесса, субъектами которого являются младшие школьники, учителя и родители.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.

2. Берхин, Н.Б. Психолого-педагогическая специфика художественного образования школьников / Н.Б. Берхин // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 42- 45.

3. Бурвина, Э. М. Проблема ассоциаций в эстетическом воспитании школьников / Э.М. Бурвина // Эстетическое воспитание школьников (Взаимодействие школы, семьи и общественности) : сб. науч. тр. / Э.М. Бурвина ; под ред. А. Е. Мосина. – Омск : Омский ун-т, 1991. – С. 83-92.

4. Буров, А.И. К вопросу о системе эстетического воспитания / А. И. Буров // Актуальные проблемы педагогики и эстетического воспитания : сб. статей. – М., 1973. – С. 3-8.

5. Каган, М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М. С. Каган // Музыка в шк. – 1987. – № 4. – С. 28-32.

6. Кузнецова, Н.А. Опора на витагенный опыт в процессе воспитания эстетической культуры младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Кузнецова. – Шадринск, 2005. – 22 с.

7. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия как педагогическая инновация / Л. Д. Лебедева // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 21-25.

8. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б.Т. Лихачёв. – М. : Просвещение. – 1985. – 176 с.

9. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.

10. Печко, Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека / Л. П. Печко. – М. : ВНМЦ МК, 1991.

11. Пирадов, А.В. Эстетическая культура личности / А. В. Пирадов. – Л. : Знание, 1978. – 35 с.

12. Проблемы эстетического развития личности школьника / под ред. А.И. Бурова, Е.В. Квятковского. – М. : Педагогика, 1987. – 96 с.

13. Пути и средства эстетического воспитания / Н.И. Киященко [и др.] ; АН СССР, Ин-т философии ; отв. ред. Н.И. Киященко, И. А. Коников. – М. : Наука, 1989. – 192 с.

14. Разумный, В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы / В.А. Разумный. – М. : Мысль, 1969. – 190 с.

15. Смирнова, Л.В. Ситуация успеха в понятийно-терминологическом аппарате теории педагогического стимулирования / Л.В. Смирнова // Учёные записки НТГПИ / отв. ред. А.В. Уткин. – Нижний Тагил, 2001. – Вып. 3. Педагогика. Психология. – С. 42-52.

16. Теория эстетического воспитания / АН СССР, Ин-т философии ; отв. ред. Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М. : Искусство, 1979. – 255 с.

17. Филлипенко, Л. Возрастные группы и формирование эстетической потребности / Л. Филлипенко // Эстетика и современность : кн. для учителя / под ред. С.Е. Можнягуна. – М. : Просвещение, 1978. – С. 104-116.

18. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

19. Чернявская, М.С. Изобразительное искусство и младший школьник / М.С. Чернявская // Ершова А.П. Искусство в жизни детей. Опыт художественных занятий с младшими школьниками. – М. : Просвещение, 1991. – С. 49-82.

20. Эстетическое сознание и процесс его формирования / Ин-т философии АН СССР. – М. : Искусство, 1981. – 225 с.

21. Эстетическое воспитание школьников / под ред. А.И. Бурова, Б.Т. Лихачёва. – М. : Педагогика, 1974. – 304 с.

22. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника. Психологический очерк / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 291 с.

УДК 371

В.А. Осипов,
г. Шадринск

Структурно-функциональная модель педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся

Автором предложена модель педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся.

Модель, структурно-функциональная модель, созидающая творческая деятельность.

Актуальность проблемы педагогического содействия формированию творческих способностей старшеклассников обусловлена ростом требований к проявлению творчества современным человеком и необходимостью изменения задач, содержания образования подрастающего поколения.

Педагогическое содействие формированию творческих способностей учащихся представляет собой процесс, в котором педагог оказывает учащимся помощь в творческом самовыражении и создает условия для творческой самостоятельности в создании нового, оригинального продукта, при этом учитель выступает в роли наставника, подвижника, помощника как носитель субъект-субъектного взаимодействия.

Творческие способности не формируются самостоятельно, а требуют создания оптимальных условий, предпосылок их дальнейшего развития и совершенствования. Поэтому перед нами встала задача построения специальной модели, обеспечивающей в процессе трудового образования формирование творческих способностей учащихся посредством педагогического содействия. Создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество – искомую модель. Эта модель требует теоретических и методических пояснений, без которых ее описание может стать лишь схемой, абстракцией и потому бездейственной.

Нами была предпринята попытка разработать структурно-функциональную модель педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся (на примере дисциплины «Технология»), которая представляет собой некий эталон, связанный с модельным представлением об объекте.

Разработанная модель педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся носит структурно-функциональный характер, и включает следующие компоненты: целевой, содержательный, планово-деятельностный, процессуально-технологический, функциональный и оценочно-результативный.

Компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования творческих способностей учащихся общеобразовательной школы на основе педагогического содействия.

Функции модели (целеполагающая, диагностическая, планирующая, мотивационная, исполнительная, контрольная) представляют собой устойчивые базовые связи компонентов, обусловливая тем самым движение, развитие и совершенствование модели. При этом прослеживается экстраполяция функций модели на функции педагогического содействия процессу формирования творческих способностей учащихся.

Целевой компонент обусловлен тем, что сознательная цель в творческой деятельности определяет выбор способов, действия и выступает как средство управления, сверки результатов действий

с прогнозируемым итогом.

Целью формирования творческих способностей учащихся является формирование качеств личности творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся, которые необходимы для деятельности в новых социально-экономических условиях, начиная от определения потребностей до реализации продукции; творческого отношения к качественному осуществлению трудовой деятельности.

Цель обусловливает решение задач, связанных с формированием творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: определение объема и содержания знаний, практических умений и навыков изучаемого предмета («Технология»); отбор объектов для творческого осмысления; разработка содержания, выбор форм и методов формирования творческих способностей.

Содержательный компонент модели раскрывает суть творческих способностей учащихся. В качестве его составляющих предусматриваются мотивационный, деятельностный и творческий, обеспечивающие формирование знаний о творческой деятельности, развитие творческого мышления, овладение различными видами творческой деятельности, развитие умений творческой самостоятельной работы.

Мотивационная составляющая определяет отношение к творческой деятельности, способствует развитию познавательных мотивов и интересов учащихся, актуализирует индивидуальные потребности, склонности к творческой деятельности, создает высокую личную заинтересованность в созидании нового. Это, по сути, творческая направленность личности учащихся.

Деятельностная составляющая определяет включенность учащихся в различные виды творческой деятельности: решение проблемно-творческих задач и выполнение творческих заданий, проектирование, моделирование и пр., связанные с творческим мышлением.

Творческая составляющая обеспечивает творческое отношение и включенность в творческий поиск по реализации замысла и идеи, определяет стиль деятельности учащегося, совпадающий с интересом к учебному предмету (технология) и творческую самостоятельность, способствует проявлению творческого воображение.

Введение *планово-деятельностного компонента* обусловлено необходимостью организовать эффективную совместную деятельность учащихся и учителей, которые были бы способны в максимальной степени раскрыть свой творческий потенциал. Данная задача реализуется в педагогическом содействии через его цель, программу и технологию.

При разработке программы педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся за основу был взят определяющий замысел программного управления, который состоит в том, чтобы подходить к планированию будущего как к разработке целостной системы действий с четко определенными, понятными для всех результатами.

Программа педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся представляет собой нормативную модель деятельности учителей, осуществляющих педагогическое содействие формированию творческих способностей, ориентированную на системный и личностно-деятельностный подходы.

Содержание педагогического содействия складывается из разработки творчески-ориентирующих модулей для обогащения содержания программ формирования творческих способностей учащихся, а также использования творческих методов, приемов обучения.

Планово-деятельностный компонент модели предусматривает и

организационные элементы, в числе которых мы усматриваем возможности творческой обучающей среды, основными компонентами которой являются: доброжелательные отношения между субъектами процесса формирования творческих способностей учащихся; формы взаимодействия всех субъектов педагогического содействия (консультирование, помощь); свобода выбора учителем форм содействия.

В методологической и методической плоскости реализация педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся опирается на идею создания творческой среды: в мышлении – через решение проблемно творческих ситуаций; в деятельности – через формирование установки на индивидуальность и кооперирование; в общении – через развитие отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта для себя.

Творческая среда обладает основными признаками системы: подчиненностью всей организации определенной цели, структурированностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов. Содержание теоретических концептов творческой среды включает: *внутренний ресурс (*наличие положительного отношения к творческой деятельности; потребность в систематической работе над собой по развитию творческих способностей; понимание типичных трудностей, встречающихся в творческой деятельности; понимание сущности творческих способностей в личностном и прогнозируемом профессиональном плане) и *внешний ресурс (*вовлечение учащихся в творческую деятельность; своевременная диагностика уровня сформированности творческих способностей учащихся; обеспечение благоприятного микроклимата, атмосферы общей заинтересованности).

Основное внимание необходимо уделить описанию *процессуально-технологического компонента*.

Исходными позициями педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся является деятельность, направленная на решение общих задач становления творческой личности и формирование творческих способностей, в частности. Творческим способностям невозможно научить прямыми воздействиями, это не информация, которую передают обучающимся. Потому процессуально-технологическое обеспечение данного процесса усматривает педагогическое содействие, включающее консультирование, организацию деятельности (моделирование, проектирование), решение комплекса творческих задач, выполнение творческих заданий, создание педагогических условий, способствующих эффективному протеканию процесса формирования творческих способностей учащихся.

Процессуально-технологический компонент в модели учитывает следующее:

– процесс формирования творческих способностей сопротивляется насильственному воздействию, т.к. творческие способности по природе самостоятельны и содействуют тому, что свобода приобретает характер необходимости при потребности понять себя в происходящем и происходящее в себе;

– необходимо обеспечить возможность индивидуально ориентировать педагогический процесс, способность учитывать своеобразие индивидуальной предрасположенности к творческой деятельности, тем самым преодолевать некую всеобщность учебного процесса, неизбежно работающую на нивелировку личности [2].

В связи с этим, деятельность учителей видится нам как деятельность, направленная на создание условий, способствующих проявлению и развитию творческих способностей учащихся. При

этом мы исходили из того, что педагогическое содействие должно быть направлено на формирование личностной рефлексии через погружение учащихся «в себя», собственно творческой рефлексии через погружение в творческую деятельность, интереса к предмету (технология) как подлежащему совпадению со стилем творческой деятельности учащихся, креативно-побуждающих мотивов, основанных на получении удовольствия от процесса творческой деятельности, а также на создание «эффекта» ауры, подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе творческой деятельности.

При разработке стратегии и тактики педагогического содействия мы исходили из следующих положений:

– творческие способности развиваются на основе общеличностных способностей, и потому процесс формирования творческих способностей учащихся общеобразовательной школы осуществляется посредством апелляции к личности ученика, активизации процессов личностного самосознания и самоопределения;

– в основе формирования творческих способностей учащихся лежит анализ и осмысление своего творческого стиля, опыта (погружение в творческую деятельность).

Основная функция процессуально-технологического компонента модели - актуализация мотивационного, деятельностного и творческого компонента творческих способностей через адекватный выбор методов, приемов и средств формирования творческих способностей учащихся.

Методы и приемы формирования творческих способностей, наряду с традиционными включают: методы учебно-критического выражения; методы решения творческих задач – межсистемных и «малых»; методы вживания в проектируемый или моделируемый объект; рефлексивные приемы; приемы многомерного представления творческого продукта.

Основными формами формирования творческих способностей в модели являются уроки, основанные на имитации организации творческой деятельности (путешествие по творческой мастерской, народные промыслы, выставка и пр.); на проектировании (разработка творческих проектов и мини-проектов и их презентация), на жанрах технической творческой деятельности (урок конструкторского действия и пр.), опирающиеся на «одушевление» технических объектов в творческую оболочку.

Формирование творческих способностей под проекцией педагогического содействия предусматривает в процессуально-технологическом аспекте необходимость поддержки созидающей творческой деятельности учащихся. *Созидающая творческая деятельность* – деятельность, идущая от ученика, и потому он не только приобретает способность к творчеству, но еще и сам экстраполирует ее и развивает. Решение этой проблемы немыслимо без ориентации на психологические, педагогические, методические аспекты [1, с. 45].

Рассматривая процесс формирования творческих способностей учащихся через призму процесса саморазвития на основе педагогического содействия, поиск методов, приемов и средств обучения велся нами в данном аспекте. Проанализировав подходы к пониманию саморазвития можно утверждать, что процесс саморазвития личности как процесс ее сознательного самосовершенствования при условии свободного осуществления собственными средствами, может и должен начинаться, продолжаться и углубляться при наличии педагогического содействия, осуществляемого в самых разнообразных формах: от консультирования, поддержки, выбора приемов и методов до творческой мастерской, мастер класса.

Функциональный компонент

модели в аспекте формирования творческих способностей предусматривает экстраполяцию функций модели на функции педагогического содействия этому процессу.

На основе анализа научной литературы в области формирования творческих способностей (Б.В. Кулагин, Д.И. Купов, А.Н. Прядехо, Э.А. Голубева и др.) и проблемы педагогического содействия (Г.Н. Сериков, Л.П. Качалова, Е.С. Головина и др.) мы выделили следующие функции:

– *диагностическая* – определение степени пригодности содержания учебного материала для развития творческих способностей учащихся; оценка имеющегося учебного оборудования с целью эффективного использования его в процессе формирования творческих способностей учащихся; анализ учебных пособий с точки зрения творческого содержания учебного материала; анализ учебных заданий с целью оценки педагогической значимости для формирования творческих способностей учащихся;

– *планирующая* – планирование учебного процесса с учетом развития творческих способностей учащихся; планирование использования в работе организационных форм, методов, приемов, обеспечивающих творческую направленность процесса трудового обучения на уроках технологии; планирование использования творческих задач, ситуаций, упражнений;

– *исполнительная* – включение учащихся в различные виды учебно-творческой деятельности; использование наглядности в соответствии с творческим содержанием учебного материала; подбор и использование видов и объектов творческого труда, имеющих познавательную ценность; подбор активных методов обучения; подбор и использование теоретического материала, содержащего элементы творчества, творческого материала; индивидуализация творческих заданий с учетом интереса и склонностей учащихся;

– *контрольная* – оперативный контроль за деятельностью учащихся; оценка и учет сформированных у учащихся творческих способностей; анализ результатов деятельности учащихся в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью;

– *мотивационная* – использование активных методов обучения (учебные деловые игры, выполнение творческих проектов, конкурсы и т.д.) для активизации познавательных мотивов; развитие творческих способностей созданием проблемных ситуаций; формирование общественно значимых мотивов творческой деятельности; стимулирование решения творческих задач и заданий; использование различных приемов стимулирования творческой, познавательной и практической деятельности; использование различных приемов стимулирования технического, художественного, декоративно-прикладного творчества.

Оценочно-результативный компонент модели заключается в выявлении критериев и показателей уровня сформированности творческих способностей учащихся, определении эффективных диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности творческих способностей учащихся.

Представленная модель педагогического содействия формированию творческих способностей учащихся общеобразовательной школы носит структурно-функциональный характер и раскрывает взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплекса личностных качеств, к числу которых относятся и творческие способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Качалова, Л.П. Формирование готовности будущего учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в образовании. Монография [Текст] / Л.П.Качалова. – Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2007. – 127 с.

2. Шаврина, О.Ю. Педагогическая рефлексия учителя [Текст] / О.Ю. Шаврина. – Уфа: Институт истории, языка и литературы УНЦ РАН, Стерлитамак: СГПИ, 2000. – 148 с.

УДК 37.01

Ю.В. Саламатина,
г. Шадринск

Теоретический анализ понятия «эмпатийная культура»

В статье анализируются различные точки зрения на понятие «эмпатийная культура» и делается попытка дать определение этого феномена по отношению к формированию личности будущего учителя.

Эмпатия, эмпатичность, сопереживание, сочувствие культура, эмпатическая деятельность, эмпатийная культура.

В связи с перестройкой системы образования, связанной с ее гуманизацией и демократизацией, и переходом на новый стиль взаимоотношений учителя с учащимися – творческое сотрудничество, особую актуальность приобрела эмпатийная культура.

Российской школе крайне необходим педагог высокой культуры, способный к рефлексии, к контролю и коррекции своих действий и поступков, педагог-интеллигент, способный не только красиво говорить, но и внимательно слушать, глубоко понимать другого человека. Интеллигентность неразрывно связана с нравственностью, с познанием ценностей и особенностей другой личности, с установкой на конструктивный диалог, со стремлением понять и оценить каждую личность, с проявлением отзывчивости, с готовностью помочь.

Следовательно, в условиях совершенствования учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях должны возрастать требования к формированию нравственных качеств личности, которые непосредственно, или опосредовано проявляются в сопричастности к проблемам, радостям и горестям, успехам и неудачам других людей. Так происходит реализация лучших личностных качеств людей: человеколюбие, сочувствие, сопереживание. В свою очередь, эмоции и чувства являются отражением окружающей действительности, находятся в сложной зависимости от личностных особенностей, прошлого опыта, интересов, потребностей, от воспитательных взаимодействий.

Воспитанию нравственных чувств, на что следует обратить особое внимание, способствуют лишь те воздействия, которые вызывают необходимые педагогу переживания, глубоко затрагивают личность. Недостаточно одного знания о чужих страданиях и проблемах. Необходимо еще обладать умением сопереживать, сочувствовать. Такая способность и является основой нравственного чувства, основой толерантности и эмпатии, благожелательности и уважения к человеку. В отечественной литературе, философии и педагогике особую значимость имеют чувствование другого человека, видение в системе отношений с другими людьми, с окружающим миром и самим собой.

В связи с переходом к личностно-

ориентированной парадигме образования одной из важных педагогических задач является формирование эмпатийной культуры у будущих учителей.

Прежде чем перейти к анализу данного понятия следует отметить, что эмпатийная культура непосредственно связана с такой психологической способностью личности как эмпатия.

Феномен эмпатии является предметом изучения многих научных дисциплин: философии, психологии, этики, этнологии, педагогики, медицины. Термин «эмпатия», обозначающий способность человека к сопереживанию, сочувствию, ввел Э. Титченер. Словом «эмпатия» он перевел немецкое слово einfuhlung – «вчувствование в состояние собеседника» [11, с.20].

Анализ философской литературы показывает, что в работах западных и отечественных авторов «симпатия (эмпатия) упоминается, в основном, с проблемами методологического, гносеологического и онтологического характера, тесно связанных с получением достоверного знания об окружающей действительности, о существовании собственной и чужой душевной жизни.

Создатель теории вчувствования Т. Липпс предопределил появление понятия «эмпатия». Вчувствование, по Т. Липпсу – это вид познания, или понимания предмета путем эмоционального проникновения в его сущность. Такое проникновение автор называл «вчувствованием аффекта», который основан на желании обнаружить в познаваемом объекте собственные переживания, соответствующие ему чувство, уже знакомое по личному опыту. Ученый исследовал динамику эмпатии, каузальные и мотивационные связи этого феномена, подчеркивал значение эмпатии в познавательной деятельности, выделял значение эмпатии в творчестве человека [7, с.22].

Так, отечественный исследователь О.Ю. Кубанова видит эмпатию как способ выражения человеком социально значимой активности, субъективно ощущаемую ценность, имеющую экзистенциальное значение. По ее мнению эмпатия является своеобразным процессом вчувствования в другого, состоящего из двух образов сознания: существующего своего и представляемого чужого [6, с.87].

Можно сказать, что в философии эмпатия рассматривается как основа познания окружающего мира, регулятор человеческого мышления, способ понимания и познания себя и других людей.

В психологической литературе понятие «эмпатия» получило распространение в начале 50-х годов XX века. В 1959 г. К. Роджерс предложил одно из определений «эмпатии». «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто»...» [10, с.429].

Гуманистическая психология дала новый толчок развитию представлений об эмпатии, в основу которой это течение закладывает овладение личностью своими переживаниями для противопоставления ее всяким манипуляциям других людей, где важную роль играет уровень сформированности эмпатии. Сторонник этого направления К. Роджерс говорит о смысле внутреннего состояния, переживаемого человеком в данный конкретный момент, который эмпатичный терапевт должен уловить, понять и подтолкнуть человека к полному раскрытию своих внутренних переживаний [9, с.106].

На современном этапе развития психологической и педагогической науки, несмотря на имеющиеся исследования, явление эмпатии остается малоизученным. Теоретические дефиниции эмпатии чрезвычайно расплывчаты и многообразны.

Так, например, в своем исследовании Т.П. Гаврилова выделяет четыре наиболее часто встречающиеся определения эмпатии:

- способность проникать в психику другого, понимая его эмоциональные состояния и аффективные ориентации в форме сопереживания, и на этой основе предвидеть реакции другого;
- вчувствование в событие, объект искусства, природу; вид чувственного познания через проекцию и идентификацию;
- аффективная связь с другим, переживание состояния человека или даже целой группы;

свойство психотерапевта, которое проявляется по преимуществу в ситуациях межличностного общения [4, с.155].

Общее в этих определениях то, что эмпатия - свойство человека, проявляющееся, прежде всего, в ситуациях межличностного общения. При этом необходимо различать эмпатию как свойство личности (эмпатичность как потенциальную способность к проявлению эмпатии) и эмпатию как процесс, актуально осуществляющийся в ситуации взаимодействия.

Особое место в исследовании эмпатии занимает личностно-ориентированный подход, автором которого является К. Роджерс, который определяет ее как способ существования с другим человеком [9, с.60].

Исследователи делают попытки конкретизировать эмпатию через раскрытие ее как качественной характеристики личности учителя. Так, Е.В. Коротаева указывает, что эмпатия это качество личности, ее способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать [5, с.132].

А.С. Белкин раскрывает это понятие как готовность и способность педагога к сопереживанию, к сочувствию. При этом автор разводит понятия сопереживание и сочувствие и подчеркивает, что сочувствие связано не только с психологическими, но и нравственно-этическими качествами личности педагога. Сопереживание - это переживание тех самых чувств, которые испытывает другой человек [2, с.67].

Вышеприведенные характеристики эмпатии позволяют говорить о ее личностной принадлежности, служащей своего рода субъективным ориентиром в поиске смысла своего и другого человека.

Именно эмпатия как личностная составляющая позволяет улавливать смысл состояния другого и в этом смысле эмпатию следует воспринимать не только как сочувствие или переживание, а как вчувствование, это неотъемлемое профессиональное качество всех без исключения социометрических профессий и как указывают И.М. Юсупов, И.О. Елеференко и другие, данное свойство необходимо включать в профессиограммы специальностей типа «человек-человек» [12, с. 11].

Тогда с нашей точки зрения есть необходимость обратиться к анализу понятия «эмпатийная культура» будущего учителя как синергетическая и профессиональная составляющая.

Следует отметить, что вплоть до начала 80-х годов термин «эмпатийная культура» почти не употреблялся в научной литературе. Объясняется это тем, что специфика формирования самого явления эмпатийной культуры не становилась предметом специальных разработок, а исследовалась косвенно, в плане решения общих и специальных задач подготовки студентов к работе в школе.

Лишь немногие исследователи акцентируют внимание на эмпатийной культуре как феномене. Отметим тот факт, что в результате логико-методологического анализа сущности развития эмпатийной культуры как субъекта общения А.А. Бодалевым было установлено, что, будучи по своей природе социальным явлением, эмпатийная культура на уровне индивидуальной формы бытия предстает в виде единства трех процессов: обмена информацией, познания людьми друг друга, формирования и развития межличностных отношений. В силу этой

особенности человек, вступая в общение в какой бы то ни было сфере социальной практики, в том числе и в процессе школьного обучения, закономерно реализует информационно-коммуникативную, перцептивно-коммуникативную и интеракционно-коммуникативную функции [3, с.11].

Поэтому эмпатийная культура представляет собой феномен, механизм функционирования которого обусловлен особенностями взаимодействия субъекта и объекта учебно-познавательной деятельности и как указывает М.Г. Маркина внутренняя структура эмпатийной культуры определяется единством трех компонентов: вербального, перцептивного, интеракционного, способствующих успешной реализации соответствующих функций общения студентов.

Первый компонент этой структуры - вербальный - обеспечивает функционирование механизма передачи - приема учебной информации. Его действие направлено на выравнивание имеющихся у субъекта искажений в восприятии, понимании и трактовке учебно-познавательной информации, достижение необходимого уровня развития культуры речи, навыков участия в диалоге и коллективной беседе.

Второй компонент - перцептивный - курирует функционирование процессов, направленных на познание субъектом как собственного внутреннего состояния, так и субъективной сферы сознания сверстников, вступающих с ним в непосредственное общение в условиях учебно-воспитательного процесса. Его содержание проявляется в стремлении личности критически оценивать собственные и чужие мотивы, цели и установки поведения, адекватно определять суть социальных и ролевых позиций участников педагогического общения.

Третий компонент - интеракционный - обеспечивает функционирование механизма регуляции поведения обучающегося в условиях учебно-воспитательных ситуаций общения. Содержание данного компонента находит свое выражение в потребности субъекта овладеть культурой межличностного взаимодействия, навыками осознанного конструирования, корректировки и оценки результатов собственной и чужой коммуникативной деятельности [8].

В логике структурного анализа эмпатийной культуры Ф.А. Ахметшина определяет ее как интегративное качество личности, в котором сфокусированы и синтезированы эмоциональный, когнитивный и деятельностный (поведенческий) компоненты межличностных отношений. Эмоциональный компонент выражается в перцептивной способности эмоционально отзываться на переживания другого человека, ученика проявлением эмпатических качеств - сочувствия и эмпатийной интуиции. Когнитивный компонент определяется гностической способностью распознавать мысли и чувства учащихся, предвидеть их ответы. Он включает в себя такие интегративные качества, как эмпатийную наблюдательность, эмпатийное слушание. Деятельностный (поведенческий) компонент выражается в коммуникативной способности строить свои отношения с воспитанником, заранее предвидя его точку зрения и считаясь с его внутренней позицией. Деятельностная эмпатия включает в себя сотрудничество и содействие. Все три компонента педагогической эмпатии находятся в неразрывном единстве и взаимодействии [1].

В данной статье в качестве целенаправленной задачи ставится следующая: дать определение понятия «эмпатийная культура». Исходными стали следующие методологические положения:

- эмпатийная культура - это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов;

понятия «эмпатийная культура» и

«эмпатическая деятельность» не тождественны, но едины;

- эмпатийная культура сугубо индивидуальна, она исключительно проявляется в своих носителях.

Оперируя изложенными источниками, мы под эмпатийной культурой будущего учителя будем понимать интегративное качество личности, которое проявляется в способности эмоционально отзываться на переживания ученика, распознавать мысли и чувства учащихся, строить свои отношения с ними, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией.

Таким образом, у современного человека, вообще, и педагога, в частности, способного жить и творить в XXI веке, необходимо формировать эмпатийную культуру как важнейшее качество гуманной личности. Формирование данной культуры представляет собой ответ на нужды как общества, так и образования: общества – т.к. его проблемы могут быть решаемы только непредвзято мыслящими гражданами (эмпатия, толерантность и др.), ориентирующимися в различных проблемных ситуациях и воспринимающими друг друга как партнеров; образования – т.к., преследуя цели, адекватные нуждам общества, оно становится востребованным и получает должное внимание с его стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметшина, Ф.А. Воспитание эмпатической культурыв вузе / Ф.А. Ахметшина // Вестник ТИСБИ. – 2004. – № 4.

2. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург, 2003. – 186 с.

3. Бодалев, А.А. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии / А.А. Бодалев, Т.Р. Каштанова // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. – Л., 1975. – Т. XXXVI. – С. 11-19.

4. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (Исторический обзор и современное состояние проблемы) / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 155.

5. Коротаева, Е.В. Директор – учитель – ученик: Пути взаимодействия / Е.В. Коротаева // Директор школы. – 2000. – № 5. – С. 132.

6. Кубанова, О.Ю. Проблема интерсубъективности в «Картезианских размышлениях» Э. Гуссерля / О.Ю. Кубанова // Историко-философский ежегодник. – М., 1994. – № 6. – С. 87-108.

7. Липпс, Т. Руководство по психологии / Т. Липпс.– СПб. : Изд-во О.Попова, 1907. – 394 с.

8. Маркина, М.Г. Специфика методов исследования: Роль женского образа в рекламе / М.Г. Маркина // Реклама. – М., 2005. – № 6.

9. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер.с англ. / К. Роджерс ; общ. ред. и предисл. С.И. Исениной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.

10. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты. – М., 1984. – С. 234-238.

11. Титченер, Э.Б. Очерки психологии / Э.Б. Титченер. – СПб., 1898.

12. Юсупов, И.М. Диагностика и тренинг эмпатийных тенденций личности : метод. рук-во для студентов и психологов нар. Образования / И.М. Юсупов. – Казань, 1992.

УДК 378.147

А.Ю.Туголукова,
г. Ноябрьск

Развитие у студентов исследовательской деятельности

средствами самостоятельной работы

В статье рассматриваются актуальные способы и приемы исследовательской деятельности студентов средством самостоятельной работы.

Исследовательская деятельность, самостоятельная работа, внеучебная работа, приемы и способы самостоятельной работы.

Начало двадцать первого века связано со стремительным совершенствованием технологий во всех отраслях науки и техники. Современному обществу требуются специалисты, способные творчески подходить к решению, исследованию любой проблемы, эффективно реагировать на постоянные изменения в технологии производства, постоянно совершенствовать свою квалификацию. Все эти качества воспитываются у студентов через активное участие в исследовательской работе.

Исследовательская работа студентов нашего института представляет собой важный этап подготовки к профессиональной деятельности, способствует углублению теоретических знаний, развивает профессиональное мышление, творческие способности будущего специалиста, способствует развитию ума, воли.

Проблема развития исследовательской деятельности средствами самостоятельной работы актуальна в современной системе среднего и высшего профессионального образования.

Ноябрьский институт нефти и газа - одно из немногих учебных заведений на Ямале, где реализуется двухступенчатая система образования, среднее профессиональное образование и высшее. В одном учебном заведении может получать сразу два образования – среднее специальное и высшее.

Исследовательская деятельность средствами самостоятельной работы представляет собой сложное личностное образование, включающее такие компоненты как мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, личностный, контрольно-оценочный.

Мотивационный компонент самостоятельной работы предполагает самомотивацию. Самомотивация исследовательской деятельности рассматривается как «энергетический источник» творческой активности и самоуправления студентом исследовательской деятельностью. В свою очередь, самомотивация связана с состояниями самоинициации, самомобилизации и самостимуляции.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность следующих знаний, необходимых для проведения полноценного исследования: специальные профессиональные знания, знания технологии исследовательской деятельности, знания о своих возможностях, уровне развития умений исследовательской деятельности.

Основными элементами операционно-деятельностного компонента являются исследовательские умения и умения управления собственной исследовательской деятельностью.

К умениям исследовательской деятельности мы относим следующие группы умений:

- умения умственной деятельности (сравнение, анализ, синтез, поиск аналогий, дедукция, индукция, обобщение, абстрагирование, моделирование, конкретизация, обобщение);

- умения творческой деятельности (умение мобилизовать имеющиеся знания, включать их в анализ новых ситуаций, умение предвидеть последствия решения проблемы, умения преобразовывать информацию, умение видеть проблему и умение выбора

рационального способа решения проблемы);

- технические умения (умение работать с приборами, умения поиска, переработки, хранения информации, умение правильного оформления результатов исследования).

К совокупности умений самоуправления исследовательской деятельностью, мы относим следующий круг умений:

- умение анализировать противоречия;
- умение целеполагания;
- умение прогнозирования исследовательской деятельности;
- умение планирования исследовательской деятельности;
- умение организации своей исследовательской деятельности;
- умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий;
- умение коррекции своей исследовательской деятельности.

Котрольно-оценочный компонент является важной составляющей исследовательской деятельности средствами самостоятельной работы. Связь контроля и оценки носит двусторонний характер:

- контроль в своей итоговой части всегда есть частичная парциальная оценка;
- со своей стороны оценка формируется на основе контроля.

Самооценка представляет собой необходимый источник информации для осуществления полноценного самоуправления своей исследовательской деятельностью. Самоконтроль также помогает управлять своей деятельностью. Так самоконтроль присутствует на каждом этапе управления собственной деятельностью, будь то этап целеполагания, анализ значимых условий, планирование будущей деятельности, или осуществление намеченного плана.

Личностный компонент вскрывает индивидуальную специфику процесса самоуправления исследовательской деятельностью, которая определяется индивидуальными психическими особенностями.

К индивидуальным психическим особенностям самостоятельной работы в форме исследовательской деятельности можно отнести индивидуальные особенности основных процессов таких, как планирование, выдвижение цели, моделирование условий, программирование действий, оценивание и коррекция результатов.

Необходимо развивать у студентов каждый из рассмотренных компонентов самоуправления исследовательской деятельностью в аудиторной и самостоятельной работе. Технологически этого можно будет достигнуть, если:

- исследовательская деятельность студентов будет организована с учетом развития управляющих механизмов личности;
- обучение самоуправлению собственной исследовательской деятельности будет проходить с позиции обучения управления деятельностью и собственными психическими состояниями;
- будут развиты у студентов умения самоуправления исследовательской деятельностью.

Самостоятельная работа в форме исследовательской деятельности рассматривается как внутренняя работа студента над собой, которая позволит ему повысить культуру умственного труда, совершенствовать свою профессиональную деятельность. Самоуправление своей деятельностью является одним из ключевых компонентов профессиональной компетенции современного специалиста с квалификацией техник, специальности «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», поэтому необходимо развивать эту способность во время получения среднего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дуранов, И.М. Педагогика воспитания и развития личности учащегося / И.М. Дуранов [и др.]. – Магнитогорск : МаГу, 2001. – 356 с.

2. Крысько, В.Г. Социальная психология : словарь-справочник / В.Г. Крысько. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001.

3. Калугин, Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию / Ю.Е. Калугин. – Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 2000. – 120 с.

4. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., и доп. – М. : Пед. общ-во России, 2000. – 256 с.

5. Симонов, В. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами : учеб. пособие. – 3-е изд. – М., 1999. – 430 с.

6. Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология / Д.В. Черниливский, А.В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.

УДК 37.01

О.А. Челядинова,
г. Шадринск

Развитие современного образования на основе философско-педагогических идей С.И. Гессена

Статья раскрывает концептуальные идеи выдающегося представителя педагогики русского зарубежья С.И. Гессена на прошлое, настоящее и будущее российского образования, подчеркивавшего значимость целенаправленного и последовательного приобщения личности к культуре общества, культуросообразности образования. Практический опыт и концептуальные разработки С.И. Гессена востребованы в настоящее время при формировании концепции развития современного отечественного образования.

Русское зарубежье, концептуальные идеи, культуросообразность образования, развитие современного отечественного образования.

Следует признать, что практический опыт и педагогические убеждения учителей школ русского зарубежья вошли в сокровищницу педагогической мысли России. Однако, возможно, еще больший интерес с позиции современности вызывают те педагоги и мыслители, которые смогли подняться до уровня глубоких философско-аналитических и методологических обобщений. К их числу, в частности, относится философ и историк образования и педагогики С.И. Гессен. Многие из стержнеобразующих идей, выдвинутых крупнейшим педагогом русского зарубежья, имеют все основания лечь в основу культуросообразной концепции развития современного образования.

В качестве примера рассмотрим ключевые идеи этого выдающегося представителя отечественной педагогической науки, оказавшегося вне России и, несмотря на это, предпринявшего попытку изложения концептуального взгляда на прошлое, настоящее и будущее российского образования. С.И. Гессен убежден, что практически каждая российская школа должна быть культуросообразной и, в конечном итоге, должна достигнуть такого уровня развития и глубины духовного потенциала, что окажется в состоянии участвовать в процессе формирования духовно-интеллектуальных и профессиональных

элит российского общества. Он остается сторонником единой, но не единообразной системы общего среднего образования, школ, ориентированных на удовлетворение образовательных запросов детей с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, обладающих мотивационной потребностью в упорном и систематическом интеллектуальном труде, способных в будущем сыграть лидирующую роль в развитии науки, духовной культуры, экономики и образования России.

Школы, с точки зрения С.И. Гессена, должны носить исключительно демократический характер, так как в основе их образовательной деятельности находится установка на открытость для учащихся из всех социальных слоев общества. В качестве критериев отбора учащихся должны выступать ярко выраженные интеллектуальные задатки ребенка, достаточно высокий уровень общей культуры или, в том случае если ребенок предварительно формировался в малоинтеллектуальной и недостаточно культурной среде, искреннее стремление к получению образования и постижению высших ценностей духовной культуры общества.

Взгляды С.И. Гессена на культуросообразную основу российского среднего образования в значительной степени могут явиться базой для формирования современной концепции развития российского образования. Для подтверждения этого необходимо остановиться на характеристике ряда стержнеобразующих педагогических идей ведущего теоретика образования русского зарубежья – С.И. Гессена.

К числу таких идей относятся:

– убежденность С.И. Гессена, что педагогика способна определить цели и задачи образования на основе философско-концептуального подхода, так как, по мнению ученого, «развитие психологии и физиологии не проходит бесследно для педагогической теории. Но, почерпывая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли»[1, с. 35];

– философский подход С.И. Гессена к развитию педагогики:

а) в качестве ее главных задач он рассматривал не столько констатацию современного состояния образования, сколько предвосхищение того, к чему осмысленно и последовательно должно прийти образование в результате реализации философски обоснованной педагогической концепции своего развития;

б) С.И. Гессен определял главной целью образовательной деятельности школы любого уровня целенаправленное и последовательное приобщение личности к культуре общества в самом широком понимании этого слова, так как, с его точки зрения, «задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в человека культурного. Квинтэссенцию своего труда Гессен выражает через взаимосвязь педагогики и философии: «Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек. Какие науки исследуют культурные ценности, устанавливают законы этих ценностей, классифицируют их, определяют взаимные их отношения между собою?.. науками этими являются различные отделы философии»[1, с.36].

Таким образом, выдающийся отечественный историк и философ образования возлагал на педагогическую науку реальную и крайне определенную ответственность за философско-педагогическое обоснование ближайших и стратегических перспектив развития системы образования, а высшей, неизменной целью, с позиций С.И. Гессена, определяющей все последующие цели и задачи, провозглашалось сохранение и

воспроизводство духовной и материальной культуры социума. Характерно, что при этом духовной культуре отводится доминирующая и определяющая роль, а к числу таких ценностей С.И. Гессен в первую очередь относил ценности науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики.

С.И. Гессен категорически отрицал принципиальную возможность догматичности при передаче духовных ценностей от старшего поколения к младшему, что в конечном итоге способно превратить школу в абсолютно консервативное образовательное учреждение, а учителя – в проводника устаревших и абсолютно закостеневших и морально устаревших нравственных установок и представлений о мире. Следствием этого может стать либо полное внутреннее отторжение ученика от школы, формирование устойчивого стремления находить ответы на волнующие его проблемы исключительно вне стен школы, либо, что еще более опасно, формирование личности, не способной к свободному, смелому, самостоятельному и нестереотипному мышлению.

Стремясь предотвратить «закостенение» содержания образования, он предлагал реализацию особого педагогического подхода к трансляции знаний, который оказывается альтернативным тому, что диктовалось образовательной политикой Российского государства по отношению к среднему образованию на протяжении почти всей второй половины XIX века.

Суть этого подхода заключалась в том, что С.И. Гессен предполагал не просто приобщение личности к культуре, а скорее сообщение личности внутреннего импульса для не прекращающегося в течение всей жизни духовного саморазвития и диалога с культурой, являющегося отражением процесса бесконечного духовного саморазвития культуры. По утверждению С.И. Гессена, «подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло выработать свое собственное новое содержание культуры»[1, с. 366]. В соответствии с этим, образование, по мнению исследователя, не может быть ни догматическим, ни механистическим, оно не может иметь репродуктивный характер. Необходима, по С.И. Гессену, организация образования как особой инфраструктуры, обеспечивающей ориентацию на развитие личностного мира ребенка путем восхождения от индивидуального опыта, к духовно-практическому опыту человечества с целью образования человека культуры, способного к самоопределению и продуктивной творческой деятельности по созиданию культурной среды.

Данный подход, как условие структурирования концепции образования С.И. Гессена, требует воссоздания в содержании образования культуры, ее ценностей и таких способов ее освоения, которые способствовали бы творческому их овладению. С точки зрения С.И. Гессена, он предполагает в качестве системы школьного образования организацию социокультурной среды, являющейся его содержательной стороной. Процессуальная же сторона представляет собой вхождение учащегося в эту среду, творческое овладение наполняющими ее ценностями. Таким образом, данный подход обусловил взгляд исследователя на характер школы, которая рассматривается как целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры.

Кроме того, культурологический подход определил рассмотрение С.И. Гессеном отношения к педагогу,

который в рамках его концепции образования выполняет особую миссию. Он выступает посредником между ребенком и культурой, способным ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей

Все это дает основание утверждать, что С.И. Гессеном выдвигалась задача формирования личности, способной не просто воспринимать культуру, но и в конечном итоге выступать в роли одного из источников ее беспрестанного самодвижения и саморазвития.

В целях формирования личности, способной в полном объеме впитать в себя культурное наследие прошлого и войти в беспрестанный живой поток творчества, С.И. Гессен предлагал разработать своеобразную систему целей-заданий, охватывающих все содержание школьного образования, образующих сложную иерархию по степени своей образовательной значимости и предполагающих обязательность самостоятельного и творческого мышления учащихся. Цели-задания должны отражать содержание различных областей культуры. Соответственно, одной из первейших ценностей, по С.И. Гессену, выступает личность ребенка. Такая обращенность к личности учащегося присуща многим педагогам конца XIX - начала XX века: К.Н. Вентцелю, И.Н. Горбунову-Посадову, О. Декроли, Э. Кей, М. Монтессори, А. Ферьер, и другим. Они отстаивали уважение к ней, ее прав и свобод и, исходя из этого, предлагали строить педагогический процесс. На этом фоне своеобразием отличалась позиция С.И. Гессена. Особенность его точки зрения состояла в том, что ребенок усваивает ценности, и только через причастность к личности ребенка ценности становятся истинно ценностями, то есть приобретают свою абсолютную значимость и продолжают свое существование. Личность человека является их носителем и причиной их совершенствования. Они, в свою очередь, определяют своей причастностью к личности человека еще одну составляющую его бытия. Таким образом, С.И. Гессен тем самым выходит далеко за рамки понимания личности человека как психофизического организма. Своеобразие ее заключено в духовности, задающей человеческую индивидуальность. Ученый при этом видит усвоение ценностей культуры как средство формирования личности учащегося, ее духовности, так как ценности культуры выступают, по сути, целями образования. «Она созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» [1, с.74]. В то же время, наиболее значимыми целями-заданиями в концепции С.И. Гессена выступали: образование «рыцарей Духа», богатых в своей целостности, ярких в своей индивидуальности, свободных и творческих личностей; образование «к свободе», воспитание личности, способной жить в свободном демократическом обществе, приобщенной к творчеству и владеющей методами научного исследования.

В качестве важнейшего средства образования, с точки зрения С.И. Гессена, выступало приобретение научных знаний, получение научного образования, которое не сводится лишь к постижению и даже своеобразному «открытию для себя» научных истин вследствие хорошо организованной учебно-исследовательской деятельности, но представляет собой «…процесс, захватывающий целого человека». В этих условиях назревает потребность формирования школьного учителя качественно нового типа: «Учителя, способного мыслить научно, давать образцы приложения научного метода, демонстрировать нюансы, тонкости научного анализа»[2, с. 36].

Современный учитель, по мнению исследователя, должен обладать способностью являться образцом, передаваемым от человека к человеку «путем заразы»[1, с. 36].

В качестве несомненного достоинства концептуальных идей С.И. Гессена выступает их ярко выраженный реализм и осуществимость. Так, в частности, вполне принимая и поддерживая идею учебно-исследовательской деятельности в современной ему школе, С.И. Гессен ставит перед школьным образованием достаточно «скромные» требования: формирование способности к глубокому самостоятельному осмыслению изучаемого учебного материала, умению точно передать чужую мысль, принятию установки на добросовестное наблюдение с помощью уже известных приемов и готовности самостоятельно развивать и применять принятые положения. Данный подход не предполагает в качестве обязательной самоцели осуществление самостоятельных научных исследований и лишь создает необходимые образовательные предпосылки для максимально возможного приобщения к научным исследованиям в период получения выпускниками школы университетского образования.

Аналогичный подход предлагается С.И. Гессеном к развитию ученического самоуправления, которое он рассматривает как обязательное для каждого учебного заведения. В качестве определяющей образовательной цели самоуправления, с точки зрения С.И. Гессена, выступает формирование социально активной личности, способной и морально готовой жить в условиях демократического общества. Это предполагает превращение «распыленной ученической среды» в «целостной расчлененный организм, внутри которого каждый школьник приучался бы к добросовестному выполнению определенной общественной функции»[1, с. 157].

Вместе с тем, С.И. Гессен полностью отрицает принципиальную возможность переложения на плечи школьной молодежи задач и проблем управления или соуправления школой. Любая попытка внесения в школьное или студенческое самоуправление задач, чуждых его природе, неизбежно повлечет за собой его разрушение. Реальное выражение самоуправления ученического коллектива должно найти свое выражение в организации широкой общественной жизни молодежи – творческих союзах, научных обществах, публицистике и других формах.

Допуская целесообразность обсуждения вопросов о конкретных разделах и учебных предметах с точки зрения их развивающей ценности, тем не менее, С.И. Гессен был убежден, что школьное образование в своем содержании неизбежно должно отразить все пять ветвей научного метода – естественнонаучного, математического, философского, филологического и исторического. Полагаем, что все эти идеи С.И. Гессена объективно должны быть востребованы современным школьным образованием.

Полностью принимая мысль о целесообразности дифференциации обучения с учетом природных задатков и личностной мотивационной потребности учащихся, С.И. Гессен, однако, предостерегает против слишком узкого подхода к выбору специальных отделений, поскольку это может «взорвать» целостную систему школьных знаний.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет убеждение С.И. Гессена в том, что университет и любая высшая научная школа – это «не просто учебное заведение, хотя бы и высшего типа, но очаг научного исследования и только в меру развиваемой им научной деятельности также и высшая научная школа»[1, с. 291].

С.И. Гессен рассматривает среднюю школу как образовательный центр духовной культуры, в котором «просвечивает» университет.

Близка этому мысль С.И. Гессена о том, что целью образования является формирование личности, способной обладать «могуществом индивидуальности, которая коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются ее тело и душа… и которые просвечивают в них, как задания для творческих устремлений»[1, с.365].

Уже одно это, с точки зрения С.И. Гессена, должно было обеспечить образованному человеку России лидирующую роль в развитии общества на переходном этапе от тоталитарного режима к демократическим основам общества и сохранить за ней это положение на протяжении всей жизни.

Особый интерес представляет взгляд выдающегося мыслителя и педагога на роль и место христианского воспитания в образовательной деятельности школы. Его отличает непоколебимая убежденность в невозможности образовательной деятельности вне обращения к духовно-религиозным ценностным приоритетам.

Характерно, что С.И. Гессен значительный акцент ставит на утверждении самоценности личного бессмертия, любви к ближнему и любви к Богу как потенцированной любви к ближнему, способной принести высшую радость и придать глубочайший внутренний смысл духовному саморазвитию и творческому самовыражению личности.

Вероятнее всего, следует признать, что духовные основы практической деятельности школ русского зарубежья и концептуальные обоснования роли и места культуросообразного образования теоретиком русского зарубежья С.И. Гессеном, представляют значительный интерес с позиции современности и еще потребуют своего многостороннего осмысления.

Концептуальные основы философско-педагогической концепции С.И. Гессена ставят перед собой задачи подготовки для России творческой, яркой и талантливой молодежи, способной к получению фундаментального высшего образования и проникнутой духом гуманизма и культурных ценностей.

К числу культурных ценностей принадлежат: культ свободного и напряженного интеллектуального труда, стремление к максимальному творческому самовыражению, признание уникальности человека как носителя высшего духовного начала, отвращение к любым формам социально-политического насилия, любовь к жизни, социальный оптимизм, готовность к жертвенности во имя счастья «дальних и близких», признание высшего смысла жизненного пути и судьбы каждого человека, активное личностное осмысления прошлого, настоящего и будущего России как вечного потока непрекращающегося общественного и культурного саморазвития и многие-многие другие.

Практический опыт и концептуальные разработки выдающегося представителя педагогики русского зарубежья С.И. Гессена востребованы в настоящее время при формировании концепции развития современного отечественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. - 448 с.

2. Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский. – М., 1995. – 215 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 355.2

Д.И. Андрейко,
г. Шадринск

Уровень образованности призывников как составляющая военно-профессиональной подготовки военнослужащих Советских Вооруженных Сил

Аннотация в статье раскрываются некоторые аспекты развития уровня образованности призывников в России в XX веке. Автором выделяется несколько периодов в развитии и их влиянии на военно-профессиональную подготовку военно-профессиональную подготовку Советских Вооруженных Сил.

Призывник, образовательный уровень, военно-профессиональная подготовка.

Морально-психологические качества военнослужащего, являясь главными, определяющими, не могут, однако, заменить собой его военно-профессиональных качеств, компенсировать недостаточную обученность, техническую подготовку воинов. Возможности боевой мощи армии реализуются наиболее полно, когда ее морально-психологическое превосходство сочетается с мастерским владением военнослужащими оружием, боевой техникой.

Подчеркивая возрастающую роль человека, воина в вооруженной борьбе, В.И. Ленин особое внимание обращал на его обучение, профессионально-техническую подготовку. «Самая лучшая армия, - писал В.И. Ленин, - самые преданные делу революции люди будут немедленно истреблены противником, если они не будут в достаточной степени вооружены, снабжены продовольствием, обучены. Это настолько ясно, что не требует пояснения».[2, с.408]

Всякое совершенствование военной техники, затраты на ее производство громадных средств окажутся бесполезными, если люди не будут уметь обращаться с этой техникой. Одного энтузиазма и преданности людей передовым идеям недостаточно для победы над врагом. Об этом свидетельствует история многих войн.

Руководство нашей страны придает большое значение совершенствованию военно-профессиональных качеств личного состава Вооруженных Сил, всесторонней подготовке его к ведению современных боевых действий по защите Отечества с использованием новейших средств борьбы.

Военно-профессиональная и военно-техническая культура в вооруженных силах всегда зависела от развития экономики и культуры в стране.

Анализируя ход русско-японской войны 1904-1905 годов, В.И. Ленин писал: «Связь между военной организацией страны и всем ее экономическим и культурным строем никогда еще не была столь тесной, как в настоящее время».[3, с. 156]

Одной из причин поражения царской армии в этой войне была безграмотность солдат, неумение их владеть боевой техникой. Исследователь русской армии А.М. Волгин писал в 1907 году: «...военное ведомство не может ввести многих улучшений из-за недостатка просвещения в нашей стране. Когда сравнивают нашу армию с ино-

странной, даже с японской, то забывают всегда одно, что там народ весь грамотен, у нас же образованы только верхушки, а народная масса темна. Поэтому несправедливо укорять нашу армию за некоторую отсталость в развитии солдат. Виновата ли в этом армия, если ей приходится обучать солдат не только военному делу, но и азбуке... Трудны преобразования в такой армии, как наша. Надо сначала преобразовать сам народ, просветить его, сделать ближе ко всякой науке, а потом уже говорить о том, чтобы в армии все реформы совершались быстро и гладко».

Закономерная связь между профессиональной подготовкой и общим развитием человека особенно наглядно проявляется в наше время. Чтобы овладеть всем комплексом военной подготовки, человек теперь должен иметь более высокий уровень общего развития, соответствующий уровню развития военного дела, особенно оружия и боевой техники.

Военно-профессиональные качества личного состава армии тесно связаны с двумя важнейшими характеристиками призываемых в армию контингентов. Это - общеобразовательная подготовка и техническая грамотность. Базой для формирования и развития военно-профессиональных качеств воинов нашей армии и флота являются общеобразовательные знания призывников. Знания основ естественных наук, полученных в школе, помогают воину глубоко изучать, эффективно использовать боевую технику, находить более рациональные способы ее обслуживания и сбережения.

Развитие общества на всем протяжении его истории сопровождалось неуклонным ростом уровня образования людей. Грамотность народа нашей страны до Октябрьской революции, в начале XX века, находилась на очень низком уровне, около трех четвертей взрослого населения было неграмотным. Естественно, что и пополнение армии отражало низкую культуру народа: в 1914 году среди призывников, направленных на пополнение русской армии, 33% было неграмотных. Немногим выше была грамотность призывников и сразу после Октябрьской революции: пополнение, поступавшее в Красную Армию, на 20-25% было неграмотным. Вот как выглядела по общеобразовательной подготовке в июле 1920 года одна из лучших и то время дивизий - 51-я стрелковая дивизия, которой командовал В. К. Блюхер. Из 23 689 человек численного состава дивизии 3500 было неграмотных (14,8%) и 6949 - малограмотных (29,4%).

Низкий уровень общего образования был и у курсантов военных школ, готовивших офицерские кадры для Красной Армии. В 1918 году среди курсантов было с высшим образованием 0,7%, со средним законченным - 11,4, со средним незаконченным - 8, с четырехклассным - 13, с низшим - 62,7; остальные - с домашним образованием. [1]

В 1906 году журнал «Вестник воспитания» писал, что для ликвидации неграмотности и введения в России всеобщего начального обучения потребуется 180-300 лет. Но в Советском Союзе эту задачу решили менее чем за 20 лет. К середине 30-х годов в СССР осуществилась подлинная культурная революция, в результате которой практически полностью была ликвидирована неграмотность среди населения.

Повышение культуры и образования народа обусловливало и рост грамотности призывников Красной Армии. Процент неграмотных среди них постепенно снижался. Так, в 1926 году среди всех призванных в армию и на флот неграмотные составляли 11,2%, а в 1931 году - уже только 5%.

Повышение общей грамотности призывников, всех военнослужащих Красной Армии давало возможность осваивать поступавшую тогда в войска новую технику - артиллерийские системы, танки, бронемашины, самолеты,

новое стрелково-пулеметное вооружение.

Развитие производительных сил, индустриализация нашей страны в первые пятилетки требовали грамотной рабочей силы. И эта задача решалась успешно. В 30-е годы в системе различных школ и курсов, через производственное обучение были подготовлены миллионы рабочих кадров, особенно из молодежи. Повышался общеобразовательный уровень рабочих и колхозников. В 1939 году 12,3% работающего населения нашей страны уже имели высшее и среднее (полное и неполное) образование. Этот процесс отразился и в Вооруженных Силах. В том же, 1939, году среди личного состава нашей армии и флота 11,9% составляли военнослужащие с высшим и средним образованием, 27,5% - с неполным средним, 60,4 - с начальным и только 0,2% солдат были неграмотными.

В годы Великой Отечественной войны уровень грамотности и солдат и офицеров несколько снизился за счет призыва в армию старших возрастов из запаса. Но была возможность путем отбора более образованной части военнослужащих комплектовать войска, оснащенные сложной техникой, - бронетанковые, артиллерийские, радиотехнические, связи, а также Военно-Морской Флот и авиацию. Как показали боевые действия, воины Советских Вооруженных Сил по уровню своего общего развития были способны овладевать военной техникой и оружием тех времен эффективно их использовать на полях сражений. Это сыграло важную роль в достижении победы над немецко-фашистскими захватчиками.

В послевоенный период научно-технический прогресс социальные преобразования в советском обществе сопровождались дальнейшим ростом общеобразовательного уровня нашего народа. По данным всесоюзной переписи населения СССР 1959 года, высшее и среднее (полное и неполное) образование имели 38,6% занятых рабочих, 22,6% крестьян и 88,4% представителей умственного труда. В последующие годы уровень общего образования населения нашей страны неуклонно повышался, и в 1977 году он характеризовался следующими данными: среди занятого населения 78% имели высшее и среднее (полное и неполное) образование, в том числе 9% высшее и 69 - среднее (полное и неполное). Важно отметить и такой многозначительный факт: быстрыми темпами рос уровень образования людей, занятых преимущественно физическим трудом, то есть рабочих и крестьян. В 1977 году среди них 70% имели высшее и среднее (полное и неполное) образование. В СССР всеми видами обучения было охвачено более 95 млн. человек.[1]

Особенно быстрыми темпами, рос уровень образования молодежи. В стране в основном был завершен переход ко всеобщему среднему образованию. В общеобразовательных школах всех видов в 1978 году обучалось 44,7 млн. человек, в средних профессионально-технических училищах - 1,9 миллиона, в техникумах и других в высших учебных заведениях - 4,7 миллиона, в высших учебных заведениях – 5,1 миллиона. Среднее образование получили 5,2 млн. юношей и девушек. В 1978 году в народное хозяйство направлено 1997 тыс. специалистов, в том числе 771 тысяча с высшим и 1226 тысяч со средним специальным образованием. В высшие учебные заведения принято 1026 тыс. человек, из них 624 тысячи на дневные отделения, в средние специальные учебные заведения принято 1434 тыс. человек, из них 933 тысячи на дневные отделения.[1]

В результате роста народного образования повышался и общеобразовательный уровень воинов Советских Вооруженных Сил. В войска приходила все более грамотная молодежь. Почти 100% воинов имели образование не ниже восьми классов, а доля военнослужащих с высшим и средним образованием составляла около 80%. Большой шаг вперед сделан в подтягивании уровня общего образования молодежи, идущей в армию из деревни.

Это являлось прямым следствием неуклонного роста культуры сельского населения.

Одним из крупнейших социальных достижений советского общества являлось повышение быстрыми темпами образованности народов ранее отсталых национальных окраин России. Высокий уровень грамотности молодежи, приходящей в армию из национальных республик, позволял комплектовать ею части со сложной боевой техникой. В результате любое подразделение в наших Вооруженных Силах состояло из воинов многих национальностей Советского Союза. Все они жили дружной интернациональной семьей, военная служба помогала сближению наций, духовному взаимообогащению, укреплению дружбы народов, которая в свою очередь является важнейшим фактором силы нашей армии.

Еще одна характерная черта в развитии нашей армии в советское время - это то, что личный состав всех видов Вооруженных Сил и родов войск по своей общеобразовательной подготовке становился все более однородным, что являлось показателем роста образования всей призываемой молодежи.

Вот подтверждающие это примеры.

Известно, что Ракетные войска стратегического назначения являются одним из самых насыщенных техникой видов Вооруженных Сил. На вооружении их находятся совершеннейшие виды боевой техники, радиоэлектронная аппаратура, сложные механизмы. В 1976 году в Ракетных войсках 70% солдат и сержантов имели высшее и полное среднее образование. А вот другие войска - мотострелковые. Для обследования был взят обыкновенный мотострелковый полк. Выяснилось, что в этом полку 73% солдат и сержантов имели полное среднее и среднее техническое образование, 6,5% - высшее. Вот данные по одному из танковых соединений. В нем 70% солдат и сержантов срочной службы имели общее и специальное среднее образование, 6,7% - высшее.[1] Как видим, и в пехоту и во все другие традиционные рода войск шли служить грамотные люди.

Подготовленная в общеобразовательном отношении молодежь, приходя в армию, в более короткие сроки и качественно овладевает сложной боевой техникой. Опыт подсказывает, что солдаты, имеющие образование ниже 8 классов, испытывают большие трудности в изучении и овладении техникой в войсках. В связи с этим сложилась практика, когда лица призывного возраста, не имеющее 8-летнего образования, брались военкоматами на специальный учет и им оказывалась помощь в повышении общеобразовательной подготовки. Юноши прикреплялись к школам, где они продолжали учиться в специальных группах.

Советское государство проявляло постоянную заботу о народном образовании. Вся молодежь в стране заканчивала как минимум среднюю школу или профессионально-технические училища. Это создавало еще более благоприятную основу для обучения воинов, овладения ими современной боевой техникой и оружием.

Таким образом, повышение уровня общеобразовательной подготовки призываемой на военную службу молодежи, а следовательно, и всего личного состава армии и флота представляет собой объективную закономерность развития Вооруженных Сил, действие которой обусловлено социальным развитием нашего общества, подъемом общей культуры и образования народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев, К.А. Вооруженные Силы развитого социалистического общества : соц.-полит. очерк / К.А. Воробьев. – М. : Воениздат, 1980. –207 с.

2. Ленин, В.И. Полн. собр. соч. Т. 35 / В.И. Ленин. – Изд. 5-е. – М. : Политиздат, 1969. – 599 с.
3. Ленин, В.И. Полн. собр. соч. Т. 9 / В.И. Ленин. – Изд. 5-е. – М. : Политиздат, 1967. – 580 с.

УДК 796:378.016

Т А. Брусник,
Т.М. Борисенко,
г. Шадринск

Физическая культура в вузе как необходимое условие в подготовке специалистов

В статье на основе теоретического анализа проблемы здоровья студенческой молодежи рассматривается физическая культура как условие приобретения профессиональных знаний и практической подготовки специалистов.

Физическое совершенство.

Говоря о здоровье в обыденной жизни, как правило, люди вкладывают в это понятие самые разные смыслы и смысловые оттенки, не задумываясь, что само понятие отнюдь не однозначно. Четкость и строгость понятийного анализа, требуемого наукой, также не всегда выдерживается. Это достаточно сложно сделать, поскольку понятие «здоровье» относится к числу всеобъемлющих категорий, реально оно используется в самых различных научных дисциплинах, причем в каждом случае с его помощью решаются особые специфические задачи, что ведет к расширению интерпретационных моделей значения этого понятия [1]. Рабочее определение такой категории как здоровье, получившее широкое распространение во всем мире, следующее: «Здоровье – состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [7].

Студенческая пора – совершенно исключительное время в жизни. В этот период закладывается фундамент будущей жизненной деятельности, человек упорно идет по крутым тропам науки, проявляет организованность и настойчивость, извлекает выводы из своих неудач, раскрывает в себе новые возможности. Студенческая пора – это пора становления личности. Проявления самостоятельности, пора профессионального «оснащения» умениями, знаниями, навыками, физическими качествами [2].

В современной социально-экономической ситуации здоровье студенческой молодежи является необходимым условием приобретения профессиональных знаний и практической подготовки специалистов. Снижение качества жизни, постоянная психологическая напряженность, кризис нравственных ценностей, неуверенность в своем будущем требуют от студентов мобилизации сил для адаптации к непростым условиям жизнедеятельности, что возможно только при оптимальном здоровье. Немаловажное значение для студентов имеет нарастающий объем информации в связи с компьютеризацией образовательного процесса, что значительно увеличивает нагрузку как на нервную систему обучающихся, так и на опорно-двигательный аппарат. Создание благоприятных условий для учебы, труда, быта, способствующих сохранению и укреплению здоровья, следует считать важнейшей задачей вузов, требующей неотложного решения [4].

Получение высшего образования является долговременным и многокомпонентным процессом. Изучение состояния здоровья студентов в течение повседневной образовательной деятельности установило, что у 60-70 % обследованных множественные нарушения состояния здоровья происходят как на функциональном, так и на соматическом уровне [5]. Этот факт объясняется интенсивной работой в условиях дефицита времени, недостаточного питания, недосыпания, что сопровождается постоянным тоническим напряжением ведущих гомеостатических систем организма. Ослабление внутренних механизмов саморегуляции вызывает выраженные изменения вегетососудистых функций, а в последующем – развитие функциональной и соматической патологии. Однако до сих пор нет таких форм оздоровления молодого поколения по месту учебы, которые бы логично вплетались в образовательный процесс. Можно сказать, что этим занимается дисциплина «физическая культура», но большинство вузов России не имеют такой материальной базы, которая позволила бы им выполнить все разделы государственной программы по физической культуре. Следовательно, программа нуждается в коррекции. В том числе нужны и вариативные программы, которые наряду с базисной программой обеспечили бы полноценное развитие студента.

Владея и активно используя разнообразные физические упражнения, человек улучшает свое физическое состояние и подготовленность, физически совершенствуется. Физическое совершенство отражает такую степень физических способностей личности, ее пластической свободы, которые позволяют ей наиболее полно реализовать свои сущностные силы. Степень физического совершенства определяется тем, насколько прочную основу оно представляет для дальнейшего развития. Физическое совершенствование правомерно рассматривать как динамическое состояние, характеризующее стремление личности к целостному развитию посредством избранного вида спорта или физкультурно-спортивной деятельности. Физическое совершенство является не просто желаемым качеством будущего специалиста, а необходимым элементом его личностной структуры [6].

Необходимость дальнейшего развития физической культуры и спорта среди студентов обусловлена запросами и правами личности молодых людей, возрастными и индивидуальными особенностями их развития, постоянно изменяющимися условиями жизнедеятельности, «социальным заказом» общества на подготовку высококвалифицированных специалистов. Этот заказ предполагает обязательное наличие у будущих специалистов общей и профессиональной культуры, физического и психического здоровья, высокой работоспособности, способности осваивать и обогащать культурный потенциал общества [3]. Хорошее психофизическое развитие личности повышает биологические возможности жизнедеятельности, позволяет успешно противостоять ухудшающимся экологическим условиям, переносить высокие психические и физические нагрузки, эффективно функционировать в обычных и экстремальных условиях.

Таким образом, сегодняшнее состояния студенческой молодежи, особенно в период учебы, требует постоянного внимания как со стороны самих студентов к поддержанию должного уровня состояния своего здоровья, так и со стороны специалистов способных мотивировать молодежь к занятиям физическими упражнениями за счет таких стимулов как – формирование красивой фигуры, устойчивость к стрессам, уверенность в себе и в целом способствовать повышению качества жизни и учебы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Н.Л. О некоторых аспектах проблемы здоровья студенческой молодежи / Н.Л. Антонова // Образование и наука. – 2002. – № 6. – С. 60 – 67.

2. Виленский, М.Я. Основы профессиональной направленности студентов педагогических институтов / М.Я. Виленский, Р.С. Сафин. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. – 103 с.

3. Виноградов, П.А. Социологический мониторинг руководителей органов исполнительной власти в области физической культуры и спорта / П.А. Виноградов, Ю.В. Окуньков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 7. – С. 13 – 14.

4. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Е.П. Ильин. – М. : Просвещение, 1980. – 199 с.

5. Ильин, Е.П. Физическая культура как составная часть здорового образа жизни / Е.П. Ильин // Психология здоровья / под ред. Г.С.Никифорова. – СПб., 2000. – С. 504.

6. Ильинич, В.И. Студенческий спорт и жизнь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Ильинич. – М. : Аспект Пресс, 1995. – С. 17 – 26.

7. Матвеев, А.П. Теория и методика физической культуры : учебник для ин-тов физ. культуры / А.П. Матвеев. – М. : ФиС, 1998. – 543 с.

УДК 378.382

О.В. Булдашева,
г. Шадринск

Игра в подготовке студентов педвуза к компетентному решению профессиональных педагогических задач

Предметом исследования выступают игры, применяемые в подготовке студентов к компетентному решению профессиональных педагогических задач. Выявлены характерные признаки ролевых, имитационных, деловых игр.

Игра, ролевая игра, деловая игра, имитационная игра.

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается.

Анализ практики показывает, что молодые специалисты порой теряются, встречаясь с необходимостью решать профессиональные задачи в нестандартных ситуациях. Так, И.П. Пастухова отмечает, что большой объем заученной учебной информации без закрепления на практике частично теряется, а сохранившуюся информацию

молодой педагог не всегда знает, где и как применить. Все это, безусловно, сказывается на эффективности его профессиональной деятельности.

Преодолеть эти трудности во многом позволяет контекстное обучение. При контекстном подходе структурной единицей обучения является ситуация, в результате анализа которой студенты формулируют практические задачи и в которой теоретические знания и умения студента применяются в условиях, максимально приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности.

В целях подготовки студентов педагогического вуза к компетентному решению профессиональных педагогических задач (ППЗ) мы используем контекстное обучение, разработанное А.А. Вербицким и специально предназначенное для профессиональной подготовки специалистов.

Достаточную роль в контекстном обучении играют игры.

Использование игры как одного из действенных способов подготовки студентов к компетентному решению ППЗ диктуется следующими обстоятельствами: игра, наряду с трудом и учением, рассматривается как один из основных видов деятельности человека; в работе со студентами игра помогает моделировать будущую профессиональную деятельность; игра может выступать как средство профессиональной направленности личности; игра позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность студентов.

Игра как понятие используется в философской, педагогической и психологической литературе обычно в двух смыслах. В широком смысле игра понимается как инструментально данный (взятый, сформированный) фрагмент реальности социума. В узком смысле игра понимается как особым образом организованная условная деятельность людей [2, с. 27]. Игровая деятельность в этом смысле представляет собой условное бытие реального субъектно-объектного отношения, т.е. совокупность всех проявлений игровой активности взаимодействующих субъектов (или единичного субъекта), направленной на внутреннее состояние, а не на внешний объект (природа, общество). Познавательная активность субъекта самой деятельности и контроля за познавательной активностью субъекта обращается здесь вовнутрь, на самого себя, на выяснение характера и связей познавательных операций. Именно в этом и заключается исключительное значение игровой деятельности для процесса обучения.

В словарных источниках игра рассматривается как «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [5, с.250].

Г.К. Селевко определяет игру как «вид деятельности в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [3, с.50].

Игры, в процессе которых студенты получают теоретические знания, развивают профессиональные умения, реализуют различные модели поведения, одни ученые называют учебными (В.А. Ситаров), другие - педагогическими (С.Я. Батышев).

С точки зрения А.В. Духавневой педагогические игры представляют собой достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом [3].

Педагогические игры достаточно разнообразны по:

• дидактическим целям;
• организационной структуре;
• возрастным возможностям их использования;
• специфике содержания.

В профессиональной подготовке студентов чаще находят применение деловые, ролевые и имитационные игры.

Ролевая игра – это деятельность, в которой обучающиеся выполняют роли конкретных специалистов, воссоздают деятельность людей и отношения между ними в специально создаваемой игровой ситуации [1, с.23].

Использование в учебном процессе вуза ролевой игры позволяет формировать у обучаемых умения и навыки, которые помогают им в решении профессиональных проблем. Такой вид игры построен на ролях, не обязательно связанных с профессией [4, с.175].

К основным признакам ролевых игр ученые (М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат, И.П. Пастухова и др.) относят:

1. Обязательное наличие модели управляющей системы, включенной в конкретную социально-экономическую систему.
2. Наличие функциональных ролей. Взаимодействие ролей.
3. Различие ролевых целей участников игры, исполняющих разные роли.
4. Наличие общей цели у всего игрового коллектива.
5. Многоальтернативность решений.
6. Коллективное принятие решений.

Ролевая игра, в отличие от деловой, не предполагает создания полной модели изучаемой системы и наличия «цепочки решений».

Имитационная игра – это деятельность, в которой моделируется лишь модель среды, и воспроизводятся принципы, определяющие поведение и взаимодействие людей в конкретной ситуации.

В отличие от ролевой игры в имитационных играх не моделируется деятельность конкретных специалистов.

Признаками имитационных игр выступают:

1. Использование только одной роли, которая тиражирована.
2. Отсутствие взаимодействия ролей.
3. Отсутствие модели управляющей системы и объекта управления, остается только модель среды, в которой действует игрок.
4. Деятельность игроков оценивается по конечному результату.
5. Общая цель игрового коллектива отсутствует, но она может быть сформулирована и для ее достижения самими игроками может быть найден определенный механизм взаимодействия.
6. Многоальтернативность [2, с.54-55].

Деловая игра – это форма деятельности в условной обстановке, направленная на воссоздание содержания будущей или настоящей профессиональной деятельности. В деловой игре с помощью знаковых средств (речь, графика, таблица, документ) задается предметное и социальное содержание профессиональной деятельности или имитируется поведение участников игры по заданным правилам, отражающим условия и динамику реальной обстановки [2, с.30-31].

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, накладываясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию - навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность,

умение руководить и подчиняться, следовательно, деловая игра воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации.

Характерными признаками деловой игры являются:

1. Наличие в предлагаемой проблемной ситуации реальной профессиональной задачи, требующей от участников применения профессиональных знаний и умений для принятия решения.

2. Моделирование сопутствующих атрибутов реальной ситуации.

3. Наличие и распределение ролей.

4. Различие функциональных ролевых целей при выработке решений.

5. Активное взаимодействие игроков, исполняющих игровые роли.

6. Наличие общей цели у всего игрового коллектива.

7. Коллективная выработка решений участниками игры.

8. Реализация «цепочки решений».

9. Многоальтернативность решений [2, 4].

Преимущества деловой игры проявляются в четырех аспектах: социальном, психолого-педагогическом, организационно-дидактическом и профессионально-практическом.

В социальном аспекте игра:

отвечает современной социокультурной ситуации, имитируя целостные процессы в их развитии и динамике;

представляет собой самостоятельное явление культуры и не нуждается в проработке искусственной мотивации, требуя взаимной активности от игротехника (педагога) и игроков (обучающихся).

В психолого-педагогическом аспекте деловая игра:

дает возможность создать на учебном занятии атмосферу раскованности, эмоционального подъема, помогает проявить себя практически всем участникам игры;

побуждает к активному действию, раскрывает личностный потенциал, давая возможность продиагностировать свои способности;

формирует способность критически, объективно оценивать свое поведение, делать самооценку, развивает культуру принятия управленческих, педагогических решений;

способствует развитию умения принимать самостоятельные решения, быстро ориентироваться в ситуации; развивает интуицию и творческое воображение обучающихся;

расширяет круг мотивов поведения человека, создает возможности изменения их иерархии, выдвигая на первый план мотивы освоения имитируемой деятельности или собственно познавательные мотивы.

В организационно-дидактическом аспекте деловая игра:

повышает интерес к учебным занятиям вообще и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются в их процессе в частности;

увеличивает объем получаемой и усваиваемой информации, основанной на примерах конкретной действительности, способствует приобретению участниками игры навыков принятия решений;

объединяет смежные учебные дисциплины, разделенные традиционными методами обучения.

В профессионально-практическом аспекте деловая игра:

позволяет моделировать типичные профессиональные ситуации, в ходе анализа которых участники ведут коллективный поиск оптимального решения, мобилизуя теоретические знания и практический опыт;

позволяет участникам игры пойти на некоторый риск в принятии решения, когда успехи и неудачи могут быть оценены без реального ущерба для организации (предприятия, школы), которую в дальнейшем они будут представлять [2, с.32-34].

А.В. Духавнева в процессе конструирования деловой игры выделяет следующие этапы:

1. Определение цели игры, которая

формулируется исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обретены участниками в процессе занятия.

2. Определение содержания, включающее подбор ситуаций, наиболее типичных по структуре деятельности для учителя, классного руководителя, что и обеспечивает профессиональный контекст игры.

3. Разработка игрового контекста, который обеспечивается: введением новых правил; игровых прав и обязанностей игроков и арбитров; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений и др.

4. Составление структурно-функциональной программы деловой игры, содержащей цели и задачи, описание игровой обстановки, ее организационную структуру и последовательность, перечень участников игры, их функции, вопросы и задания, систему стимулирования.

Методика проведения деловой игры включает четыре последовательных этапа, которым предшествует предварительная подготовка студентов к игре.

Организационный этап проведения игры включает обоснование темы и цели игры, формирование мини-групп, создание арбитража, информирование участников об условиях игры, вручение игровых документов. Этот этап занятия завершается актуализацией знаний играющих

Подготовительный этап предполагает самостоятельную работу мини-групп, изучение ситуаций, инструкций, распределение ролей, сбор дополнительной информации, заполнение сводных таблиц, оценку письменных ответов арбитражем.

В ходе третьего этапа (игрового) мини-группы имитируют подготовленные задания. После ответа другие мини-группы дополняют, уточняют или опровергают их действия; арбитры вводят импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени. Арбитраж фиксирует все выступления, дополнения, оценивает.

На четвертом этапе осуществляется анализ решений, подводятся итоги игры.

В заключении подчеркнем, что в процессе подготовки студентов педвуза к компетентному решению профессиональных педагогических задач особое место занимают ролевые, имитационные и деловые игры. Их использование носит продуктивный характер, поскольку игры снимают противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панфилова, А.П. Игровое моделирование деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2008. – 368 с.

2. Пастухова, И.П. Деловая игра и педагогический менеджмент / И.П. Пастухова. – М. : Изд-во Моск. культуролог. лицея № 1310, 2002. – 96 с.

3. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под ред. В.С. Кукушкина. – М. : МарТ, 2004. – 336 с.

4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 368 с.

5. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2001. – 928 с.

УДК 373.1.02

Н.В. Ипполитова,
В.А. Рудаков,
г. Шадринск

Структура и содержание процесса развития готовности младших школьников к творческой деятельности

В статье раскрывается сущность, структура (компонентный состав) и содержание развития готовности младших школьников к творческой деятельности как педагогического процесса.

Педагогический процесс, развитие готовности младших школьников к творческой деятельности.

В свете современной гуманистической парадигмы образования развитие готовности к творческой деятельности представляется неотъемлемым элементом формирования личности, во многом определяющим уровень ее творческого развития. Данный процесс осуществляется в рамках образовательного процесса в образовательных учреждениях различного профиля, т.е. выступает как процесс педагогический. С учетом этого рассмотрим сущность, структуру и особенности развития готовности детей младшего школьного возраста к творческой деятельности, что требует дополнительного анализа ключевых понятий «процесс», «педагогический процесс».

В научной литературе понятие *«процесс»* определяется как «последовательная смена одного состояния другими; ход развития чего-либо; совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата» [3, с. 355].

Процесс развития готовности младших школьников к творческой деятельности обладает всеми характеристиками педагогического процесса, поэтому целесообразно при определении его сущностных характеристик опираться на характеристики целостного педагогического процесса, который понимается как организованное взаимодействие субъектов и объектов воспитания (в широком смысле слова), направленное на решение развивающих и образовательных задач [4,с.73; 5, с.203].

Опираясь на данное определение, мы рассматриваем ***развитие готовности детей младшего школьного возраста к творческой деятельности как целостный процесс взаимодействия субъектов (педагогов и учащихся), основанный на специально организуемой и сознательно осуществляемой педагогической деятельности, направленной на формирование у обучаемых в единстве интеллектуального, деятельностного и личностного компонентов этой готовности***.

Выявление сущности данного процесса основывается на определении педагогического процесса как внутренне связанной совокупности процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, в его образованность, в его культуру и нравственный облик, в его способности, привычки, характер (Данилов М.А.) [1].

С учетом этого можно предположить, что *сущность* процесса развития готовности учащихся младшего школьного возраста к творческой деятельности состоит в переводе внешнего (социально-культурного опыта) во внутреннее, интегративное личностное

образование, побуждающее ребенка к самостоятельной творческой деятельности.

В структуре исследуемого процесса с опорой на работы ведущих отечественных педагогов (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др. мы выделяем три основных компонента: факторный, функциональный и процессуальный, последний из которых содержит целевой, содержательный, организационно-методический и результативный блоки. Их совокупность обеспечивает эффективную реализацию исследуемого процесса и достижение его цели.

Факторный компонент выполняет функцию конкретизации, так как учет факторов, оказывающих влияние на исследуемый процесс, позволяет более точно, с учетом конкретной педагогической ситуации, сформулировать основные положения, цели и задачи, определить стратегию развития процесса.

Мы выделяем две основные группы факторов, детерминирующих процесс развития готовности детей к творческой деятельности: *внешние (объективные) факторы*, образующие социокультурный фон (социально-экономические, этнокультурные, социально-педагогические факторы) и *внутренние факторы*, определяющие специфику и возможность конкретного процесса, направленного на развитие готовности детей к творческой деятельности, это – субъективные факторы и полихудожественная среда как определяющий фактор в процессе развития готовности детей к творческой деятельности.

Социально-экономические факторы включают: социальную потребность в творческих, интеллектуально развитых и духовно богатых молодых людях; наличие широких возможностей использования искусства в творческой деятельности; существующие определенные традиции в зарубежном, отечественном и региональном культурном наследии и растущий спрос на специалистов, занятых в сфере творческой деятельности (науки, искусства, техники и т.д.).

Этнокультурные (социокультурные) факторы - позитивное отношение, интерес к отечественному и зарубежному искусству, к народу – обладателю данного культурного наследия; стремление детей к овладению системой культурных и социальных ценностей, принятой в обществе и др.

Социально-педагогические факторы отражают государственную политику в области художественного образования (Концепция художественного образования РФ, «Рабочая концепция одарённости», федеральная целевая программа «Дети России» и её подпрограмма «Одаренные дети»), определяющую социальный запрос на развитие творческих способностей подрастающего поколения; наличие высококвалифицированных специалистов - педагогических кадров, представителей различных учреждений культуры и искусства, способных осуществлять рассматриваемый процесс; а также материально-техническое оснащение образовательного процесса.

Группа внутренних факторов включает субъективные факторы, т.е. личностные особенности детей и индивидуальные особенности педагогов; их позиции как субъектов образовательного процесса, желания, намерения, интересы, планы; социальная и культурная ориентация; уровень общего развития; мотивация к освоению разных видов искусства и соответствующих им видов деятельности и др.

Ведущим фактором, определяющим возможность выполнения поставленной цели, т.е. развития готовности детей к творческой деятельности, является полихудожественная среда, подробный анализ данной среды будет представлен в следующем параграфе диссертации.

Таким образом, выделение факторного компонента позволяет нам не

только учитывать условия внешней по отношению к данному процессу среды, выявить социально-культурный фон, в котором данный процесс происходит, а также определить социальный заказ общества на воспитание и обучение творческих, интеллектуально развитых и духовно богатых молодых людей.

Функциональный компонент позволяет выделить основные функции процесса развития готовности детей к творческой деятельности. Мы условно разделяем функции исследуемого процесса на две группы: общепедагогические и специфические.

К общепедагогическим функциям мы относим образовательную и развивающую, воспитательную и функцию социализации.

Образовательная функция выражает направленность данного процесса на овладение совокупностью знаний, умений и навыков, необходимых для успешной творческой деятельности в целом. Эта функция имеет теоретический и практический аспекты, интеграция которых способствует соединению изучения теории с практической деятельностью детей. В ходе изучаемого процесса дети осваивают теоретические основы соответствующей творческой деятельности, овладевают ее содержательно-процессуальной, организационно-методической, технологической сторонами, составляющих основу творческой деятельности ребенка.

Развивающая функция исследуемого процесса отражает его влияние на развитие творческих способностей детей, всех сторон их личности, что является необходимым условием успеха предстоящей творческой деятельности.

Реализация воспитательной функции предполагает формирование у детей отношения к себе как к субъекту творческой деятельности.

Функция социализации ребенка, как глубинного механизма, воздействующего на общее направление и общий уровень человеческой деятельности. Одаренность способствует развитию у ребенка «культуры содержательной формы», тем самым побуждая его стремиться к совершенству во всех видах творческой деятельности [2, с.21].

К специфическим функциям изучаемого процесса мы, опираясь на положения полихудожественного подхода (Б.П. Юсова, Б.М. Неменского, Т.Я. Шпикаловой, Л.Г. Савенковой и др.), относим культурологическую, аксиологическую и функцию человекотворчества (Л.Н. Коган).

Культурологическая функция предполагает повышение уровня художественной культуры детей, развитие интереса к творческой деятельности, мотивации к более глубокому освоению искусства.

Аксиологическая функция процесса развития готовности детей к творческой деятельности состоит в анализе оценок детьми и педагогами тех или иных объектов культуры и искусства, мероприятий, деятельности отдельных учреждений культуры и искусства, рейтинга и т.д. Эти оценки могут сопоставляться с общепринятыми в искусстве и культуре нормами и ценностями [2,с.20].

Человекотворческая функция – раскрывает роль культуры и искусства в формировании и развитии личности ребенка. Развитие готовности ребенка к творческой деятельности есть не что иное, как приобщение его к богатствам национальной и мировой культуры, превращение его из обладателя творческого потенциала (пассивного объекта воздействия культуры и искусства) в субъект активного культурного творчества [2, с.20].

Реализация в единстве выделенных функций обеспечивает целостность исследуемого процесса и его успешное осуществление.

Основным компонентом процесса развития готовности детей к творческой деятельности является ***процессуальный***

компонент, который включает целевой, содержательный, организационно-методический и результативный блоки.

Целевой компонент характеризует социальный заказ, цель и задачи процесса развития у детей готовности к творческой деятельности. Социальный заказ указывает на необходимость *воспитания* творческих, интеллектуально развитых и духовно богатых молодых людей.

Это определяет цель и задачи исследуемого процесса, которые реализуются в соответствии с Концепцией художественного образования РФ, «Рабочей концепцией одарённости», Федеральной целевой программой «Дети России» и её подпрограммой «Одаренные дети».

В качестве *цели* процесса развития готовности детей к творческой деятельности выступает развитие в единстве интеллектуального, деятельностного и личностного компонентов готовности к творческой деятельности, обеспечивающих ее успешность.

Данная цель конкретизируется в следующих группах задач, определяемых с учетом структуры, содержания и особенностей понятия «готовность к творческой деятельности».

Познавательные задачи – обеспечение детей системой общекультурных знаний (о сущности, структуре, особенностях творческой деятельности; об объектах и субъектах творческой деятельности и др.), и специальных знаний (знания о творчестве как общественно-историческом явлении и его значении в развитии личности, знания о разных видах искусства, техниках и технологиях творческой деятельности, знания о представителях прошлого и современного искусства и культуры и др.).

Деятельностные задачи предполагают: 1) овладение общими умениями (познавательными, конструктивными, коммуникативными, информационными, организационными) и специальными умениями (художественными, музыкальными, хореографическими, актерскими и др.), необходимыми для творческой деятельности; 2) расширение опыта и активизацию творческой деятельности за счет включения детей в разнообразную по видам, формам и содержанию деятельность (участие в деятельности различных клубов, мероприятиях творческого характера и пр.).

Решение *мотивационных задач* предполагает развитие у детей интереса к творческой деятельности, потребностей в удовольствии и наслаждении творческой деятельностью, в творческом познании, художественно-эстетическом образовании, самообразовании с помощью различного рода каналов информации; в совершенствовании своих творческих качеств; в создании в силу своего творческого потенциала эстетических ценностей в окружающей действительности и в искусстве.

Итак, социальный заказ, цель и задачи процесса формирования готовности к творческой деятельности детей составляют целевой блок процессуального компонента. Его назначением является определение конечного результата осуществляемого педагогического взаимодействия.

Содержательный блок процесса развития готовности детей к творческой деятельности отражает его содержание, которое может быть представлено тремя аспектами: интеллектуальным, деятельностным и мотивационным.

Когнитивный аспект содержательного блока отражает обеспечение учащихся общекультурными знаниями (о сущности, структуре, особенностях творческой деятельности и др.), и *специальными знаниями (*знания о разных видах искусства, техниках и технологиях творческой деятельности, знания о представителях прошлого и современного искусства и культуры и др.). Он реализуется через изучаемые учащимися дисциплины, которые создают научно-теоретическую базу для развития готовности к творческой деятельности. К

ним относятся следующие учебные предметы: изобразительная деятельность и художественный труд, хореография, слушание музыки и др.

Овладение учащимися теоретическими знаниями является важнейшей составляющей процесса развития готовности детей к творческой деятельности и способствует формированию когнитивного компонента данной готовности.

Деятельностный аспект содержательного блока исследуемого процесса предусматривает развитие общих (познавательных, конструктивных, коммуникативных, информационных, организационных и др.) практических умений и навыков, а также развитие специальных (художественных, музыкальных, хореографических, актерских и др.) умений, необходимых для творческой деятельности. Данная работа осуществляется посредством включения детей в разнообразную по видам, формам и содержанию деятельность (участие в деятельности различных клубов, мероприятиях творческого характера и пр.).

Реализация данного аспекта содержательного блока исследуемого процесса способствует развитию деятельностного компонента готовности учащихся к творческой деятельности.

Мотивационный аспект содержательного блока процессуального компонента рассматриваемого процесса предполагает осуществление деятельности по развитию положительной мотивации творческой деятельности.

Мотивация, как источник активности личности и система побудительности в любой деятельности, рассматривалась в работах исследователей (В.Г. Асеев, М.В. Дементьева, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.). Мотивация является важнейшей составляющей творческой личности, которая включает всю совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих интерес детей к освоению искусства и соответствующих ему видов деятельности, а также направленность на готовность к реализации творческой деятельности.

Важными направлениями работы в данном аспекте являются: развитие интереса младших школьников к творческой деятельности; потребностей в творческом познании, художественно-эстетическом образовании и самообразовании с помощью различного рода каналов информации; в усовершенствовании своих творческих качеств; в создании в силу своего творческого потенциала эстетических ценностей в окружающей действительности и в искусстве.

Реализация мотивационного блока содержательного компонента исследуемого процесса способствует формированию нравственно-психологической готовности младших школьников к творческой деятельности.

Итак, содержание процесса развития готовности детей к творческой деятельности отражает накопленный в данной области педагогический опыт, который при передаче обучаемым позволяет достигнуть поставленную цель согласно выбранным направлениям. Функцией содержательного блока исследуемого педагогического процесса является выполнение им роли предмета познавательной деятельности педагога и обучаемых, средства их практической деятельности и средства управления их развитием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975 – 303 с.

2. Коган, Л.Н. Социология культуры : учеб. пособие / Л.Н. Коган. – Екатеринбург, 1992. – 118 с.

3. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 368 с.

4. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

5. Сластенин, В.А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 5-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2007. – 480 с.

УДК 373.1.02

Н.В. Ипполитова,
Т.А. Юрина,
г.Шадринск

Определение результативности процесса формирования культуры природопользования у учащихся старших классов сельской школы

В статье рассматриваются критерии и показатели, составляющие основу выявления уровней сформированности культуры природопользования у учащихся старших классов сельской школы.

Уровни, критерии, показатели сформированности культуры природопользования у учащихся старших классов сельской школы.

Современная экологическая ситуация в стране, угрожающе быстрое развитие экологического кризиса ставят вопрос о максимальной мобилизации всех имеющихся средств и ресурсов мировой цивилизации на его преодоление. В связи с этим обостряется проблема отношений человек-природа, усиливается роль и значение экологической науки в жизни общества, экологического воспитания населения, особенно подрастающего поколения. Педагогической науке предстоит решать серьезную проблему, связанную с дальнейшим поиском эффективных методов, форм и приемов экологического образования, принципов рационального природопользования. Актуальность проблемы исследования обусловлена социальным заказом, ее недостаточной разработанностью в теории и практике работы сельской школы. В решении данной проблемы особая роль отводится образованию и его ведущему учебно-воспитательному учреждению – школе, основной целью которого является формирование активной личности, способной к рациональным взаимоотношениям с природой, т.е. обладающей культурой природопользования.

Изучение философской, психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать культуру природопользования как часть экологической культуры личности, сложное личностное образование, основанное на системе экологических знаний, нравственно-экологических императивов и разнообразной эколого-целесообразной деятельности и определяющее гармоничные взаимоотношения старшеклассников с природой. Структура культуры природопользования включает когнитивный, нормативно-ценностный и деятельностный компоненты, что обуславливает содержание данного понятия.

Формирование культуры природопользования старшеклассников сельской школы осуществляется в системе образовательной деятельности школы, т.е. выступает как педагогический процесс, реализуемый на основе единства

двух его равнозначных составляющих – обучения и воспитания.

С учетом этого процесс формирования культуры природопользования может рассматриваться как развивающееся взаимодействие субъектов и объектов образовательного процесса, направленное на формирование в единстве экологического сознания и эколого-целесообразного поведения старшеклассников в природной среде. В качестве цели данного процесса выступает развитие в единстве нормативно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов культуры природопользования, характеризующих готовность старшеклассников к осуществлению рационального природопользования и обеспечивающих гармоничное взаимодействие с природной средой.

О результативности педагогического процесса можно говорить лишь при наличии данных о его начальном и конечном результатах, сравнение которых позволит выделить характер изменений в исследуемом феномене. Это, в свою очередь, требует выделения критериев, на основании которых можно осуществлять педагогическую диагностику.

Определение уровней сформированности культуры природопользования старшеклассников требует анализа понятий «критерий» и «уровень».

Известно, что критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки [2,с.356]. Такая трактовка выдвигает на первый план характеристику наличности, существования какого-либо определенного, свойственного предмету или явлению признака, присутствие которого может послужить для рассмотрения предмета (явления) с различных точек зрения и выступить затем в качестве способа его оценивания.

Переработав богатый опыт педагогической науки в области отдельных аспектов воспитания, мы разработали комплексную методику изучения уровней сформированности культуры природопользования у учащихся старших классов. При определении критериев мы исходили из структуры базового понятия исследования - культуры природопользования, включающей совокупность нормативно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов, характеризующих готовность учащихся к осуществлению рационального природопользования и обеспечивающих гармоничное взаимодействие с природной средой. С учетом этого мы выделили соответствующие этим компонентам критерии определения уровня культуры природопользования старшеклассников: когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный.

Выделение когнитивного критерия обусловлено наличием соответствующего компонента в структуре культуры природопользования. Важным является и то, что любая деятельность требует наличия теоретических знаний, обеспечивающих ее осознанность и эффективность. Большинство исследователей проблемы экологического образования учащихся отмечают взаимосвязь и взаимозависимость экологических знаний и экологического сознания (С.Н. Глазачев, Т. Миллер, С.Д. Дерябо и др.). Присоединяясь к мнению данных ученых, мы считаем, что экологические знания составляют ядро экологического сознания. Знания служат механизмом, регулирующим и направляющим деятельность сознания.

Опора на данные положения позволяет выделить когнитивный критерий в качестве одного из критериев выявления уровня сформированности культуры природопользования старшеклассников, что обеспечивает получение информации о степени теоретической готовности

старшеклассников к рациональному природопользованию.

Формирование культуры природопользования старшеклассников представляет собой целенаправленный процесс, который включает в себя не только вооружение учащимися экологическими знаниями, содействие становлению убеждений школьников, но и формирование на их основе соответствующего поведения.

Проблема единства сознания и поведения ребенка, значение деятельности в процессе развития освещается в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, В.И. Петровой, А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна и других ученых.

Осознанное и прочувствованное приобретение знаний неразрывно связано с умением их использовать и применять в жизни, объяснять с их помощью новые ранее незнакомые явления и факты окружающей действительности. Знания учащихся приобретают действенный характер, если они реализуются в практической деятельности. Участие школьников в экологической деятельности служит важным средством, необходимым условием приобретения экологических знаний, что обусловливает целесообразность выделения деятельностного критерия для выявления уровня сформированности культуры природопользования у старшеклассников. Данный критерий характеризует степень праксикологической готовности учащихся к рациональному природопользованию.

Однако необходимо отметить, что сам факт участия старшеклассника в каком-либо виде деятельности не может служить единственным критерием действенности его знаний, чувств, т.к. причины, побудившие его принять участие в данном виде деятельности, могут быть различными. Поэтому критерий участия в экологической деятельности мы рассматриваем во взаимосвязи с характеристикой мотивов деятельности. Так, В.М. Галушин, Н.А. Гладков, А.В. Михеев выделяют следующие мотивы поведения учащихся в природе: гражданско-патриотические, эстетические, научно-познавательные, экономические, гигиенические [5, с.244]. В свою очередь основой мотивационной сферы школьников в процессе внеклассной работы экологического характера является познавательный интерес.

Таким образом, исходя из структуры понятия «культура природопользования» старшеклассников, цели и задач данного направления воспитательной работы, мы выделили следующие критерии для определения уровня развития культуры природопользования старшеклассников:

1. Когнитивный – характеризует степень теоретической готовности учащихся к рациональному природопользованию (уровень экологических знаний, степень владения экологическими понятиями).

2. Деятельностный – отражает степень праксикологической готовности старшеклассников к деятельности по рациональному природопользованию, характер участия в ней.

3. Ценностно-мотивационный – характеризует степень нравственно-психологической готовности старшеклассников к рациональному природопользованию.

Каждый из критериев раскрывается через систему показателей, которые рассматриваются как реальное проявление критерия, обеспечивающее конкретные данные, по которым можно судить о развитии педагогического процесса.

Для определения уровня сформированности культуры природопользования старшеклассников по когнитивному критерию, мы, опираясь на исследования современных ученых (Н.В. Ипполитова, А. Коссаковски и др.), выделили следующие показатели:

полнота, правильность и осознанность экологических знаний; уровень владения экологическими понятиями.

Деятельностный критерий, характеризующий готовность учащихся к осуществлению практической деятельности по рациональному природопользованию раскрывается через такие показатели, как регулярность участия старшеклассников в экологически направленной деятельности и характер участия в ней.

В качестве показателей по ценностно-мотивационному критерию выделяются степень сформированности положительных мотивов природоохранной деятельности и ценностного отношения к природе. Экологически направленная деятельность охватывает различные сферы общественной жизни, но не зависимо от того, в каком виде деятельности учащийся будет участвовать, основным моментом остается осознание ими экологического характера деятельности. Школьники должны стремиться заботиться о природе, о рациональном использовании природных богатств, о сохранении экологически чистой среды для будущих поколений. Таким образом, задачей педагогов становится вовлечение учащихся в разнообразную деятельность экологического характера и формирование на этой основе положительных, социально-значимых мотивов деятельности. Участие старшеклассников в деятельности экологического характера не может рассматриваться в качестве основного критерия выявления уровня культуры природопользования, т.к. мотивы, побуждающие подростков к общественно полезной деятельности данного направления, бывают различными. Поэтому их необходимо учитывать при определении уровня культуры природопользования учащихся.

Мотивы – это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением определенных потребностей. «Мотив – это объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме отражался субъектом, ведет его к действительности» [4,с.5].

По мнению Л.И. Божович [1, с.75], все многообразие мотивов деятельности можно разделить на две группы: личностные и социальные. Первые побуждают выполнить работу ради личных целей, вторые стимулируют личность к активной деятельности в интересах коллектива, общества.

Другая группа ученых делит все мотивы на осознанные и неосознанные. Сложные виды деятельности, как правило, отвечают не одному, а нескольким одновременно действующим и взаимодействующим мотивам, образующим разветвленную систему мотивации действий и поступков человека [6, с.101].

На основании данных положений мы выделили следующие мотивы:

- социально-значимые мотивы;
- познавательные, мотивы интереса;
- негативные мотивы.

Итак, в качестве показателей определения уровня сформированности культуры природопользования у старшеклассников по ценностно-мотивационному критерию выступает характеристика мотивов эколого-направленной деятельности учащихся и степень сформированности их ценностного отношения к природе. Высокому уровню соответствует наличие социально-значимых мотивов эколого-направленной деятельности, признание природы как социальной и личностной ценности, что характеризует субъектно-этическое отношение к природе. Средний уровень характеризуется наличием познавательных мотивов и мотивов интереса к эколого-направленной деятельности, субъектно-прагматическим отношением к природе. Низкому уровню соответствует наличие негативных мотивов эколого-направленной деятельности и объектно-прагматическое (утилитарное) отношение к природе.

Заканчивая анализ критериев выявления уровня культуры природопользования старшеклассников, необходимо подчеркнуть, что это становится возможным лишь на основе сочетания критериев, т.к. ни один из них, каким бы надежным он не казался, не может дать объективных данных, поскольку он характеризует только один какой-либо аспект проблемы. Кроме того, важно отметить, что хотя характеристика уровней сформированности культуры природопользования старшеклассников предполагает определенное сочетание критериев, в реальной школьной практике могут встречаться различные комбинации и наборы показателей, способствующих выявлению уровня сформированности культуры природопользования какого-либо конкретного учащегося.

Комплексный анализ выделенных критериев и показателей послужил основой для определения уровней культуры природопользования старшеклассников. При этом под уровнем понимается «отношение каких-либо высших и низших ступеней развития структур определенных объектов или процессов [3, с.182]. На основании анализа психолого-педагогической литературы (М.И. Шиловой, Н.И. Монахова, Н.В. Ипполитовой и др.), практики работы школ, а также данных, полученных в процессе опытной работы, мы выделили 3 уровня сформированности культуры природопользования старшеклассников: высокий, средний и низкий.

Использование совокупности выделенных критериев и показателей для определения уровней сформированности культуры природопользования старшеклассников обеспечивает получение объективной информации о результатах педагогической деятельности, позволяет осуществлять ее на научной основе, индивидуализировать педагогическое взаимодействие и вносить оперативные коррективы в педагогический процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание /Л.И. Божович, Л.С. Славина. – М. : Знание.– 1979. – 96 с.

2. Большой энциклопедический словарь : в 2-х т. Т.1. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. Энцикл., 1991. – 863 с.

3. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей : монография / Н.В. Ипполитова. – Челябинск : Факел, 1997. – 217 с.

4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1971. – 204 с.

5. Михеев, А.В. Охрана природы. – 3-е изд., перераб. / А.В. Михеев [и др.]. – М. : Просвещение, 1987. – 256 с.

6. Общая психология : учебник для пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1986. – 436 с.

УДК 378.147.88

Е.Н. Лузан,
г. Брянск

Самостоятельная работа студентов как условие продуктивной профессиональной подготовки

В статье рассматривается роль самостоятельной работы студентов в системе высшего (университетского) образования как условие продуктивной профессиональной подготовки.

Самостоятельная работа, самоподготовка.

По сути, весь процесс обучения в высшей школе – специально организованная самостоятельная работа студентов.

Самостоятельная работа студентов – это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время. Это особая форма обучения по заданиям преподавателя, выполнение которых требует активной мыслительной деятельности.

При правильной организации самоподготовка имеет решающее значение для развития самостоятельности как одной из ведущих черт личности специалиста с высшим (университетским) образованием и выступает средством, обеспечивающим для студентов:

- сознательное и прочное усвоение знаний по предмету;
- овладение способами и приемами самообразования;
- развитие потребности в самостоятельном пополнении знаний.

Повышение роли самостоятельной работы студентов при проведении различных видов учебных занятий предполагает:

- переработку учебных планов и программ в рамках существующих ГОСов с целью приведения их в соответствие с кафедральными планами, рекомендуемая аудиторная нагрузка на младших курсах -23-25 часов в неделю, на старших -18-20 часов;
- оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;
- совершенствование системы текущего контроля работы студентов, введение балльно-рейтинговой системы и широкое внедрение компьютеризированного тестирования;
- совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы студентов в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач;
- модернизацию системы курсового и дипломного проектирования, которая должна повышать роль студента в подборе материала, поиске путей решения задач и не должна приводить к значительному увеличению их количества (не более 2-х курсовых проектов в семестр). [2]

Компьютеризация образовательного процесса, являющаяся активизирующим фактором самостоятельной работы студентов в условиях многоуровневой структуры образования, вырабатывая умение самостоятельно выбирать источники информации, приобщает студента к этике международного общения с навыками экономии времени, искусству объективной и целевой оценки собственного потенциала, деловых и личностных качеств.

Современные условия диктуют необходимость и самоценность идеи непрерывного образования, требующего от студента постоянного совершенствования собственных знаний.

Самоподготовка способствует формированию высокой культуры умственного труда, приобретению приемов и навыков самостоятельной

работы, умений разумно расходовать и распределять свое время, накапливать и усваивать необходимую для успешного обучения и профессионального становления информацию. Она развивает у студентов такие качества, как организованность, дисциплинированность, инициативность, волю; вырабатывает мыслительные умения и навыки, учит самостоятельному мышлению, позволяет сформировать свой собственный стиль работы, наиболее полно соответствующий личным склонностям и познавательным навыкам студента[1].

Важно подчеркнуть, что учение студента – это не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая, управляемая преподавателем при помощи информационных технологий самостоятельная деятельность, которая становится доминантной в системе современного высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попов, Ю.В. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: Организация и технологии обучения / Ю.В. Попов [и др.]. - М., 1999.

2. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студента / И. Ковалевский // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 114-115.

УДК 378.172

И.И. Молодцова,
г. Шадринск

Морфо–функциональные изменения организма в студенческом возрасте

В статье рассмотрены основные функциональные, морфологические изменения организма характерные для студенческого возраста. Влияние на морфо – функциональное состояние физической нагрузки.

Студенческий возраст, функциональные изменения, состояния, системы.

Морфологические, функциональные, возрастные особенности человека, а также деятельность центральной нервной системы влияют на повышение его физической подготовленности. С учетом этих факторов происходит выбор методов и содержания занятий по физическому воспитанию [1]. Систематическая мышечная деятельность в период интенсивного роста активизирует морфологические перестройки организма.

Известно, что развитие организма протекает неравномерно, периоды усиленного роста сменяются замедлением. В течение жизни в организме человека происходят непрерывные изменения, касающиеся строения тела, органов и систем [2 и др.]. Физическая нагрузка может быть и полезной и чрезмерной для организма, ведущей или к укреплению, или к перенапряжению и болезни человека, в зависимости от функционального и морфологического состояния. Рационально построенная система занятий физическими упражнениями в юношеском возрасте стимулирует биологические процессы, усиливает рост и развитие органов и функций организма.

Период от 17 до 22-23 лет в возрастной физиологии определяется как юношеский или молодежный и представляет собой переломный момент в

индивидуальном развитии [2 и др.]. Учеными также отмечено, что границы между возрастными периодами условны, в зависимости от темпов полового созревания, психических функций и др. В подростковом периоде преобладают процессы полового созревания, роста.

Данный возраст является заключительным этапом развития организма в целом. Прежде всего, завершается формирование костно-мышечного аппарата.

Учеными доказано, что на развитие костной ткани большое значение оказывают движения, причем не только для структуры ткани, но и для ускорения темпов окостенения. По мнению Н.А. Фомина [1], регулярные физические упражнения увеличивают рост костей в длину и форму грудной клетки у спортсменов специфических видов спорта до 25-30 лет. Развитие мышечной системы происходит за счет роста диаметра мышечного волокна, на рост которого влияет величина и характер нагрузки. С возрастом увеличивается мышечная масса, сила мышц, увеличивается скорость сокращения мышечного волокна, способность к длительным статическим напряжениям, улучшается деятельность процессов, обеспечивающих быструю мобилизацию наибольшего числа функциональных моторных единиц в мышцах-синергистах и антагонистах. Повышение способности к максимальному напряжению зависит от степени развития костно-мышечного аппарата, функционального состояния нервных клеток [4 и др.].

Происходят дальнейшие изменения и в сердечно-сосудистой системе, повышается ее выносливость к нагрузкам, отношение веса сердца к весу тела равно величине взрослого. Сердечная мышца продолжает развиваться до 18-20 лет. Приближаются к параметрам взрослого человека показатели артериального давления (100-139/65-89 мм. рт. ст.), чсс (60-80 уд. мин.) [5] Артериальное давление зависит от телосложения (оно выше у гиперстеников), уровня физического развития и степени полового созревания. Так, например, у высокорослых студентов может наблюдаться относительно замедленное увеличение суммарного просвета сосудов по сравнению с увеличивающимся объемом сердца, может наблюдаться дыхательная аритмия и повышенное давление, поэтому необходимо применять индивидуальную физическую нагрузку [1].

Нервная регуляция деятельности сердечно-сосудистой системы становится совершенной и устойчивой к значительным нагрузкам [3].

Дыхательная система претерпевает с возрастом существенные структурные преобразования, что определяет особенности дыхания на разных этапах развития организма [3].Окончательное ее формирование завершается в период полового созревания. Увеличивается глубина дыхания, уменьшается его частота и повышается ритмичность, что говорит о более экономичном режиме работы этой системы. У юношей и девушек, так же как и у взрослых, частота дыхания в покое примерно составляет 16 раз в минуту.

Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) - наибольшее количество воздуха, которое человек может выдохнуть после глубокого вдоха, является одной из основных характеристик работы дыхательной системы. ЖЕЛ изменяется с возрастом и зависит от развития грудной клетки и дыхательных мышц, пола, длины тела. Обычно ЖЕЛ у мужчин больше, чем у женщин, у спортсменов больше, чем у нетренированных людей. К 16-17 годам жизненная емкость легких достигает величин, характерных для взрослого человека. У девушек она составляет около 2760 мл., у юношей - 3520 мл. 13

Масса головного и спинного мозга достигает величины, характерной для взрослого человека. Этот возраст характеризуется высокой степенью функционального совершенства нервной системы, большой подвижностью нервных процессов [3].

По данным П. Хиртца (1977) в возрасте 18-21 года максимума своего развития достигает быстрота простого реагирования. Время сложной реакции в возрасте 17-23 лет становится наименьшим (П. Хиртц, Х. Вилкнер, 1986).

Из результатов научно-педагогических исследований и тренировочного опыта видно, что организм в юношеском возрасте очень хорошо приспосабливается к нагрузкам, повышается работоспособность, организм работает в более экономичном режиме со стороны сердечно-сосудистой и дыхательной систем тем самым при физических нагрузках, увеличивается возможность выполнения длительной работы. Наиболее заметно повышение выносливости к работе большой и умеренной интенсивности [2].

Таким образом, студенческий возраст является заключительным этапом в развитии физиологических, психических и функциональных возможностей организма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фомин, Н.А. Физиология человека / Н.А.Фомин. – 3-е изд. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – 416 с.
2. Аршавский, И.А. Очерки по возрастной физиологии / И.А. Аршавский, И.А.Анохин. – М. : Медицина. – 1967. – 300 с.
3. Хрипкова, А.Г. Возрастная физиология и школьная гигиена : пособие для студентов пед. ин-тов / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова, Д.А. Фарбер. – М. : Просвещение, 1990. – 319 с.
4. Зимкин, Н.В. Физиологические характеристики силы, быстроты, выносливости / Н.В. Зимкин. - М.:ФиС, 1956.-123с.
5. Дегтярев, В.П. Руководство к практическим занятиям по физиологии : учеб. пособие / В.П. Дегтярев, Г.В.Кушнарева, Р.П. Фенькина ; под ред. Г.И. Косицкого, В.А. Полянцева. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

УДК 378

Л.В. Парунина,
г. Шадринск

Педагогическая практика как одна из форм развития художественного вкуса будущих учителей начальных классов

Статья посвящена вопросам развития художественного вкуса будущих учителей начальных классов в период педагогической практики, раскрыты умения художественного вкуса, получаемые во время практики в школе.

Художественный вкус, развитие художественного вкуса, педагогическая практика.

Современное общество испытывает ряд проблем в области культуры, которые, в свою очередь, отражают переживаемые им трудности в экономике и социальной сфере. К этим специфическим проблемам относятся:

- недооценка в социальной практике роли эстетического сознания, художественной культуры как влиятельных факторов динамического развития общества;
- культурный нигилизм значительной части молодежи, когда ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре подвергаются сомнению или даже отрицаются;
- второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-

эстетического цикла в высшем образовании;

- чрезвычайно слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования [4, с. 3].

Преодоление и устранение вышеназванных острых проблем является составной частью тех целей и задач, которые стоят перед национальной системой художественного образования. Одна из таких задач, согласно Концепции художественного образования РФ, - развитие художественного вкуса студентов педвуза.

В процессе профессиональной педагогической подготовки студенты овладевают языком различных видов искусства, что дает им возможность самостоятельного постижения произведений искусства, а также создает предпосылки для собственной художественной деятельности. В высших учебных заведениях будущие учителя приходят к полной оценке и социально-культурной самоидентификации, осознавая свою принадлежность к определенному культурному слою с его особыми художественно-эстетическими представлениями и вкусами, на основе которых складываются определенные приоритеты и в собственном художественном творчестве - независимо от его профессиональной или любительской направленности.

«Художественный вкус» является сложным научным понятием, трактуемым с различных точек зрения. На наш взгляд, художественный вкус представляет собой интегративное личностное качество, в котором закреплены знания, умения и художественно-ценностные ориентации, обусловливающие восприятие и оценку произведений искусства.

Развитие художественного вкуса будущих учителей начальных классов - это целостный педагогический процесс, обеспечивающий приобретение студентами знаний, умений и художественно-ценностных ориентаций, обусловливающих восприятие и оценку произведений изобразительного искусства.

Процесс развития художественного вкуса будущих учителей начальных классов отличает ряд особенностей:

- *двойственность*, раскрывающаяся в его направленности на решение задач личностного развития студентов, и одновременно на подготовку будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности данного плана;
- *прикладной характер* профессиональной подготовки будущих учителей по исследуемому направлению, проявляющийся в овладении практическими умениями, навыками самостоятельного освоения произведений искусства, а также привлечения и эффективного использования их в образовательном процессе;
- *пропедевтический характер* процесса, предполагающий его направленность на нейтрализацию потенциала различных объективных и субъективных факторов, негативно влияющих на художественный вкус молодых людей.

Анализ проблемы развития художественного вкуса будущих учителей начальных классов даёт основание рассматривать данное явление как сложный феномен, реализующийся в образовательном процессе высшей школы. Подготовке студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности посвящены работы О.А. Абдуллиной, Н.В. Ипполитовой, Н.В. Кузьминой, А.И. Мищенко, А.И. Пискунова и др.

Общим для всех исследований является рассмотрение профессиональной подготовки студентов педагогического вуза как сложной системы, включающей относительно самостоятельные, но взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы: общекультурную, специально-научную и психолого-педагогическую [1, с. 70].

Подготовка к осуществлению

целостного педагогического процесса, и как его органической части - к воспитательной работе с учащимися, является важным аспектом психолого-педагогической подготовки студентов педагогического вуза. В связи с этим, встаёт вопрос о необходимости подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому и художественному воспитанию младших школьников, в рамках которого и осуществляется деятельность по развитию художественного вкуса. Поэтому одной из форм профессиональной подготовки, обеспечивающих успешное развитие художественного вкуса студентов, является педагогическая практика.

Педагогическая практика - форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки будущих учителей. Проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности педагога. В процессе педагогической практики интенсифицируется профессиональное и личностное развитие будущих учителей. Студенты включаются в реальную практическую деятельность, впервые непосредственно знакомятся с выполнением должностных обязанностей и овладевают логикой профессионального поведения учителя. Деятельность студентов в период практики приближается по содержанию и структуре к профессиональной деятельности учителя и характеризуется тем же многообразием отношений (с учащимися, их родителями, др. учителями) и функций, что и работа педагога-профессионала [3, с. 181].

На педагогическом факультете практика имеет целью формировать у будущих учителей начальных классов профессиональные педагогические умения и навыки самостоятельного ведения учебно-воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста.

Задачами практики являются:

- углубление и закрепление теоретических знаний, применение этих знаний в учебно-воспитательной работе с детьми младшего школьного возраста;
- выработка навыков самостоятельного проведения учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми с учетом их индивидуальных особенностей, заботы об охране здоровья школьников;
- подготовка к самостоятельному проведению учебной и внеурочной работы по всем предметам начального образования с применением разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность детей;
- подготовка к выполнению функций классного руководителя, воспитателя группы продленного дня;
- отработка методов установления и поддержки постоянного контакта с родителями учащихся, вовлечение их в учебно-воспитательный процесс;
- овладение умениями научно-исследовательской работы в области педагогики и методики начального образования, в области психологии развития детей младшего школьного возраста;
- анализ и обобщение передового педагогического опыта, использование его в самостоятельной педагогической деятельности;
- развитие творческих способностей студентов [2, с. 3].

Педагогическая практика – важный период в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, направленный на стимулирование студентов к проявлению и художественного вкуса как профессионально значимого качества личности.

Деятельность студентов в рамках предметов «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом», «Методика преподавания технологии с практикумом» и с целью развития художественного вкуса

учащихся младших классов направлена на:

1. Ознакомление с организацией работы по художественному развитию учащихся младших классов (проведение анализа урока-беседы по произведениям изобразительного искусства, просмотренного студентом с одновременным анализом программы, тематическим планированием, по которому работает учитель, в разработке конспекта и проведении зачетного урока).
2. Использование опыта эстетической «насмотренности» и основ анализа произведений искусства при организации и проведении уроков и экскурсии с младшими школьниками.
3. Диагностику уровней развития художественного вкуса младших школьников (сопоставление уровней развития художественного вкуса младших школьников) в рамках выполнения выпускной квалификационной работы.
4. Сбор материалов для научно-исследовательской работы.

Важное место во время практики занимает организация и проведение уроков изобразительного искусства и технологии, требующих от будущих учителей начальных классов использования опыта эстетической «насмотренности» и знания основ искусствоведческого анализа, умений художественного оформления наглядности и правильной оценки детских работ и т. д.

Анализ результатов педагогической практики по предметам «Изобразительное искусство» и «Технология» показывает, что многие студенты, прослушав курс «Формирование художественного вкуса средствами архитектуры», для проведения зачётных уроков в школе выбирали темы, связанные с данным видом искусства, организовывали экскурсии к объектам архитектуры для школьников. Так, *Любовь Б.* проводила зачетные уроки по технологии и изобразительному искусству, которые были связаны между собой. Урок изобразительного искусства был проведён в виде экскурсии на тему «Архитектурные сооружения родного города», а урок технологии был направлен на закрепление полученных на экскурсии знаний и выполнение по материалам экскурсии макета домика. *Оксана Я.* проводила уроки по такому же принципу, но на тему «Макет архитектурно-пространственной среды гимназии № 9 г. Шадринска». Заочная экскурсия на тему «Мемориальная архитектура родного края» проведена студенткой 5 курса - *Натальей П.* и т.д.

Однако деятельность студентов в период педагогической практики не ограничивается только проведением уроков на архитектурную тематику. В период практики студенты участвуют в организации и проведении экскурсий в музеи, на выставки, к сооружениям архитектуры и т. д. Будущие учителя осуществляют отбор архитектурных объектов, имеющих художественную ценность, для работы с младшими школьниками, организовывают накопление опыта эстетической «насмотренности» при проведении экскурсий к сооружениям архитектуры своей местности, выставок ученических работ на архитектурную тематику, приобщают младших школьников к художественной оценке произведений искусства в соответствии с алгоритмом анализа и выражению собственного отношения к ним на уроках изобразительного искусства, технологии и экскурсиях на архитектурную тематику. Кроме этого, студенты организовывают и проводят консультации для учителей по развитию художественного вкуса учащихся младших классов, участвуют в родительских собраниях с докладами на темы «Архитектура и её возможности в развитии ребёнка», «Рисование сооружений архитектуры в различных техниках» и т.д.

Особая роль в период педагогической практики отводится реализации опытно-экспериментальной работы научно-педагогического

исследования студентов – курсовой или выпускной квалификационной работ, где важен не только опыт художественной деятельности, но и его научное применение и оформление. В рамках опытно-экспериментальной работы при написании курсовой или выпускной квалификационной работы студенты составляют зрительные ряды объектов архитектуры при разработке методик развития художественного вкуса школьников средствами архитектуры, собирают методические материалы по проблеме развития художественной оценки и художественного вкуса младших школьников.

Таким образом, педагогическая практика является одной из важных форм развития художественного вкуса будущих учителей начальных классов как профессионально значимого качества личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей : монография / Н.В. Ипполитова. – Челябинск : Факел, 1997. – 217 с.

2. Педагогическая практика : программа для студентов оч. отделения по специальности 050708 – «Педагогика и методика начального образования». – Шадринск, 2006. – 22 с.

3. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – 1617 с.

4. Стерхова, Н.С. Развитие художественного вкуса студентов педвуза в период педагогической практики : учеб.-метод. пособие для студентов IV–V курсов фак. ПиМНО / Н.С. Стерхова, Л.В. Парунина. – Шадринск : ШГПИ, 2007. – 56 с.

УДК 378.147

И.Н. Разливинских,
г. Шадринск

Математическое самообразование в процессе формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов

В статье самообразование рассматривается как составная часть математической компетентности будущих учителей начальных классов. Автор раскрывает содержание понятий «самообразование» и «самостоятельная работа».

Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Эти накапливающиеся изменения нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

На сегодняшний день можно отметить, что у выпускников педвузов, имеющих в распоряжении немалый запас знаний, вызывает сложность их актуально трактовать, с большими трудностями приспосабливаются к стремительно меняющимся обстоятельствам в сфере профессиональной деятельности. Они затрудняются применить свои знания, если нужны независимость и компетентность в принятии решений. Высшая педагогическая школа должна

помочь будущим педагогам на пути их становления как профессионалов, в совершенстве знающих свою дисциплину, свободно ориентирующихся в инновациях психолого-педагогической науки, а также обладающих всевозможными технологиями преподавания своей дисциплины и способных проектировать дидактический процесс в школе [1, с. 3].

Актуальным поэтому является вопрос совершенствования формирования математической компетентности студентов педагогических вузов в процессе их профессионально-педагогической подготовки.

Анализ рассмотренных работ по проблеме профессионально-педагогической подготовки позволяет сделать вывод о том, что авторы, рассматривая подготовку как процесс, указывают такие его признаки, как целостность, дифференцированность и поэтапную организацию (О.А. Абдуллина, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, З.О. Шварцман и другие).

Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов весьма многогранна и включает в себя как психолого-педагогическую, так и предметно-содержательную подготовку (математическую, филологическую, естественнонаучную и т.п.). Наибольшую трудность у студентов вызывает предметно-содержательная, в частности математическая подготовка, которая представляет собой обучение и передачу студентам необходимых знаний, умений и навыков в области математики. Между тем будущий учитель должен не только изучить предмет, но и овладеть им так, чтобы впоследствии успешно преподавать соответствующий учебный предмет.

Поскольку математическая подготовка является составной частью профессиональной подготовки будущего учителя, ее цель определяется с учетом цели профессионально-педагогической подготовки в качестве, которой на основе компетентностного подхода выступает формирование компетентного специалиста педагога. Таким образом, целью математической подготовки будущих учителей начальных классов является формирование математической компетентности будущих учителей.

Под математической компетентностью будущего учителя начальных классов понимается свойство личности учителя, выражающееся в наличии совокупности общепедагогических, методических и специальных знаний, умений и навыков, а также сформированности ценностей необходимых в профессиональной деятельности.

В педагогической литературе «формирование» определяется как процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений [3, с.160].

Разделяя точку зрения В.А. Сластенина, под формированием будем понимать процесс приобретения совокупности устойчивых свойств и качеств личности [6, с.119].

Опираясь на имеющиеся исследования по обозначенной проблеме, мы рассматриваем формирование математической компетентности будущих учителей начальных классов как педагогический процесс, основанный на взаимосвязанной деятельности преподавателей и студентов и направленный на овладение будущими учителями совокупностью общепедагогических, методических и математических знаний, умений и навыков, а также сформированности ценностей, необходимых в профессиональной деятельности.

Формирование математической компетентности предполагает активную работу студентов по математическому самообразованию, что оказывает целенаправленное влияние на повышение

профессионализма у студентов. В исследованиях Г.П. Есипова, М.Н. Скаткина, Н.А. Томина, А.В. Усовой, Н.М. Яковлевой и других установлено, что творческая самостоятельная работа, переходящая в самообразовательную, приучает студентов глубже обдумывать учебный материал, развивает их инициативу, аккуратность, культуру труда, приучает мыслить, делать выводы, обобщения на основе изучения фактических данных, помогает устанавливать связь нового материала с изученным ранее, повышает интерес к учению, а, следовательно, и формирует математическую компетентность.

Рассмотрим одну из составных частей математической компетентности будущих учителей начальных классов – самообразование.

В педагогической литературе самообразование определяют, как особым образом организованное приобретение знаний и умений, основанное на систематической самостоятельной работе [5, с. 67].

П.И. Пидкасистый замечает, что самообразование – это непрерывный процесс роста и развития знаний и совершенствования методов познания на основе сформированной у человека потребности в знаниях [4, с. 23].

В.И. Загвязинский под самостоятельной работой студентов понимает их деятельность по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им [2, с. 56].

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. Видный популяризатор научных знаний 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 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 [7, с. 235].

Различают два вида самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя: самостоятельная работа на лекциях и в процессе проведения практических занятий; самостоятельная работа вне учебных занятий.

Изучение вузовских курсов непосредственно *в аудиториях* обусловливает такие содержательные элементы самостоятельной работы, как умения слушать и записывать лекции;

критически оценивать выступления товарищей на семинаре, групповых занятиях, конференциях; продуманно и творчески строить свое выступление, доклад; продуктивно готовиться к зачетам и экзаменам. Самостоятельная работа студентов в аудитории может заключаться в более глубоком и подробном изучении отдельных теоретических положений, методов и способов решения проблем, которое требует присутствия и участия преподавателя.

К самостоятельной работе *вне аудитории* относятся конспектирование и работа с книгой, документами, первоисточниками; доработка и оформление записей по лекционному материалу; проработка материала по учебникам, учебным пособиям и другим источникам информации; выполнение рефератов; подготовка к семинарам, конференциям; участие в проведении различных исследований и обработке их данных; анализ проблемных ситуаций по учебной или исследовательской теме; выполнение курсовых и дипломных работ, подготовка к зачетам, экзаменам и др. Для внеаудиторного изучения традиционно предлагаются вопросы по темам, основной материал которых рассмотрен в аудитории, индивидуальные задания для закрепления и углубления знаний, а также задания творческого характера [8, с.178].

Таким образом, от работы преподавателя, от того как и какие формы и методы учебной работы он использует, зависит совершенствование потребности к самообразованию, а, следовательно, и потребности в формировании своей математической компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудковская, И.А. Проектирование курса математической логики с целью формирования компетентности будущих учителей математики : автореф. дис. … канд. пед. наук / И. А. Дудковская. – Новосибирск, 2004. – 15 с.

2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

4. Пидкасистый, П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П.И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Пермский ун-т, 1979. – С. 23-24.

5. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

6. Сластенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С.79-84.

7. Тонких, А.П. Математика : учеб. пособие для студентов фак. подготовки учителей нач. кл. В 2-х кн. Кн.1 / А.П. Тонких . – М. : Университет, 2002. – 530 с.

8. Усова, А.В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий : дис. … докт. пед. наук / А.В. Усова. – М., 1969. – 229 с.

УДК 373.3:7

Н.С. Стерхова,
Л.П. Фадюшина,
г. Шадринск

Развитие познавательной активности учащихся младших классов на основе познавательной деятельности

Статья посвящена характеристике познавательной деятельности как основе процесса развития познавательной активности учащихся младших классов. Дается характеристика понятия «познавательная деятельность», ее структура. Также раскрывается понятие познавательной активности и ее особенности в младшем школьном возрасте.

Познавательная активность, особенности познавательной активности, познавательная деятельность.

Динамизм экономических и социально-культурных перемен в России и реализация новой стратегии ее развития актуализируют процессы перестройки образования, в том числе начального общего. Реализация государственной политики в области начального общего образования определена в основополагающих законодательных актах российской Федерации: Законе Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктрине образования в РФ, Концепции модернизации Российского образования и др.

Образовательный процесс в начальной школе недостаточно эффективно развивает ценностное отношение к познавательной активности как способу самодвижения личности к новому, неизвестному. Недооценка роли и значимости познавательной активности приводит к торможению саморазвития личности в условиях информатизации и глобализации происходящего.

Возникла необходимость по-новому оценить значимость познавательной активности младших школьников, найти пути ее успешного развития, преодолеть барьеры, препятствующие ее развитию.

Анализируя сущность познавательной деятельности мы выяснили, что в философии деятельность определяется как специфически человеческий способ отношения к миру - «предметная деятельность», представляющий собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы - объектом своей деятельности [4, с. 320].

Анализируя психологическую природу деятельности, А.Н. Леонтьев подчёркивал, что деятельность есть единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. По мнению А.Н. Леонтьева, деятельность это система, имеющая своё строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие. Деятельность каждого конкретного человека зависит от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах. В обществе человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приноравливать свою деятельность, но сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, её средства и способы [7, с. 83].

Основной характеристикой деятельности, по А.Н. Леонтьеву, является её предметность. При этом предмет выступает двояко: первично как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично - как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществляться не может. Предмет деятельности и придаёт ей определённую направленность. Предмет деятельности есть её действительный мотив. Он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим только в воображении, в

мысли. За мотивом всегда стоит потребность, он всегда отвечает той или иной потребности.

Одной из обязательных предпосылок деятельности А.Н. Леонтьев считает потребности, которые направляют и регулируют конкретную деятельность субъекта в предметной среде. В результате «встречи» потребности с соответствующим ей предметом (условие возникновения установки) она становится способной направлять и регулировать деятельность. Это есть опредмечивание потребности, наполнение её содержанием, которое черпается из окружающего мира [7, с. 89].

Деятельность необходимо вступает в практические контакты с сопротивляющимися человеку предметами, которые отклоняют, изменяют и обогащают её. Функцией деятельности является полагание субъекта в предметной действительности и её преобразование в форме субъективности.

Основными составляющими отдельных человеческих деятельностей являются выделение цели (цели не изобретаются субъектом произвольно, они даны в объективных обстоятельствах); формирование подчинённых этой цели действий (действия, осуществляющие деятельность побуждаются мотивом, но являются направленными на цель); объективно-предметные условия достижения цели - способы осуществления действий (как, каким способом может быть достигнуто то, что содержится в цели). Эти единицы человеческой деятельности и образуют, по мнению А.Н. Леонтьева, её макроструктуру.

В трудах В.П. Зинченко проведен анализ исследования микроструктура деятельности. С этой целью введены понятия о «функциональных блоках», о связях между ними, образующих структуру процессов, которые физиологически реализуют деятельность [3, с. 22]. Исследования В.П. Зинченко выявили, что предметная деятельность, как и психические образы, не производится мозгом, а является его функцией, которая заключается в их осуществлении посредством органов телесного субъекта.

Опираясь на анализ теории деятельности (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев) можно определить следующие характеристики познавательной деятельности: активность, целенаправленность и др. В процессе познавательной деятельности ребенок осуществляет регуляцию сферы знания, реализует собственный творческий потенциал. Предметом познавательной деятельности можно считать объём знаний, умений и навыков, необходимых для оптимального осуществления творческого развития личности.

Личность является внутренним моментом деятельности, в том числе и самостоятельной познавательной. Деятельность является основанием личности.

По мнению М.И. Махмутова, человеческая деятельность есть социальная по своей природе активность, программируемая и реализуемая механизмами культуры [6, с. 90].

А.В. Маргулис под деятельностью понимает определенный способ бытия, социальной действительности, специфический способ существования [5, с. 17].

Психологическую теорию и структуру деятельности разработали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и другие. Л.С. Выготский ввел понятия цели действия, мотива, операции, указал на процесс взаимодействия внутренних и внешних действий. Каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности [1, с. 150-175.]. С.Л. Рубинштейн под деятельностью понимал такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, задачам, которые ставит перед ним жизнь.

Деятельность человека - всегда взаимодействие субъекта с окружающим миром; посредством деятельности (теоретической и практической) человек познает и изменяет мир [8, с. 381].

Проанализировав различные точки зрения, мы выделили общие признаки человеческой деятельности: мотивированность, сознательность, целенаправленность, предметность, продуктивность, цикличность, системность. Виды деятельности различаются по предметам, способам, формам, средствам осуществления и функциям.

Таким образом, деятельность является целенаправленным взаимодействием человека с объективным миром, в котором он достигает сознательно поставленных целей, возникших вследствие появления у него определенной, осознанной им потребности; совокупностью сознательно спланированных действий, объединенных общей целью удовлетворения возникшей у субъекта осознанной им потребности и деятельности.

Исследуя проблему развития познавательной активности младших школьников, мы провели сравнительный анализ подходов к этому понятию, представленных в психолого-педагогической литературе.

Современные психологи и педагоги сущность познавательной активности рассматривают как:

– *часть* процесса *учения* (С.Л. Рубинштейн);

– естественное *стремление* школьников *к познанию* (Г.И. Щукина);

– *характеристику деятельности* младшего школьника, отражающую интенсивность учения и характер его протекания (В.М. Рябов);

– *личностное качество*, подразумевающее особую позицию субъекта в отношении к окружающему миру и к себе, противоположную пассивности, инертности, характеризующуюся преобладанием инициативности над реактивностью (Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина);

– целеустремленное *социальное образование*, проявляющееся в деятельности и общении;

– *фактор* улучшения и одновременно показателем эффективности и результативности процесса *обучения*, поскольку она стимулирует развитие самостоятельности, поисково-творческий подход к овладению содержанием образования, побуждает к самообразованию (Л.А. Лисина, П. Самойленко и др.);

– *способ взаимодействия* субъекта со средой, в котором выражается его стремление к ее эффективному освоению (М.В. Бодунов, В.Д. Небылицин).

В нашем исследовании познавательная активность будет рассматриваться как качество личности, характеризующее инициативное, самостоятельное и творческое усвоение опыта, проявляющаяся в определенных видах деятельности и использованию его в собственной продуктивной деятельности.

Материалы исследований психологов и педагогов показывают, что познавательная активность младших школьников имеет следующие особенности:

– познавательная активность достигает высшей эффективности при условии оптимальной организации и целенаправленности учебной деятельности.

– специфика познавательной активности детей младшего школьного возраста обусловлена спецификой познавательных психических процессов, свойственных для младшего школьного возраста (неустойчивость и неорганизованность восприятия, выраженная эмоциональность восприятия непроизвольность и ограниченность объема внимания, постепенный переход мышления от эмоционально-образного к абстрактно-логическому, относительно слабый интеллект, постоянной пополняющийся словарный запас,

неумение подчинять свою память основам обучения);

– обусловленность специфики познавательной активности влиянием новых отношений со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), новых видов деятельности (учения) и общения, включения в целую систему коллективов (общешкольного, классного);

– яркая, по сравнению со среднестатистическими показателями неудовлетворенность стереотипными (или пользуясь термином Д.Н. Узнадзе внутриустановочными) ценностями обыденной жизни;

– познавательная активность существует как форма сомнения, которая постоянно воспроизводит вечный вопрос о возможности конечного перечня причин и следствий в обозримом мире;

– познавательная активность характеризуется специфическим, и присущим далеко не всем, интеллектуальным бесстрашием, желанием двигаться дальше в такие рассуждения, предчувствия и ассоциативные ряды, где сам термин «познание» становится далеко не бесспорным, где желание быть уже выше желания понять;

– познавательная активность младшего школьника предполагает также элементы целенаправленности, организованности, запас внутренних побудительных сил, энергии, взаимодействие объективных и субъективных начал;

– познавательная активность на простейшем своем уровне представляет собой своеобразную и довольно сильную в раннем возрасте программу развертывания человеческой природы, а не следования каким-то указаниям;

– познавательную активность в принципе нельзя измерить ни по числу познавательных актов в единицу времени, ни по достигнутому формальному результату;

познавательная активность ребенка обязательно содержит в себе его отношение к окружающему его миру [2].

Г.И. Щукина рассматривает познавательную деятельность в качестве фундаментальной, так как познание - исторический процесс, который целенаправленно отражает в сознании людей законы природы, общества и человеческого сознания (Б.Г. Ананьев), и в качестве «необходимейшей деятельности растущего человека, благодаря которой не нужно открывать то, что уже известно» [9, с. 56]. Знания, приобретенные в процессе познавательной деятельности, являются фундаментом для раскрытия творческого потенциала индивидуальности.

Итак, опираясь на анализ исследований познавательной деятельности философов, психологов и педагогов, мы пришли к выводу, что основу развития познавательной активности младших школьников составляет познавательная деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1989. – С. 150-175.

2. Запорожченко, Л.И. Развитие познавательной активности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.И. Запорожченко. – М., 2005.

3. Зинченко, В.П. О микроструктурном методе исследования познавательной деятельности. Вып. 3 / В.П. Зинченко. – М., 1972. – 48 с.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. Т.2. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.

5. Маргулис, А.В. Диалектика деятельности и потребностей общества / А.В. Маргулис. – Белгород : БГПИ, 1972. – 95 с.

6. Махмутов, А.М. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / А.М. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 337 с.

7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т.1 / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.

9. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1988.

УДК 378

О.В.Чащина,
г.Шадринск

Значение формирования эколого-валеологической готовности у студентов педагогического вуза

В статье рассматривается проблема формирования эколого-валеологической готовности у будущих педагогов в системе высшего профессионального образования, обозначена необходимость включения в структуру профессиональной готовности эколого-валеологического компонента.

Эколого-валеологическое образование, готовность, эколого-валеологическая готовность

Глобальные экологические проблемы являются новой природно-социальной реальностью, с которой столкнулось человечество. Влияние факторов измененной внешней среды биосферы на адаптационные возможности человеческого организма привели к возникновению проблемы, связанной с необходимостью внедрения эколого-валеологического образования. Существующее положение со здоровьем населения страны, увеличение распространенности вредных привычек свидетельствуют о неэффективности существующих форм и методов воспитания и обучения подрастающего поколения, как в организованных коллективах, так и в семье.

Поэтому закономерным надо считать обращение ученых к исследованиям по эколого-валеологической проблематике, т.к. именно это направление основывается на здоровьесбережении человека и окружающей среды, в их тесной взаимосвязи и гармоничных взаимоотношениях.

Таким образом, на сегодня перспективы дальнейшего социального прогресса связаны с новыми отношениями общества с природой, предполагающие ценностное, гуманистически ориентированное взаимодействие между ними, базирующееся на познании законов биосферы.

Одним из основных факторов, определивших в последние годы интерес к эколого-валеологической проблематике, явилась разработка новых подходов к проблеме «человек-среда и охрана природы». Разрабатываются концептуальное обоснование и технологическое обеспечение формирования чувственных, познавательных и рационально-потребительских взаимоотношений человека с окружающей средой.

В настоящее время взаимосвязь всех составляющих здоровья (физического, духовного, социального) соотносится со всем многообразием взаимоотношений

человека и окружающей среды (когнитивных, перцептивных, практических, объективных и субъективных). Это следует из того, что на данном этапе осознается значение феномена эколого-валеологической аттракции благополучия не только человека, но природных и социальных систем, в частности, процессов обучения, воспитания, развития и, в целом, образования. Этот феномен проявляет свойства интегрированного фактора устойчивого развития и безопасности образовательной деятельности, природосообразного и здоровьесохраняющего образования, а также эффективного оздоровления образовательными средствами (З.И. Тюмасева). Пересечение экологической и валеологической областей знаний обуславливает необходимость и целесообразность сформировать комплексную эколого-валеологическую методологию изучения экологических, валеологических и экосоциальных систем.

Эколого-валеологический аттрактор обусловливается тем, что на почве здоровья сопрягаются предметы и методы экологической и валеологической наук; сам же этот аттрактор обусловливает общность экологических и валеологических проблем, причем проблем не только научного свойства, но и околонаучного, которые можно отнести к категории стихийных бедствий [1].

Историография изучаемой проблемы позволяет говорить о том, что вопросам эколого-валеологического образования педагогическая наука уделяла и уделяет самое пристальное внимание (С.В. Абдуллина, Р.И. Айзман, И.И. Брехман, С.В. Васильев, С.Н. Горбушина, Е.Г. Кушнина, Л.В. Моисеева, Д.В. Натарова, И.Л. Орехова, В.И. Прокопенко, З.И. Тюмасева и др.). Изучение вопросов эколого-валеологического образования и готовности педагогов к его реализации представляет несомненный интерес для исследователей, так как от степени сформированности эколого-валеологической готовности сначала педагогического коллектива, а затем и детей зависит перспективное личностное становление, социализация, мобильность в окружающем социальном мире.

Под *эколого-валеологическим образованием* понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития эколого-валеологической культуры, направленный на формирование системы научных и практических знаний, умений, поведения и деятельности, обеспечивающих ценностные отношения к окружающей природной среде, личному здоровью и здоровью окружающих людей.

Одной из главных задач эколого-валеологического образования является формирование знаний экологии человека, раскрывающих взаимоотношения человека с окружающей средой, и валеологических знаний, способствующих становлению ответственного отношения человека к своему здоровью.

Эколого-валеологическое образование дает учащимся более полное представление о мире, в котором они живут, учатся и работают, а также обеспечивает их теоретической основой, помогающей принимать важные, выверенные в нравственном отношении решения (А.К. Маркова, Я.Л. Мархоцкий).

Несмотря на актуальность и приоритетность эколого-валеологического образования, развитие массового эколого-валеологического образования в системе российского общего образования сдерживается рядом объективных и субъективных причин:

- системное кризисное состояние экономики, экологии, социального устройства общества, духовности, образования, здоровья;
- деформация социальных и личностных ценностей;
- укореняющиеся потребительские отношения к природе, обществу и благополучию человека;

- недостаточная подготовленность современного российского образования к реализации системной эколого-валеологической составляющей;

- отсутствие педвузовской системы формирования у будущих педагогов эколого-валеологической готовности;

- эколого-валеологическое обеспечение обучения, воспитания и развития детей не стало еще безусловным фактором образования.

В контексте названных причин рассматривается и актуализируется проблема формирования эколого-валеологической готовности педагогов в системе высшего профессионального образования, которая сопрягается с общей проблемой эколого-валеологического образования и которая должна рассматриваться как упреждающая при создании системы непрерывного эколого-валеологического образования.

Активные исследования проблемы готовности в нашей стране ведутся с конца 50-х годов XX века. В психолого-педагогической литературе готовность как таковую определяют и как психическое и психологическое состояние личности (В.В. Давыдов, Н.Д. Левитов, А.Ф. Линенко, А.А. Понукалин), и как качество личности (А.А. Деркач, М.А. Котик, П.А. Рудик), и как условие выполнения деятельности (А.С. Белых, М.И. Дьяченко), и как установку личности (М.В. Левченко), и как признак установки (Ш.А. Надирашвили, Д.М. Узнадзе, Н.К. Шеляховская), и как уровень личностной ориентации (В.А. Ядов), и как синтез качеств личности, мотивов и ситуаций (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, М.А. Котик).

Развивая проблему готовности, многие авторы (А.С. Белых, Д.И. Дьяченко и др.) отмечают, что она является фундаментальным условием любой деятельности, причем, данное условие находится в прямой зависимости от содержания задач деятельности, их трудности, новизны, обстановки, а также от характера самой деятельности.

Результаты исследования этих авторов позволили нам сделать вывод, что готовность отражает предстоящую деятельность и отношение личности к этой деятельности. Готовность является смысловой характеристикой деятельности и зависит от личностных качеств человека.

Обобщая взгляды Е.П. Кораблиной, С.Е. Моторной, К.К. Платонова, А.А. Понукалина и других, можно сделать вывод, что готовность к профессиональной деятельности есть результат развития личности в соответствии с профессиональными требованиями, результатом профессиональной подготовки с учетом личностных особенностей человека.

В рамках педагогики высшего образования готовность к выполнению профессиональной деятельности можно определить как интегративное свойство личности, обеспечивающее реализацию профессиональной деятельности. Это свойство отражает уровень соответствия требованиям выполняемой деятельности системы профессиональных знаний, умений и навыков, способов и приемов самообразования, взглядов и убеждений, общественно значимых качеств личности, определяющих ее профессиональное поведение.

Носителем готовности как свойства является личность. Поэтому главная задача общего образования – это формирование и развитие личности, а задача профессионального образования – развитие профессиональной готовности личности.

Важнейшими составляющими профессиональной деятельности педагога является здоровьесберегающая и природоохранная деятельность. Эта деятельность предусматривает сохранение и укрепление здоровья учащихся и формирование у учащихся бережного отношения к окружающей среде.

Основными принципами

формирования эколого-валеологической готовности педагогов, по-мнению Л.И. Пономаревой, являются:

• *гуманизация* эколого-валеологической подготовки – утверждаются права человека на жизнь и личное благополучие, здоровье и благоприятную окружающую среду (во всём многообразии её проявлений);

• *научность* – предполагается достаточный уровень достоверной информации об устойчивом развитии человека, природных и социально-природных систем;

• *прогностичность* – актуализируются заботы о будущем, способности прогнозировать возможные пути развития жизни, человечества, здоровья человека – на пути перехода биосферы в состояние ноосферы;

• *непрерывность* – постепенность и этапность формирования развивающегося здоровья человека, экологической и эколого-валеологической ответственной личности;

• *систематичность* – обеспечение системной организации эколого-валеологической подготовки педагогов – на основе всех её компонентов: целей, содержания, методов и приёмов, средств образования, а также форм организации различных видов образовательной деятельности – в аспекте общей профессионально-педагогической подготовки педагогов [автореф.].

Разделяя мнение ученых, которые рассматривают *формирование* как процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности, *эколого-валеологическую готовность педагога* как стремление, мотивированная необходимость, способность осуществлять эколого-валеологическую деятельность в условиях педагогического процесса, следовательно, *формирование эколого-валеологической готовности педагогов* мы понимаем, как процесс становления личности, позволяющий педагогу эффективно осуществлять эколого-валеологическую деятельность.

Таким образом, под *формированием эколого-валеологической готовности педагогов* понимается та составляющая комплексной профессионально-педагогической подготовки педагогов, которая нацелена на эффективное формирование у школьников ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих рациональные и благополучные отношения с ближним природным и социальным окружением.

Целевая установка процесса формирования эколого-валеологической готовности педагога задает следующие критерии аттракции образования: природосообразность, здоровьеразвитие и последовательное здоровьесозидание, что возможно при создании оздоравливающей образовательной среды в отдельном образовательном учреждении.

Современный педагог, работающий в системе здоровьесберегающего образования, должен быть: эколого-валеологически образованным педагогом; воспитателем, под руководством которого формируется личность здорового образа жизни; методистом, творчески организующим учебно-воспитательный процесс в школе на основе природосообразности.

Содержательное, научное и методическое обеспечение формирования готовности студентов педагогических вузов к эколого-валеологической деятельности разрабатывается в системе коллективом Института здоровья и экологии человека г. Челябинска на протяжении семи лет под руководством З.И. Тюмасевой.

Таким образом, формирование эколого-валеологической готовности у студентов педагогического вуза имеет в настоящее время важное социальное и профессионально-педагогическое значение и определяется возросшими требованиями государства и общества к профессиональной компетентности будущих педагогов в области создания условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего человека, изменением отношения к

здоровью и оздоровлению субъектов образования, потребностью теоретического обоснования формирования эколого-валеологической готовности педагогов, недостаточной разработанностью проблемы формирования эколого-валеологической готовности педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования : монография / Л.И. Пономарева – Шадринск, 2009. – 463 с.

2. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья объектов образования / З.И.Тюмасева, Б.Ф.Кваша // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека : сб. науч. тр. – СПб., 2001. – № 2. – С. 157-175.

УДК 37.026.7

О.В. Чепканич,
г. Брянск

Организационно-педагогические условия формирования умений самообразования у будущих учителей безопасности жизнедеятельности (БЖД)

В статье рассматриваются вопросы самообразования будущих учителей в области безопасности жизнедеятельности. Описаны организационно-педагогические условия формирования умений самообразования у студентов.

Самообразование.

Реформа высшего образования, происходящая в настоящее время, подразумевающая усиление роли самообразования студентов, изменение и корректировку учебного и воспитательного процессов, акцентирует внимание на формирование и развитие творческих, исследовательских умений, необходимости постоянного саморазвития и самосовершенствования во всех сферах деятельности. Реализация данного направления будет возможна при усилении позиции активных методов овладения знаниями, приоритетности личностно-ориентированного, индивидуализированного обучения, активизации, развития творческих, исследовательских способностей и навыков при изучении вопросов обеспечения безопасности человека в системе «человек – техника – среда».

Эффективность и качество подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности, а также дальнейшее их становление как квалифицированных работников во многом определяются практической подготовленностью студентов к адекватному решению комплекса проблем экологического, техногенного и природного характера, а также сформированность безопасного типа поведения, которое опирается на готовность студентов осуществлять самообразование.

Самообразование в области БЖД является ключевым условием процесса самоорганизации студентов, которое направлено на углубление знаний сущности и негативных факторов всех видов опасности, угрожающих каждому человеку и человеческим сообществам, закрепление методов и механизмов предвидения и предупреждения влияния

существующих угроз, усвоение способов и средств защиты от опасных и вредных воздействий в любых условиях существования человека и социума.

Самообразование присутствует и раскрывается как:

– вид познавательной деятельности студентов, организуемой преподавателем как в учебное, так и внеучебное время, но без его жесткого контроля и прямого участия в исследовании;

– знания, умения и навыки, сформированные в процессе самостоятельного изыскания, способствующие решению возникающих задач, опираясь на свой опыт и освоенные методы и приемы ведения эксперимента;

– умения планирования, выбора наиболее уместного пути ведения эксперимента; умения организации, ведения, контроля и корректировки исследования; умения анализа и обработки полученных данных [3].

Самообразование в области БЖД направлена на формирование:

– устойчивой мотивации и потребности в непрерывном углублении и обновлении имеющейся информации по вопросам: закономерностей возникновения и проявления опасностей, угрожающих человеку и человеческим сообществам; применяемых традиционных и прогрессивных методов, механизмов, средств и способов предупреждения и защиты от существующих угроз; существующих приемов оказания помощи пострадавшим;

– качественно нового уровня знаний, умений и навыков, позволяющих решить возникающие вопросы обеспечения безопасности, экологичности и комфортности технических систем и технологического оборудования, уточнить вопросы оптимальных психолого-педагогических и организационных основ и закономерностей развития личности безопасного типа поведения на каждом этапе становления студента как будущего учителя БЖД;

– навыков и умений поиска, обработки и анализа данных, полученных как в ходе собственных исследований, так и в материалах трудов других специалистов занимающихся обеспечением защиты человека и общества.

Реализация самообразования при изучении вопросов безопасности жизнедеятельности в процессе обучения способствует:

– углублению и расширению теоретических знаний в области БЖД;

– систематизации и закреплению студентами теоретических знаний и практических (прикладных) умений в области БЖД;

– формированию умений поиска и использования необходимых источников информации (электронные пособия, нормативные, справочные материалы и т.п.);

– развитию активности студента, творческих познавательных способностей (самостоятельность, ответственность, организаторские способности и др.) при решении вопросов комплексной безопасности человека в существующих условиях;

– формированию самостоятельности мышления (критичность, развитие аналитических способностей и т.п.) при идентификации опасностей, разработке мероприятий по их предупреждению и профилактике, а также при организации действия по оказанию помощи и спасению в условиях чрезвычайных ситуаций и т.д.

Смена парадигмы и выход на качественно новый уровень системы образования невозможны без усиления роли самообразования. В связи с этим, все чаще стал обсуждаться вопрос об активизации самостоятельной работы за счет оптимизированных педагогических условий, адекватных форм и методов педагогического процесса, а также разнообразных дидактических средств.

Процесс формирования умений самообразования у студентов в области БЖД будет наиболее эффективен, если будет обеспечено выполнение ряда организационно-педагогических условий.

– *личностно-мотивационная готовность студентов к*

самообразованию. Отмечается, что студенты уделяют внимание тому предмету, который в большей степени ориентирован на профессиональную подготовку и учащиеся с большим вниманием рассматривают задания, которые моделируют их будущую деятельность. Повышение мотивации обучаемых и самостоятельной познавательной активности процесс поэтапный, который включает следующие направления: осознание студентами роли конкретного предмета в процессе профессионального становления его как учителя БЖД, развития профессиональной мотивации, достижения соответствия между мотивацией и целями обучения, которых придерживаются студенты; формирование потребности учащихся в исследовательском характере обучения и применение полученных умений и навыков в учебной, а в дальнейшем, и в профессиональной деятельности;

– *теоретико-методологическая подготовка преподавателей в области организации самообразования студентов.* Эффективность самообразования студентов во многом определяется качеством и совершенствованием подготовки и переподготовки преподавателей вузов по вопросам планирования и организации самостоятельной работы при изучении вопросов обеспечения комплексной безопасности человека в непрерывно меняющихся условиях жизнедеятельности.

Реализация данного направления во многом обуславливает: готовность педагога (как в теоретическом, так и в практическом плане) организовывать, руководить и контролировать данный вид деятельности; формирование у педагога позитивного отношения к данному виду учебной деятельности, положительной мотивации, стремления к совершенствованию по вопросам руководства самообразованием учащихся и своей собственной; творческий поиск самого педагога как по вопросам разнообразия видов и форм самостоятельной работы студентов, так и по вопросам исследовательского прикладного характера; формирование доверительной творческой атмосферы в учебном коллективе [2];

– *контроль за действием будущего учителя БЖД с учетом синергетического подхода взаимодействия в системе «преподаватель – студент».* Реализация синергетического подхода в процессе формирования умений самообразования при подготовке будущих учителей БЖД позволяет расширить эвристические возможности педагогического влияния на обучаемого. Синергетика предполагает обучение, «центрированное на студенте», т.е. с точки зрения будущего специалиста, исходя из его интересов. Субъект-субъектный подход, диалогические отношения, неприятие насилия, авторитарности, директивности – эти и другие черты гуманистической педагогики должны стать приоритетными при подготовке специалистов в области обеспечения комплексной безопасности. Эффективность подготовки будущих учителей БЖД достигается не педагогическим воздействием, а синергетизмом взаимодействия преподавателя и студентов: педагог не формирует личность, ее знания, умения, качества, а создает такие условия, при которых обучаемый включается в активную самообразовательную деятельность по достижению определенной цели и самосовершенствуется.

Умение целенаправленно формировать себя как творческую личность, соответствующую новой образовательной парадигме, является требованием сегодняшнего дня. Активность позиций преподавателя и студента в педагогическом процессе состоит в том, что каждый из них в той или иной мере выступает в качестве субъекта управления как своей собственной деятельности и поведения, так и деятельности и поведения других участников учебного процесса.

При реализации синергетического подхода ключевыми умениями, которые реализуют педагогическую позицию (не просветительскую), являются: развитие у студентов самостоятельности; признание

автономии и прав личности студента; восприятие студента как партнера со своим внутренним миром; апеллирование к сознанию; открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний; фасилитационная организация пространства общения [1].

В вузовских ГОСах все большее внимание уделяют самостоятельности студентов, поднимаются вопросы приобщения учащихся к активным формам обучения и творческим заданиям. Все это служит цели формирования умений самообразования будущих учителей БЖД и, как следствие, повышению качества образования. В существующих социально-экономических условиях развития общества просматривается усиление внимания к непрерывному обновлению и пополнению знаний, как в процессе подготовки специалистов, так и в ходе продуктивной профессиональной деятельности.

Задача системы образования – формирование такой личности, которая могла бы с максимальной пользой самореализоваться в существующих условиях. В современных условиях постоянного прироста объема научной информации важно формирование и развитие умений и навыков самообразования в процессе становления высококвалифицированного специалиста. Умение постоянно пополнять и обновлять свои знания о чрезвычайных ситуациях, применять их при моделировании или прогнозировании последствий аварий и катастроф, умение анализировать и предвидеть последствия принятия решений по минимизации ущерба от негативных воздействий – вот требования, выдвигаемые к учителям БЖД условиями современного производства и общественных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 : учеб. пособие / В.И Андреев. – Казань : КГУ, 1996. – 567 с.

2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 192 с.

3. Калугин, Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию : учеб. пособие / Ю.Е. Калугин. – Челябинск : Изд−во ЮУр−ГУ, 2000. − 119 с.

УДК 796:37.016

З.Н. Черных,
Т.М. Борисенко,
г. Шадринск

Педагогические условия развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов педагогического вуза в процессе формирования профессионально-кондиционной готовности

В статье представлены педагогические условия развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов педагогического вуза в процессе формирования профессионально-кондиционной готовности. Даны определения понятия кондиция, условия, кондиционная готовность, профессиональная готовность.

Готовность, интерес, условия, кондиция, кондиционная готовность, профессиональная готовность.

Современные условия общественного развития требуют того,

чтобы студенты педагогических вузов обладали высоким уровнем профессиональной готовности, познавательными потребностями, интересами. Нравственный облик и физические качества являются существенным условием, положительно влияющим на дальнейшее профессиональное совершенствование, освоение студентами профессии педагога. Важным поэтому является подход к их подготовке как к единому процессу воспитания и обучения, в ходе которого происходит разностороннее развитие и самоутверждение личности, формирование профессиональной готовности, личностных и кондиционных качеств. Связь социальных, профессиональных и познавательных мотивов усиливает сознательное отношение к учению, ускоряет формирование личности.

В педагогической науке понятие готовность определяется как сложное личностное образование, включающее в себя мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-методический (технологический), результативный и прогностический компоненты [5, 2001]

Кондиция – понятие, определяющее совокупность требований (нормы, стандарта) к состоянию подготовленности к чему-либо используемое в зарубежной литературе, и относящееся, чаще всего, к физической культуре и спорту, соответствует понятиям «необходимая физическая подготовленность», в отдельных случаях – «спортивная форма» (Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер, 2001)

Опираясь на анализ литературы, кондиционные способности мы рассматриваем как систему взаимозависимых свойств и качеств, необходимых для завершенности личностных образований студентов, в соответствии с определенными требованиями к их будущей жизнедеятельности.

Таким образом, формирование кондиционных способностей студентов - социально-педагогический процесс выявления и дальнейшего усовершенствования индивидуальных свойств, которые будут отвечать требованиям дальнейшей их качественной жизнедеятельности как будущих специалистов.

На основе изучения и анализа специальной литературы можно заключить, что кондиционная способность – это система реализации взаимозависимых свойств и качеств, необходимых для завершенности личностных образований студентов, в соответствии с определенными требованиями к их будущей жизнедеятельности.

Кондиционная готовность – эта та разновидность физической готовности и самовоспитания, которая в норме следует за базовым физическим воспитанием, опирается на его результаты, закрепляет и развивает их, обеспечивая кондиционное физическое состояние индивида, благоприятное для здоровья и физической дееспособности, необходимой в жизни, в профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность – субъектное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [4 ,2004].

В нашем понимании профессионально-кондиционная готовность к педагогической деятельности - это не врожденное качество, а результат специальной подготовки, включающей совокупность профессиональных знаний, развитие основных психических и физических функций, соответствующих профессиональной направленности образования, воспитания и самовоспитания, профессиональному самоопределению, физическому состоянию и уровню здоровья студента.

Профессионально-кондиционная готовность студентов – это совокупность

свойств, качеств личности и систем организма, которая фиксирует отображение субъективности и объективности сознания, и деятельности, проявляемых в профессиональной направленности, деятельностном отношении к будущей профессии.

В философском энциклопедическом словаре «условие» определяется как, то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления (Л.Ф. Ильичев, 1983). Чаще всего условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия причины, включающего как внешние, так и внутренние факторы [3]

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике целостного педагогического процесса и отдельных его сторон и составных частей. Бабанский Ю.К., включая условия в состав педагогической системы, выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [1].

Отдельно в педагогической литературе рассматриваются дидактические условия, которые представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [2, 1995]. Данная проблема рассматривается в работах В.В. Белича, Ф.М. Вивдича, Н.Е. Голуновой., Г.П. Куклы, С.И. Марченко, Э.С. Черкасовой и др.

Исследованию педагогических условий, способствующих повышению эффективности различных аспектов целостного педагогического процесса, посвящен еще ряд работ, в том числе Г.И. Щукиной, Т.А. Вахрушевой, А.С. Бахаревой и др.

Анализ данных исследований показывает, что авторы выделяют различное количество условий, объединяя их в разные группы, комплексы. Такое разнообразие совокупности педагогических условий объясняется различиями в постановке конкретных целей исследования, изменением требований к качеству подготовки специалистов в современном обществе, различием теоретико-методологических подходов и пр. Но в целом совокупность выделяемых условий в различных исследованиях имеет много сходного, что объективно обусловлено наличием сходных объектов исследования, опоры на общие философские, психолого-педагогические положения, составляющие основу исследования.

Под педагогическими условиями развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности и профессиональной готовности студентов педагогического вуза мы понимаем совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемом и материально-пространственной среды, обеспечивающих оптимальную организацию процесса физкультурного образования в вузе и направленных на реализацию главной цели исследования: - повышения интереса к физкультурно-спортивной деятельности и профессионально-кондиционной готовности.

Поскольку интерес, как мотив деятельности, содействует ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному отражению действительности, повышению активности обучаемых, в качестве одного из условий, способствующих его формированию и развитию, правомерно выделить

использование в учебном процессе сочетания разнообразных, традиционных и нетрадиционных форм и методов обучения. Разнообразие форм организации учебных занятий и методов обучения в процессе подготовки будущих специалистов позволяет сместить акцент в познавательных интересах студентов с заинтересованности в новых формах учебной деятельности на содержание изучаемого материала.

Важным условием развития интереса к профессии студентов является формирование положительного эмоционального отношения к данной деятельности, что становится возможным при наличии положительно-эмоциональной атмосферы на занятиях и создание условий для обеспечения удовлетворенности студентов результатами своей деятельности в процессе подготовки.

Итак, к первой группе педагогических условий мы относим условия, способствующие формированию психологического аспекта готовности студентов к физкультурно-спортивным занятиям. Следующим условием второй группы является алгоритмизация обучения. Формирование практических умений и навыков предполагает освоение образцов деятельности в определенной последовательности. Использование алгоритмов различных типов в процессе профессиональной подготовки позволяет упорядочить, контролировать и своевременно корректировать процесс развития физкультурно-спортивной деятельности. Это относится и к процессу овладения студентами необходимыми методологическими, теоретическими и методическими знаниями.

Исходя, из особенностей развития интереса студентов к физкультурно-спортивным занятиям нами выделяются две группы условий: условия, содействующие формированию психологического аспекта готовности к профессии и условия, способствующие формированию педагогического, процессуального аспекта готовности к будущей профессии.

Изучение педагогической и методической литературы позволили предположить, что процесс развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности как фактора формирования профессионально-кондиционной готовности студентов будет более эффективным, если будет реализована следующая совокупность условий:

- техническое обеспечение процесса;
- содержание занятий;
- уровень требований;
- личность преподавателя;
-состояние здоровья;
- выстраивание физкультурно-спортивной деятельности;
- стимулирование занятий;
- индивидуальные особенности;
- психологическая подготовка;
- эмоциональный фон;
- профессиональный уровень;
- формы, приемы.

Все компоненты направленности личности взаимодействуют между собой и составляют динамическую структуру.

Интерес выступает как средство ознакомления с отдельными видами спорта с целью удовлетворения физических и духовных потребностей, в том числе развития ловкости, координации, выносливости и других личностных и физических качеств. Ценность интереса состоит в его мотивационных функциях.

В отечественной педагогике попытки систематизировать условия, которые включают и качества личности, определяющие готовность к различным видам деятельности, основывались на анализе функциональной структуры профессии, выделяя при этом профессионально важные качества, ориентированные на цели профессиональной деятельности.

Функциональная структура учительской, преподавательской деятельности в педагогической литературе представлена довольно объемно. Эту проблему разрабатывали

М.Я. Виленский, Н Ф. Гоноболин, К.М. Гусев, Э.Ф. Зеер, В.И. Панферов. А.И. Щербаков и др. Главное, в чем сходятся убеждения многих авторов - это позиция, что формирование профессиональных качеств, происходит непосредственно в профессиональной (педагогической) деятельности.

Мы представляем себе готовность к педагогической деятельности как деятельностную реальность, где условия алгоритмического взаимодействия образовательной системы, включающей и профессионально важные качества личности, будут определять успешность и удовлетворенность деятельностью.

Формирование профессиональной готовности студентов к физкультурно-спортивной деятельности представляет собой причинно-следственный детерминированный процесс, в котором, благодаря теоретической и технологической основам, последовательно реализуются психолого-педагогические условия в единстве личностного (духовного) и профессионального.

Анализ состояния проблемы показал, что исследуемый процесс не имеет в своей основе достаточного научно-методического обоснования. Это обусловило необходимость более широкого рассмотрения вопроса в психолого-педагогическом аспекте, поиска педагогических условий, способствующих развитию у студентов педагогического вуза интереса к физкультурно-спортивной деятельности и готовности к профессионально-кондиционной деятельности.

Педагогические условия в процессе физкультурно-спортивной деятельности оказывают положительное влияние на отношение студентов к учебному труду, повышают их социальную активность в различных видах трудовой и общественной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для ун-тов и пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 175 с.

2. Волков, А.М. Деятельность: Структура и регуляция. Психологический анализ / А.М. Волков. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 216 с.

3. Ильичев, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 707 с.

4. Мижериков, В.А. Словарь–справочник по педагогике / В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

5. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Совр. слово, 2001. – 925 с.

УДК 378

Н.С Стерхова,
Н.В. Чигирева,
г. Шадринск

Особенности развития творческой активности у студентов дизайнеров

Статья посвящена характеристике особенностей юношеского возраста, знание которых необходимо преподавателю для повышения эффективности процесса развития творческой активности у студентов дизайнеров. Представлена характеристика материалов анкетирования, направленного на выявление причин низкой познавательной активности будущих дизайнеров.

Процесс развития творческой активности у студентов, юношеский возраст.

Проблема развития творческой активности у студентов является в настоящее время особенно актуальной, поскольку среди основных требований к системе подготовки специалистов – разработка новых механизмов и технологий обучения студентов, вырабатывающих готовность к активному творческому участию в научно-техническом и социальном прогрессе. Для этого важно учитывать социально-психологические характеристики студентов.

Период студенческих лет приходится на юношеский возраст. *Юность* - период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны - от 15-16 до 21-25 лет). Это время, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость, до действительного повзросления.

Юношеский возраст характеризуется относительно завершенной системой мировоззренческих взглядов и убеждений, служащей основой объективных эстетических оценок [1, с. 202-203]. В связи с этим, восприятие эстетических сторон жизни у студентов более избирательно. Также особенностью студенчества является обостренная потребность и самовыражении и жизненном самоопределении. Занятия по искусству, художественное творчество при этом приобретают особое значение, что важно для нашего исследования, поскольку его предметом является, как раз, развитие творческой активности у студентов.

В настоящее время очень многие студенты получают специальности, которые, по их мнению, помогут им творчески реализоваться, помочь состоятся как модный дизайнер. На специальности, связанные с изобразительно-творческими профессиями, такими как дизайн, поступают молодые люди, как имеющие художественную подготовку, так и не имеющие больших навыков в данной деятельности. Как видно, многие не отдают себе отчет в серьезности предстоящей учебы, ответственности их выбора, думают, что достаточно фантазии, небольших умений и навыков для того чтобы стать дизайнером.

Приходя с горящими глазами на первый курс, у студентов постепенно пропадает энтузиазм. Студенты могут приходить неподготовленными к занятиям или просто их пропускают, многие с неохотой работают над заданиями как в аудитории, так и дома. С проблемой снижения активности студентов и частого отсутствия ответственности к выполнению своих обязанностей сталкиваются многие преподаватели.

Возможно, здесь такую ситуацию будет легче исправить, учитывая возрастные особенности юношеского возраста. Итак, в юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отрабатывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории его остро волнуют. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, низменного, злого [2, с. 490-504].

Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении - во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно

состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям. Выбор внутренней позиции - весьма многотрудная духовная работа.

Молодому человеку, обратившемуся к анализу и сопоставлению эстетических ценностей и своих собственных склонностей и ценностных ориентации, предстоит сознательно разрушить или принять исторически обусловленные нормативы и ценности, которые определяли его поведение в детстве и отрочестве. Кроме того, он выбирает для себя неадаптивную или адаптивную позицию в жизни, при этом считает, что именно избранная им позиция является единственно для него приемлемой и, следовательно, единственно правильной.

Юность - чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка [2, с. 490-504].

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в трудовую деятельность. Поиск профессии - важнейшая проблема юности. Знаменательно, что в юности некоторая часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как предстоящей деятельности. Эта категория людей стремится научиться оказывать влияние на других и для этого изучает социальные процессы, сознательно рефлексируя на них.

Юноша несет в себе чувство личности и стремится предстать перед другими и самим собой как личность в ситуациях горячечных молодежных споров и в ситуациях выбора линии поведения и совершаемого поступка. Юность, обретая потенциал личности, входящей в пору второго рождения, начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей).

Чтобы дойти до понимания относительности любой независимости, оценить родственные связи и авторитет опыта старшего поколения, юности предстоит духовный путь библейского блудного сына через трудные, переживания отчуждения от круга значимых людей, через глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей к возвращению в новой ипостаси - теперь уже в качестве взрослого, способного проидентифицировать себя со значимыми близкими и теперь уже окончательно принять их как таковых. Именно взрослый, социально зрелый человек несет в себе постоянство мировоззрения, ценностных ориентации, органически сочетающих в себе не только независимость, но и понимание необходимости зависимости - ведь личность несет в себе бытие общественных отношений [2, с. 490-504].

Кроме того, игнорирования преподавателями возрастных особенностей студенческого возраста существуют и другие причины, затормаживающие процесс развития творческой активности студентов. К ним можно отнести неправильно выбранную специальность, или стиль общения преподавателя и студентов, или недостаточно разработанную методику преподавания, не уделяющую внимания развитию творческой активности. Чтобы разобраться с причинами этого явления, было проведено анкетирование студентов специальности «Дизайн костюма» на

художественно-графическом факультете ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

Анкетирование включало вопросы, определяющие, хотят ли студенты работать по специальности после окончания вуза; развивает или подавляет обучение на ХГФ их творческую природу, как они могут определить для себя понятия «творчество», «творческая активность»; трудно ли им даются творческие задания; испытывают ли они потребность в творческом выражении; испытывают ли необходимость в заданиях, развивающих творческое мышление; обижает ли их критика, какой стиль преподавания и общения с наставником им ближе и другие.

В анкетировании участвовали 29 человек, от 19 до 22 лет – студенты второго, четвертого и пятого курса. По результатам анкетирования выявились следующие данные. Почти все студенты из опрошенных заявили, что видят себя в выбранной профессии после окончания вуза, только двое ответили определенно, что хотят поменять профиль деятельности. При этом, часть студентов не исключает того, что им придется со временем дополнительно освоить другую профессию. Большинство опрошенных считают, что обучение на факультете развивает их творческую природу.

Понятие «творчество» многие из них раскрывают как самореализацию и самовыражение, и только единицы определяют как процесс создания чего-то нового, оригинального. Под понятием «творческая активность» большинство написало – постоянное участие в конкурсах, выставках, период, когда хочется творить, частое проявление творческих способностей.

Абсолютное большинство студентов испытывает необходимость в творческих заданиях, развивающих творческое мышление, считая, что четко сформулированная цель задания только помогает в его выполнении: «позволяет сделать меньше ошибок, правильно понять требования преподавателя».

Опрос показал трудность студентов включиться в работу на аудиторных занятиях. Вопрос звучал так: «где наиболее полно вы раскрываете творческий потенциал: самостоятельно выполняя задания дома, или под руководством преподавателя в аудитории?» Почти все отметили трудность включения в работу на аудиторных занятиях, многие пишут, что сосредоточиться им мешает шум и суета, ссылаются на физическое состояние, отсутствие определенного настроения – «не посетила муза» поэтому задания они выполняют в основном дома. Отдельные студенты отмечают, что в аудитории под руководством преподавателя чувствуют себя увереннее, но есть и такие которым мешает сосредоточиться надзор преподавателя, им не нравится «когда стоят над душой». Некоторые пишут, что формирование замысла у них происходит на занятиях, а дома они его раскрывают в спокойной обстановке и таких большинство. Отдельное мнение, что тихая спокойная музыка помогла бы сосредоточиться на задании.

На вопрос «Помогает ли вам четко сформулированная цель задания, или она ограничивает ваши творческие идеи?» абсолютное большинство написало, что помогает: «если мне не поставят ограничения я могу сильно отойти от задания», «помогает сделать меньше ошибок и понять требования педагога», «помогает, так как идей всегда много и поиск решений может быть бесконечным». А студентки пятого курса даже отметили, что это готовит их к работе с клиентом в будущем. Многие пишут, что это зависит от задания: если тема близка, то и работается над ней легче. И лишь совсем немногие написали, что четко поставленная цель их ограничивает.

На вопрос «обижает ли вас критика ваших творческих идей» только пятая часть опрошенных студентов ответили, что нет: «критика всегда есть и будет»; большинство ответили, что их

обижает неуместная, по их мнению, критика, обижает некорректное сравнение с другими студентами, пишут, что обязательно нужно не просто критиковать, а аргументировать свое мнение, т.к. студент так же имеет право на свою точку зрения, свое видение темы. Этот вопрос оказался наиболее обсуждаем, и разброс мнений оказался очень большим. Почти все отмечают, что ждут от преподавателя корректной, обоснованной критики, нацеленной, прежде всего на развитие его подопечных, тогда критика будет полезна. В противном случае «она выбивает из колеи и ни к чему не хочется стремиться».

Самый провокационный оказался вопрос «Как вы считаете, преподаватели должны более жестко и требовательно обучать дисциплинам, или им не хватает демократичности в общении? Как это может повлиять на ваши успехи в творчестве?» Мнение разделилось примерно на три равных части: одни написали, что их все устраивает в преподавании; другие – что преподавателям не хватает демократичности, что нужно расположить к себе студента и уметь заинтересовать его, это мнение свойственно в основном студентам младших курсов, выявляя видимо еще незрелую мотивацию; третье общее мнение – преподаватели должны быть более требовательными, особенно по спецдисциплинам, но не быть предвзятыми в своих оценках, не навязывать свой стиль и вкус, что между преподавателем и студентом должна быть дистанция. Здесь мы явно видим желание студентов иметь в преподавателе образец, стоявший на определенной вершине, куда необходимо стремиться, эталон самодисциплины. Особое мнение – некоторые считают, что требовательностью некоторые преподаватели заменяют отсутствие собственного интереса к предмету и не умение «разжечь» его у других.

Исходя из результатов анкетирования, можно сделать следующие выводы: студенты сознательно получают свою творческую профессию, надеясь реализовать себя как профессионалы в будущем, хотя и допускают необходимость получить еще одну специальность для большей уверенности в завтрашнем дне.

Они недостаточно хорошо понимают природу творчества, в частности отличие простой реализации себя в какой-либо деятельности и истинного творчества, в чем им несомненно помогла бы такая дисциплина, как «Психология художественного творчества», которая, к сожалению не ведется на факультете.

Студенты испытывают не просто потребность, а можно сказать «голод» по заданиям, развивающих творческое мышление, даже отмечают, что хотели бы, что бы научиться, чтобы творчество у них могло «включаться автоматически», а для этого необходимо расширять им рамки, показывая безграничность приемов и способов работы с творческим источником.

Студентам чрезвычайно важно справедливое отношение к ним преподавателей, они хотят отстоять свой индивидуальный стиль, свое творческое видение темы и только на этих условиях они способны спокойно воспринимать критику, которая в данном случае поможет им расти как профессионалам в своей области.

Многие отмечают трудности работы в коллективе, пишут, что поэтому им проще не проявлять себя и работать дома, поэтому очень важно создать благоприятный микроклимат на занятиях, в то же время направленный на то, чтобы максимально продуктивно использовать время в аудитории. Они хотят видеть перед собой знающего, компетентного, творческого преподавателя, подающего им пример, хотят отстоять возможность работать самостоятельно, так как многие отмечают у себя спонтанный характер творчества.

В то же время студенты осознают, хотя и не явно, отсутствие у себя

самодисциплины, отсюда желание иметь требовательного преподавателя, который привил бы им эту черту. В анкетах явно видна разница между пониманием того, что желание включиться в работу самому (у старших курсов) и тем что «меня все должны заинтересовать, научить» у студентов второго курса. Видимо к концу обучения студенты уже больше чувствуют ответственность за то, как они реализуются как специалисты.

Полученные данные помогают нам осознать важность проблемы исследования развития творческой активности у студентов-дизайнеров. Кроме того, преподавателям необходимо больше знакомиться с психологическими тонкостями творческого процесса, помогающим активизировать их творческие способности, давать больше разноплановых творческих заданий, как известно, то что не тренируется, то и не развивается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, Н.А. Сорокин ; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

2. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

УДК 378

Н.С. Стерхова,
Е.А. Шамонин,
г. Шадринск

Основные тенденции исследования вопросов развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры

В статье раскрываются основные тенденции исследования вопросов развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры: исследование понятия познавательной самостоятельности, характеристики процесса развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры, факторы исследуемого процесса.

Познавательная самостоятельность, развитие познавательной самостоятельности, факторы развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры.

В условиях модернизации образования России необходимо реализовать качественно новую личностно-ориентированную развивающую модель высшего образования с целью развития личности студента, его творческих способностей, интереса к учению, формирования желания и умения учиться. В основе этих процессов заложена активная поисковая деятельность, начинающаяся с познавательной самостоятельности.

Проблема развития познавательной самостоятельности в педагогике относится к ряду проблем, находящихся в центре внимания исследователей. В то же время, наличие внушительного научно-педагогического фонда, казалось бы, ставит под сомнение целесообразность проведения дополнительных исследований указанной проблемы, однако при ближайшем рассмотрении дело обстоит далеко не так.

Стремительно нарастающий поток научной информации в современном обществе приводит будущих специалистов к необходимости пополнять свои знания. Поэтому важно научить

студента самостоятельно овладевать профессионально-значимой системой умений и навыков, самостоятельно применять их в решении практических задач, а также определять перспективы развития своей профессии.

Познавательная самостоятельность базируется на познавательной деятельности, в процессе которой происходит обогащение личности новыми знаниями и умениями, без которых невозможно самостоятельное познание действительности. Соответственно, выявление путей развития познавательной самостоятельности как основополагающего условия самопроявления личности в будущей профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем современной педагогической науки. Все это в целом позволяет нам сделать вывод о том, что проблема развития познавательной самостоятельности требует дальнейшего исследования.

Проанализировав и сравнив трактовку понятия «познавательная самостоятельность» разными учеными, мы заняли свою относительно определения рассматриваемого понятия. Итак, *познавательная самостоятельность* - это интегративное качество личности, позволяющее успешно ориентироваться в новой ситуации и без посторонней помощи, находить свой подход к решению познавательных задач. На данное определение мы будем опираться в нашем исследовании.

Под *развитием познавательной самостоятельности студентов* мы будем понимать целостный педагогический процесс, предполагающий последовательные прогрессирующие количественные и качественные изменения её структурных компонентов, обеспечивающих успешное ориентирование в новой ситуации и нахождение без посторонней помощи своего подхода к решению познавательных задач.

Изучение проблемы познавательной самостоятельности студентов педвуза, на наш взгляд, можно выстроить в следующих направлениях:

1) выявление сущности и содержания понятия «познавательная самостоятельность»;

2) выявление содержания процесса развития познавательной самостоятельности студентов;

3) определение факторов развития познавательной самостоятельности, влияющих на ее успешное развитие и т.д.

В данной статье мы представим характеристику факторов развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры. Фактор - от лат factor - действующий, производящий [8, с. 424-425]. Современными учеными фактор определяется как – движущая сила какого-либо явления или процесса, определяющая его сущность, главное направление [2, с. 255].

В различных исследованиях существуют разные классификации факторов. Одна из них предложена В.А. Ядовым, который выделяет общие и специфические факторы, прямые и косвенные, факторы объективного и субъективного характера [10, с. 57].

П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова рассматривают в классификации основных факторов, под воздействием которых как раз и осуществляется формирование и развитие познавательной самостоятельности студентов выделяют следующие группы:

1) *социальные* (средства массовой информации, общение со специалистами, работающими в определенной области, и т.д.);

2) *образовательные* (факты, законы, теории и методы науки, то есть опорные знания);

3) *психологические* (факторы, которые обусловлены возрастными особенностями студентов);

4) *процессуальные* (методы, приемы и способы работы преподавателя с обучающимися, формы проведения

аудиторных и внеаудиторных занятий) [6,7].

Кроме того, Н.А. Половникова предлагает помимо предложенных четырех, выделять ряд факторов, также успешно способствующих развитию познавательной самостоятельности. К ним относятся:

- моральная педагогическая поддержка (в виде похвалы, высокой оценки и т.д.) студента, проявившего познавательную активность;
- гуманистический подход педагога в организации образовательного процесс, предполагающий самоопределение, самоорганизацию, личностное творчество, свободу, выбор, альтернативность, взаимодействие;
- выдача студентам индивидуальных домашних заданий, требующих качественной самостоятельной подготовки [7, с. 97].

Для развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры необходимо учитывать вышеперечисленные факторы.

На основе анализа данных классификаций, мы выделяем две основные группы факторов, детерминирующих процесс развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры: *внешние* (объективные) *факторы* и *внутренние* (субъективные) *факторы*, определяющие специфику и возможность конкретного процесса, направленного на развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры.

К ***внешним факторам развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры*** мы относим *социально-педагогические* (средства массовой информации, общение со специалистами, работающими в определенной области, факты, законы, теории и методы педагогической науки, то есть опорные знания).

Среди **внутренних факторов развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры**, на наш взгляд, целесообразно выделять *психологические* (факторы, которые обусловлены возрастными особенностями студентов) и *процессуальные* (методы, приемы и способы работы преподавателя с обучающимися, формы проведения аудиторных и внеаудиторных занятий).

Обращаясь к характеристике факторов развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры, остановимся на характеристике внутренних факторов ее развития.

Одним из важных психологических факторов развития познавательной самостоятельности является *активное участие студентов в обучении.* Так как познавательная самостоятельность развивается в процессе активной деятельности обучающихся, то активное участие студентов в обучении, то есть их активность в обучении является условием для развития познавательной самостоятельности. Основываясь на различных трактовках понятия «активность») [1, 5, 9], будем понимать под активностью – «проявление обучающимися положительного отношения к учебно-познавательной деятельности, которое характеризуется стремлением достичь поставленную цель в пределах заданного времени».

Среди процессуальных факторов развития познавательной самостоятельности студентов особое значение имеет *использование комплекса развивающих методов.* Обозначенный *комплекс* включает ряд методов обучения:

- *информационные методы,* направленные на передачу обучающимся новых знаний и связей между ними, их использование в процессе модульного обучения подкрепляет информационную функцию модуля (например, различные виды лекций, консультация, экзамен);
- *операционные методы,* предназначенные для формирования умений и навыков действия в типовых

ситуациях (например, лабораторные работы, практические работы);

- *поисковые методы* - применяются для формирования и развития умений и навыков конкретной продуктивной деятельности в нетиповых ситуациях (например, деловая игра, дискуссия, мозговая атака) [4, с.49-58].

Важным процессуальным фактором развития познавательной самостоятельности студентов является также с*очетание репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности студентов.* Поочередная смена одной деятельности другой. При постоянном выполнении только воспроизводящих работ у студентов наступает понижение дееспособности организма, так как их центральная нервная система быстро утомляется, возникает чувство неудовлетворенности работой, в итоге все это отрицательно влияет на сам процесс познавательной деятельности. Но и в увлечении только непрерывной поисковой деятельностью, по словам М.А. Данилова, много искусственного и крайне упрощенного понимания учебного процесса, при котором уничтожаются процедуры «репродуктивного» и вносятся процессы поискового «продуктивного» характера. При этом упускается из виду, что любой вид истинно научной и творческой деятельности связан с «репродуктивной» деятельностью [3, с.16].

Особо следует выделит такой процессуальный фактор развития познавательной самостоятельности студентов, как *научно организованная педагогическая деятельность.* Успех развития познавательной самостоятельности во многом определяется научно организованной педагогической деятельностью. Перечислим основные пути и способы, обеспечивающие совершенствование педагогической деятельности педагога в обозначенном контексте: взаимосвязь различных форм образования и самообразования; технологическая грамотность педагога; сочетание теоретической и практической подготовки с профессионально педагогической; опора на современные достижения психологии и педагогики.

Анализ факторов развития познавательной самостоятельности студентов показывает, что важное значение имеют внешние и внутренние факторы развития познавательной самостоятельности.

К внешним факторам развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры мы относим социально-педагогические (средства массовой информации, общение со специалистами, работающими в определенной области, факты, законы, теории и методы педагогической науки, то есть опорные знания).

Среди внутренних факторов развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры, на наш взгляд, целесообразно выделять *психологические* (факторы, которые обусловлены возрастными особенностями студентов) и *процессуальные* (методы, приемы и способы работы преподавателя с обучающимися, формы проведения аудиторных и внеаудиторных занятий).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова, Л.П. Активность учения школьников / Л.П. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 139 с.

2. Богозов, Н.З. Психологический словарь / Н.З. Богозов, И.Г. Гозман, Г.В. Сахаров ; под ред. Н.Ф. Добрынина, С.Е. Советова. – Магадан, 1965. – 292 с.

3. Данилов, М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся / М.А. Данилов // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников : учен. записки / Казан. ГПИ. – Казань, 1972. – Т. 102.

4. Лаврентьев, Г.В. Слагаемые технологии модульного обучения / Г.В. Лаврентьев, К.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 1998. – 49-58 с.

5. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

6. Пидкасистый, П.И. Основы классификации самостоятельных работ в процессе обучения / П.И. Пидкасистый // Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении : учен. записки. – Т. 426. – М., 1971.

7. Половникова, Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении : дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Половникова. – Казань, 1976. – 483 с.

8. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

9. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.

10. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 1995. – 330 с.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.3

Н.А. Андреева,
г. Шадринск

Использование научных подходов в управлении дошкольным образовательным учреждением

В статье анализируются теоретические подходы к управлению, их особенности, дается определение понятия «управление», трактуется понятие «система», рассматриваются взгляды разных авторов на процесс управления как взаимодействие субъектов.

Рационалистический, процессный, поведенческий, системный, ситуационный подходы к управлению.

Изменения, происходящие в обществе в настоящее время, обусловили необходимость и возможность реализации личностно-ориентированных технологий воспитания и обучения в системе школьного и дошкольного образования. В связи с этим в рамках управления образовательными учреждениями, в том числе ДОУ, необходима новая система представлений, комплекс социокультурных, нормативно-правовых условий, позволяющих сегодня реально реформировать деятельность руководителей образовательных учреждений.

Теория управления педагогическими системами (школой, дошкольными учреждениями) представлена в работах многих ученых: К.Ю. Белой, Л.М. Волобуевой, Е.В. Давыткиной, В.Н. Казаковой, Т.С. Кабаченко, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.С. Лазарева, А.Н. Морозовой, Л.В. Поздняк, В.П. Симонова, П.И. Третьякова и др.

Классик теории менеджмента А. Файоль рассматривал управление как непрерывный универсальный процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных видов деятельности. В каждом из видов деятельности менеджер осуществляет планирование, организацию, координацию, мотивацию и контроль, т.е. выполняет свои функции. Той же точки зрения придерживаются теоретики современного менеджмента М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоури.

Ведущий теоретик в области управления П.Ф. Друкер предполагает иное определение: «Управление – это особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную целенаправленную и производительную группу. Управление как таковое является и стимулирующим элементом социальных изменений, и примером социальных перемен».

Современный этап развития науки управления образовательными учреждениями характеризуется различными подходами к трактовке понятия «управление», которое рассматривается с трёх позиций.

Согласно первой позиции, процесс управления определяется как деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Такую точку зрения, применительно к педагогическому управлению разделяют Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.П. Симонов, И.В. Тимофеева, Р.Х. Шакуров и др. Педагогическое

управление определяется выше названными авторами как тип управленческой деятельности, характеризуемый совокупностью особых организационных форм и технологий, основанных на принципах глобальной коммуникации и приводящих к успеху и достижению целей организации и общества в целом. «Управление – это, прежде всего деятельность. То есть процесс с совершенно определённым предметом, ясным субъектом деятельности и ожидаемым продуктом».

Определение управления как деятельности ориентирует больше на получение предметного результата, а не на изменение в ходе этой деятельности субъектного опыта участников образовательного процесса.

Исследователи, представляющие вторую позицию В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов и др., рассматривают управление как «воздействие» одной системы на другую, одного человека на другого или на группу. Для сторонников этой позиции управление – целенаправленное воздействие субъекта на объект (или субъекта на субъект) и изменение последнего в результате воздействия. «Управление осуществляется путем воздействия одной подсистемы – управляющей на другую – управляемую, на протекающие в ней процессы посредством информационных сигналов и управленческих действий».

При данной трактовке управления слабо учитывается его субъект – субъектная природа, поскольку активность признается только за управляющим, а управляемый в данном случае воспринимается как пассивный исполнитель, который строго следует навязанной норме.

Исследователи, представляющие третью позицию (Т.М. Давыденко, А.Н. Морозова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), рассматривают управление как взаимодействие субъектов (элементов).

«Управление – это активное взаимодействие руководителей образовательного учреждения и других участников образовательного процесса по его упорядочению и переводу в новое качественное состояние, более отвечающее выполнению поставленных задач».

Авторы, придерживающиеся третьей точки зрения, исходят из философского понимания взаимодействия как сложного процесса, в котором изменение сторон происходит не просто взаимосвязано, а обусловлено. Такое понимание управления предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых, убеждает в необходимости изменения взаимодействующих субъектов и самого процесса взаимодействия как смены его состояний.

В современной теории и практике управления существуют разные теории и подходы к управлению, которые отражают приоритетность тех или иных аспектов в деятельности управляющей системы и особенности управляемой системы.

К настоящему времени известно пять важнейших подходов, которые внесли существенный вклад в развитие теории и практики управления: рационалистический, процессный, поведенческий, системный и ситуационный. Каждый подход нашёл отражение в разных теориях управления.

Первая возникшая теория – школа научного управления (Ф. Тейлор) – опиралась на рационалистический подход к управлению, в основе которого были положены представления о поведении человека подобно машине.

Почти одновременно с Ф. Тейлором предложил свою теорию управления А. Файоль. Теория получила название классической или административной (Л. Урвик, Л. Гьюлик и др.) и опиралась на процессный подход к управлению.

В отличие от теории Ф. Тейлора, где в центре находилась рациональная организация труда исполнителей, А. Файоль исследовал управленческую деятельность и способы рациональной

организации систем управления.

Впервые предложив процессный подход, приверженцы классической школы, подробно описали функции управляющего, но они были склонны рассматривать такого рода функции как независимые друг от друга. Современный процессный подход, в противоположность этому, рассматривает функции управления как взаимосвязанные.

В противовес рационалистическому подходу в начале 30-х годов XX века в науке управления сформировался новый подход, исходящий из принципиально иного понимания роли «человеческого фактора» в организации. Такой подход получил название – поведенческий и нашёл отражение в «теории человеческих отношений» (Э. Мэйо и др.).

С позиций системного подхода, организация – это открытая система, она взаимодействует с внешней средой, обмениваясь с ней информацией, и её эффективность определяется не только её системными качествами, но и условиями среды. Эти условия постоянно изменяются, поэтому, чтобы оставаться эффективной, организация должна развиваться и приобретать новые качества.

Таким образом, если предыдущие подходы к управлению были обращены «внутрь организации», то системный подход, прежде всего, обращён «вовне» – на поведение организации в большой системе, а затем на факторы, которые определяют это поведение.

Представители ситуационного подхода считали, что результаты одних и тех же управленческих действий могут быть различны в зависимости от того, кем и в каких организационных условиях они применимы. Центральным моментом ситуационного подхода является ситуация, т.е. конкретный набор обстоятельств, которые сильно влияют на организацию в данное конкретное время.

Сегодня положения системного, ситуационного, процессного или функционального подходов являются основополагающими и определяющими современное состояние теории управления. Рассмотрим, как применяются и исследуются данные подходы в современной теории по управлению социальными организациями, в том числе и образовательными учреждениями.

В теории управления социальными организациями системный подход представлен в трудах А.Г. Аганбегяна, В.Г. Афанасьева, Д.М. Гвишиани, Р.А. Белоусова, А.М. Омарова и др. «Необходимость системного подхода, – подчёркивает В.Г. Афанасьев, – …диктуется самой жизнью, и, прежде всего высокой степенью интеграции общественных процессов, где, как никогда ранее, «всё связано со всем», когда решение одной проблемы зависит от решения множества других, когда сами проблемы приобретают системный комплексный характер».

На необходимость применения системного подхода в теории управления педагогическими системами обращают внимание многие авторы: В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, И.М. Максимова, С.Н. Митин, В.И. Мишин, П.И. Третьяков, О.Ю. Шаврина, Т.И. Шамова и др. В исследованиях данных авторов системный подход рассматривается как общенаучный принцип, как методология исследования, обоснованы основные признаки системного подхода к управлению.

Рассмотрим, как трактуется понятие «система» в теории и практике управления: «Система – это совокупность объектов, взаимодействие которых обусловливает наличие новых интеграционных качеств, несвойственных образующим её частям, компонентам…. Связь между компонентами настолько тесна и ограничена, что изменение одних из них…вызывает то или иное изменение других, а нередко и системы в целом» (В.Г. Афанасьев).

В современной теоретической литературе понятие «педагогическая система», её структура, функции трактуются по-разному, хотя существенных различий нет.

В одной группе определений (Ю.А. Конаржевский, И.М. Максимова, П.И. Третьяков, О.В. Шаврина, Т.И. Шамова и др.) в качестве существенного и первичного признака всякой системы, в том числе педагогической, указывается целостность. Под педагогической системой – исследователи понимают – социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и её духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности.

Мы считаем, что для формирования системы является принципиальным не столько простое взаимодействие какого-либо множества элементов, сколько их взаимодействие при получении общего результата, цели, ради которых и благодаря которым вовлекаемые элементы множества организуются в систему.

Опираясь на выше сказанное, можно сделать вывод, что дошкольное образовательное учреждение, является сложной социальной педагогической системой и имеет характерные признаки социальных систем. К таким характеристикам социально-педагогических систем относятся: определённая совокупность частей или компонентов (сообщество педагогов и детей; внешняя и внутренняя среда; управление и т.д.); при взаимодействии они образуют единое целое; есть структура системы, наличие уровней управления и их иерархия; управление системой; самоорганизация, функционирование и развитие.

Системный подход позволяет увидеть ДОУ как социально-педагогическую систему, к характеристикам которой относятся наличие целей, взаимодействие составляющих её элементов (управляющей и управляемой подсистемы), открытость – взаимодействие ДОУ с окружающей средой, динамичность, адаптация, структура управления, функционирование и развитие.

Современный системный подход, являющийся методологической основой управления социальными организациями, взаимосвязан с процессным или функциональным подходом. Процессный подход позволяет рассматривать управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций. Каждая управленческая функция тоже представляет процесс, потому что также состоит из серии взаимосвязанных действий. Процесс управления является суммой всех функций. Выполнение этих действий важно для успеха организации.

В современной теории управления образовательными учреждениями процессный или функциональный подход представлен в трудах: Л.М. Денякиной, Т.С. Кабаченко, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, Л.В. Поздняк, М.М. Поташника, В.П. Симонова, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др. В исследованиях данных авторов управление рассматривается как целостный процесс реализации управленческих функций, хотя их точки зрения на количество и название управленческих функций не совпадают.

Управление образовательным учреждением – это особая деятельность, в которой её субъекты посредством планирования, организации, контроля, руководства обеспечивают организованность совместной деятельности педагогов, учащихся, воспитанников, родителей и её направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы, детского сада.

Процессный или функциональный подход позволяет в настоящее время рассмотреть управление заведующего

ДОУ как ряд последовательных действий (функций), выполнение которых направлено на функционирование и развитие дошкольного учреждения.

Ситуационный, как и системный подход, способствует эффективному управлению социальными организациями, в том числе и образовательными учреждениями. В основе современного ситуационного подхода в управлении лежит идея выбора наилучшего для данного случая управленческого решения, когда учитываются все неблагоприятные и негативные конкретные обстоятельства. Ситуационный подход пытается увязать конкретные приёмы и концепции с определёнными конкретными ситуациями для того, чтобы достичь целей организации наиболее эффективно.

Ситуационный подход, близкий к оптимизационному подходу в управлении образовательными организациями, представлен в исследованиях Ю.К. Бабанского, Т.П. Колодяжной, А.М. Моисеева и др. Суть оптимизационного подхода в управлении заключается в том, чтобы достичь максимально возможных конечных результатов при рациональных затратах времени на управленческую деятельность.

Анализ современной теоретической литературы по управлению социальными организациями позволил выделить кроме выше названных подходов и другие, оказывающие влияние на эффективное управление ДОУ. Это – деятельностный (Н.П. Кузькин, И.В. Тимофеева, Р.Х. Шакуров и др.), исследовательский (Е.В. Давыткина, О.В. Никифорова), компетентностный (М.В. Кирилина, Н.В. Кузьмина, Г.П. Новикова и др.) подходы. Деятельностный подход позволяет выделить в структуре управленческой деятельности заведующего ДОУ следующие элементы: мотив – начало деятельности, цель, действия, барьер – преодоление препятствий как движущая сила деятельности и достижение результата. Исследовательский подход означает, что современный руководитель должен быть, прежде всего, исследователем, т.е. все принимаемые им решения в области содержания и организации воспитательно-образовательного процесса должны быть научно обоснованы. Компетентностный подход для заведующего, по мнению доктора педагогических наук Г.П. Новиковой – это интеграция его знаний, управленческих навыков, интеллектуальных способностей, позволяющих ему осуществлять инновационную деятельность, применять на практике современные методы управления.

Ретроспективный анализ научных подходов и теорий управления позволил выделить положения, которые, с нашей точки зрения, можно использовать в управлении современным дошкольным учреждением и считать относительными инновациями, заимствованными из классических подходов, в управленческой деятельности современного руководителя дошкольного образовательного учреждения.

Из теории в качестве инноваций в управлении ДОУ можно использовать следующие положения: научная организация труда руководителя и педагогических работников (НОТ), научный подбор исполнителей (профессиональная диагностика педагогических кадров), использование руководителем ДОУ научных основ в управлении (принципы, методы управления и т.д.), выделение на производстве управляющих (формирование управленческого аппарата в ДОУ), постоянный отбор и обучение кадров для повышения творческого потенциала работников и введения инноваций в ДОУ.

Из классической теории в управлении ДОУ сегодня традиционно используется положение о функциях и принципах управления. Инновацией в управлении дошкольным учреждением можно считать подвижность формальной

структуры организации, т.е. способа группировки работ и распределения полномочий и ответственности для её эффективности в зависимости от целей, поставленных перед ДОУ. Например, создание творческих, проблемных групп для решения педагогических проблем.

Из поведенческой теории в качестве инноваций в управлении ДОУ можно заимствовать развитие неформальной структуры организации, в которую входит формирование и развитие правил, убеждений, традиций педагогического коллектива отдельного ДОУ; стимулирование педагогов через использование нематериальных мотивов. В современных условиях на данный аспект управления, с нашей точки зрения, обращается недостаточно внимания.

Из теории системного подхода, в качестве относительного нововведения в управлении можно использовать анализ внешней и внутренней среды дошкольного учреждения (организация маркетинговых исследований), что, в конечном итоге, повысит качество оказываемых дошкольным учреждением образовательных услуг.

Из теории ситуативного подхода можно заимствовать знание и применение руководителем теоретических основ управления, шаблонов управленческих решений при возникновении проблемных ситуаций в процессе повседневной работы.

Каждая из управленческих теорий и научные подходы имеют свои сильные и слабые стороны, но современный руководитель дошкольным учреждением должен знать их и в зависимости от конкретной сложившейся ситуации применять в своей управленческой деятельности.

Таким образом, ДОУ является сложной социально-педагогической системой, ему присуще управление, направленное на поддержание стабильности управляемого объекта, его упорядоченности, противостояние хаосу и обеспечение его функционирования и развития.

Управление современным дошкольным образовательным учреждением, с нашей точки зрения, – это целенаправленная активная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие педагогической системы, перевод её на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению цели с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий.

УДК 373.3

Н.Н. Зырянова,
г. Шадринск

Туризм как средство всестороннего развития личности дошкольников

В публикуемом материале рассматривается проблема развития личности ребенка дошкольного возраста. В статье рассматривается сущность понятий «туризм», «туристские прогулки» и влияние туристских прогулок на становление личности дошкольников.

Туризм, туристские прогулки, всестороннее развитие личности дошкольника.

Экскурсии и прогулки за пределы детского сада, предусматривающие в основном реализацию познавательных и воспитательных задач и включающие в той или иной мере физические упражнения, можно проводить уже с

детьми трех-четырех лет. Как известно, дети старшего дошкольного возраста отличаются довольно высокой степенью самостоятельности и организованности, что является непременным условием организации более продолжительной и сложной по содержанию и методике проведения двигательной деятельности в природе. Речь идет о дошкольном туризме, который решает не только воспитательно-образовательные, но и оздоровительные задачи, совершенствует двигательные способности детей, способствует освоению ими простейших туристских умений и навыков. Туризм как особый вид деятельности человека предусматривает разные организационные формы. Некоторые из них вполне доступны детям дошкольного возраста.

Туризм (фр. tourisme от tour прогулка, поездка) — путешествия по своей стране или в другие страны, сочетающие отдых с элементами спорта и познавательными задачами (Словарь иностранных слов. — М., 1989).

Если трактовать данное понятие уже в связи с рассматриваемой проблемой, то можно дать следующее определение: туризм - особый вид социальной деятельности человека, направленный на укрепление здоровья, повышение физической тренированности, выносливости организма, познание и общение. Различают организованный (предлагаемый разными организациями и фирмами, несущими полную ответственность за предоставляемые услуги) и самодеятельный (организуемый по инициативе самих участников) туризм.

Туристское путешествие включает в себя два понятия: поездка и поход. Поездка - это путешествие по туристско-экскурсионному, постоянному, заранее разработанному маршруту с использованием транспорта. Поход - активный способ передвижения туристов по маршруту (пешком, на лыжах, лодках, плотах, велосипедах и т.д.). В походах сочетается выполнение образовательных задач с организацией условий походной жизни (разбивка бивуака, приготовление пищи на костре или примусе, преодоление природных преград и др.) [1].

В житейских представлениях да и в популярной литературе понятия «туристический поход» и «туристская прогулка» часто отождествляются. На самом деле они хоть и имеют много сходства, но не являются синонимами. Туристический поход - форма организации туристской деятельности, предусматривающая выполнение достаточно высоких физических нагрузок, связанных с длительным передвижением по маршруту, овладение специальными прикладными знаниями и навыками. По сложности выделяют категорийные (для физически и технически подготовленных туристов) и некатегорийные походы.

Туристская прогулка - форма организации туристской деятельности, предполагающая кратковременное (3-6 часов) пребывание в природных условиях и овладение некоторыми элементарными туристскими навыками [3].

Таким образом, туристская прогулка является вполне приемлемой формой организации деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении. Именно этот термин будет является ключевым при рассмотрении вопросов организации дошкольного туризма.

В чем ценность туристских прогулок? Прежде всего туристские прогулки оказывают ни с чем не сравнимый оздоровительный эффект, получаемый в результате разнообразной двигательной активности, а также комплексного воздействия на организм природных факторов: солнца, воздуха, воды. Доказано, что продолжительное выполнение умеренной нагрузки в виде циклических упражнений (ходьбы, передвижения на велосипедах, на лыжах) способствует совершенствованию такого ценного в оздоровительном плане физического качества, как выносливость. Именно это качество в сочетании с

закаливанием обеспечит формирование механизмов эффективной защиты от сердечно-сосудистых и респираторных заболеваний.

Занятия туризмом (при условии их систематичности) компенсируют так называемый двигательный голод целесообразной двигательной активностью. Регулярные проведения туристских прогулок позволяют активизировать двигательный режим в тех дошкольных учреждениях, которые не располагают для этого богатой материальной базой: бассейном, хорошо оснащенными гимнастическими, спортивными и тренажерными залами и площадками [2].

Туризм как средство оздоровления характеризуется общедоступностью и рекомендован практически каждому ребенку при отсутствии у него серьезных патологий. Универсальность туризма еще и в том, что он всесезонен. Следовательно, можно добиться стойкой динамики снижения заболеваемости детей ОРЗ, ОРВИ и повышения уровня их физической и двигательной подготовленности. Так, только за один год экспериментальных исследований, проводимых в старших и подготовительных к школе группах, у детей наблюдалось возрастание окружности грудной клетки, произошло сокращение числа часто болеющих детей в 1,7 раза, уменьшение длительности заболеваний в среднем на 7 дней [4].

В природных условиях представляется великолепная возможность обогатить двигательный опыт дошкольника. Пеньки, канавки, деревья, ручьи, бревнышки, а также природный материал (шишки, желуди, камешки, палки) стимулируют двигательную активность детей. Многократно, без устали и снижения интереса выполняя разнообразные двигательные действия в естественных условиях (лес, парк, луг, поле, берег реки), малыш проявляет творчество, мышечную раскрепощенность. Во время движения у детей совершенствуются навыки ходьбы по пересеченной местности. Исследования подтверждают положительную динамику показателей основных видов движений и спортивных упражнений. Прирост результатов детей экспериментальных групп в прыжках в длину с места, метании в цель и на дальность, ходьбе на лыжах превысил соответствующий показатель в контрольных группах в 2 и более раза. Значимые изменения происходят в совершенствовании в первую очередь выносливости, а также силы, быстроты, координационных способностей.

Доказано, что детям старшего дошкольного возраста вполне доступно овладение простейшими туристскими умениями и навыками, которые значительно обогащают их двигательную деятельность и закладывают основу для более серьезных занятий туризмом в школьном возрасте.

Опыт походной жизни формирует у дошкольников первоначальные навыки выживания в природной среде (умение ориентироваться на местности, разбивать лагерь, тушить костер, оказывать первую помощь пострадавшему и др.). У детей воспитываются самостоятельность, организованность, развивается воля. Изучение основ спортивного ориентирования (знание топографических знаков, работа с компасом, движение по карте и пр.) развивает все без исключения психические процессы, особенно внимание, мышление, память. Опыт показывает, что дети, прошедшие физическую и психологическую подготовку к возможным экстремальным ситуациям, оказавшись одни в лесу, ведут себя максимально собранно, без паники и растерянности и пытаются найти выход из создавшегося положения [2].

Туристская прогулка в лес, на луг, к реке, озеру — это всегда положительные эмоции, радостное общение, возможность оценить свои силы и способности в преодолении новых препятствий. Положительные эмоции (удивление, восторг, радость), творчество — важнейшие факторы оздоровления.

Систематическое проведение туристских прогулок позволяет регулировать работоспособность детей и избегать психического утомления, которое накапливается за неделю, месяц, сезон. Туризм является прекрасным средством активного отдыха. Он формирует у детей умение интересно и содержательно организовывать свой досуг.

Интересно продуманная двигательная деятельность детей в природных условиях формирует у дошкольников интерес к занятиям туризмом и физической культурой, повышает мотивацию на здоровье и здоровый образ жизни.

Однако ценность дошкольного туризма не ограничивается вопросами оздоровления и физического развития. Не менее важными являются восстановительные задачи. Коллективные прогулки способствуют формированию детского коллектива, в котором все связаны одной целью, где ребенок чувствует свою причастность к общему делу, видит, какую пользу он приносит. Прогулки воспитывают у детей важнейшие нравственные качества, учат налаживать взаимоотношения между членами группы, развивают в каждом ребенке организованность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность [3].

Обязательной составной частью туристской прогулки является работа по ознакомлению детей с историей родного края. В процессе восприятия различных предметов, явлений общественной жизни ребенок получает богатый чувственный опыт, который необходим для развития его мышления и речи. У детей развивается любознательность, расширяется кругозор, формируются первичные представления о традициях и культуре народа, закладываются основы национального самосознания [4].

На туристских прогулках дети приобщаются к удивительному миру природы. Не случайно великий русский педагог К.Д. Ушинский считал логику природы самой доступной, наглядной и полезной для ребенка. Природа воздействует на ребенка своей новизной, разнообразием, вызывает восторг, удивление, желание проникнуть в ее тайны. Умелый воспитатель не упустит возможность обратить внимание детей на красоту пейзажа, на особенности сезонных и суточных изменений. С помощью взрослых дети узнают о лечебных свойствах растений родного края, участвуют в сборе лекарственных трав.

Как видим, дошкольный туризм включает в себя ряд компонентов: физкультурно-оздоровительный, социально-коммуникативный, эмоционально-психологический, эстетический, познавательный и прикладной. Таким образом, туризм является прекрасным средством всестороннего развития личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяткин, Л.А. Организация и проведении туристских пешеходных походов со школьниками / Л.А. Вяткин. – Ульяновск : Спорт, 1994. – 64 с.

2. Истомин, П.И. Туристская деятельность школьников: вопросы теории и методики / П.И. Истомин. – М. : ФКиС, 1987. – 90 с.

3. Титов, В.В. Туристско-краеведческие кружки в школе / В.В. Титов. – М. : Просвещение, 1988. – 82 с.

4. Уваров, В.А. В поход пешком / В.А. Уваров, А. А.Козлов. – М. : Просвещение, 1993. – 102 с.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 37.035.6

Н.М. Жданова,
г. Шадринск

Методические аспекты патриотического воспитания младших школьников

В статье рассматриваются педагогические возможности патриотического воспитания младших школьников. Показаны возможности использования методов и форм в воспитании патриотизма у учащихся начальных классов.

Патриотическое воспитание, младшие школьники, методы патриотического воспитания.

В современной России наметился переход к укреплению государственности, возрождению культурно-исторических традиций, к устойчивому развитию.

В этих условиях особую значимость приобретает задача консолидации общества на основе демократических ценностей, гражданского патриотизма. Патриотизм, как нравственное чувство и совокупность социально-политических отношений является мощным социумом, необходимым условием для защиты национально-политических интересов, для достижения успеха в международной конкуренции, для сохранения и укрепления российской цивилизации.

Будущее России зависит от степени готовности молодых поколений к достойным ответам на исторические вызовы готовности к защите интересов многонационального государства.

По этой причине система патриотического воспитания младших школьников, имеющая прочные, проверенные временем традиции, нуждается в совершенствовании, в соответствии с новыми реалиями.

Проблема модернизации патриотического воспитания учащихся начальных классов в системе образования связана с выявлением и сохранением накопленных дореволюционной и советской школой лучших традиций патриотического воспитания, обновлением его содержания, проектированием новых технологий, с обоснованием организационно-педагогических условий повышения эффективности патриотического воспитания в образовательных системах.

Наиболее значимые для современности достижения опыта патриотического воспитания, накопленной российской школой, нашли отражение в трудах А.А. Аронова, В.А. Безродного, В.С. Ильина, Н.М. Конжиева, И.Ф. Выдрина [4]. Вопросы военно-патриотического воспитания, подготовки воина-интернационалиста рассматриваются в работах А.Г. Базанова, А.В. Барабанщикова, Г.В. Средина, А.Н. Вырщикова, А.А. Черкасова.

В новейшей истории России проблема

модернизации патриотического воспитания представлена в диссертационных исследованиях В.А. Белевцева, И.В. Горбачевой, Н.В. Ипполитовой, В.В. Марьина, Н.Н. Михеева, Н.А. Сиволобовой, В.Т. Татаренко и др.[2]

В нашем исследовании мы опираемся на следующее определение.

Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у граждан чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов гражданина-патриота, способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время[1].

Выделяя патриотическое воспитание в относительно самостоятельный раздел воспитательной работы, необходимо отметить его органическую связь с другими направлениями (нравственным, трудовым, эстетическим и др.) воспитания[2].

Для осуществления патриотического воспитания младших школьников учителя используют самые разнообразные формы, методы и приемы учебной и внеклассной воспитательной работы.

Основной формой патриотического воспитания детей является урок. Система занятий, мероприятий, дел, игр, экскурсий, дискуссий, концертов, объединенных общей идеей – формирование гражданских качеств, воспитание патриотов.

В системе учебных занятий школьники знакомятся с биографиями выдающихся ученых, писателей, общественных деятелей, оставивших глубокий след в патриотическом служении Родине, своему народу.

Одна из важнейших задач начальной школы состоит в формировании у младших школьников патриотических чувств, начиная с первого класса. Здесь особая роль отводится урокам чтения особенно теме посвященной Российской Армии. Важной задачей таких уроков является определение воспитательной цели уроков чтения и текста задач, которые должны быть реализованы на каждом уроке. Например, перед чтением произведений по теме «Наша Российская Армия» учитель ставит цель раскрыть силу патриотизма российского воина в борьбе с врагом, вызвать у учащихся уважение к людям, отстоявшим нашу

Родину в годы тяжелейших испытаний. Эта цель вытекает в следующие задачи: дать учащимся представление о цели и времени празднования дня рождения Российской Армии. Или сформировать представление о смелости военнослужащих, готовности их отдать свою жизнь за Родину.

Важное место на уроках чтения занимает поэзия. Ученики читают стихи о Родине, временах года. У детей формируются нравственные качества как любовь к Родине, которую нужно прививать в младшем школьном возрасте. Поэтому одной из задач, стоящей перед учителем начальных классов является создание у детей ярких представлений о родной стороне, жизни и труде людей, достижениях нашего народа.

Чтобы научить детей понимать красоту родной природы, чувствовать радость общения с ней, дети ходят на экскурсии в лес, слушают пение птиц, делятся впечатлениями об увиденном/ Любовь к родному краю – первый шаг к рождению патриотизма у детей. Человек, понимающий красоту, поэзию природы, проявляет положительное отношение к ней.

Огромная роль отводится в школах охране природы. Перед каждым учителем поставлены серьезные задачи: научить детей любить природу, любить Родину. Дети - будущее нашей Родины, им беречь и охранять ее просторы, ее богатства. Чтобы ребенок научился понимать природу, чувствовать ее красоту, беречь ее богатства, нужно прививать эти чувства с раннего детства.

Рассматривая прекрасные картины Левитана как

«Золотая осень», «Март» показать детям русскую живую природу. Эти картины мог написать только человек, горячо любивший Родину.

Патриотическое воспитание младших школьников предполагает воспитание их как на традициях всего нашего общества в целом, так и на семейных, знакомясь с которыми они овладевают духовными ценностями. В процессе патриотического воспитания активно участвуют семья, школа, общество. Чтобы дети могли продолжать и умножать дела своих отцов, они должны усвоить боевые и трудовые традиции народа, воспитать в себе лучшие черты старшего поколения. С привития детям любви и гордости к родному дому, к тем, кто живет в нем, начинается воспитание патриотов.

Хорошо продуманная организация семейного воспитания патриотической направленности, постоянное выполнение детьми общественных требований, воплощенных в семейных традициях, воспитывают у них качества, без которых не может проходить развитие духовного мира ребенка. Исторические элементы патриотизма в виде привязанности к родной земле, традициям начали формироваться еще в древности.

Особое место в жизни любого человека отводится музыке и непосредственно музыкальной деятельности. В младшем школьном возрасте именно музыка воздействует наиболее ярко на развитие творческих способностей. В этом возрасте ребенок открыт эмоционально; у его преобладает образное восприятие мира.

Музыка познается ребенком как источник положительной эмоции, она расширяет его жизненный опыт, стимулирует к активной деятельности. С помощь языка музыки ребенок быстро устанавливает контакт с окружающим миром, но в то же время у его складывается свой, собственный мир переживаний и образов.

Прослушивание песен военной тематики может вызвать интерес у ребят, поможет учителям воспитать у детей чувство долга перед Родиной. Песни Великой Отечественной войны и сейчас продолжают волновать и тревожить сердца людей.

Большое значение в патриотическом воспитании младших школьников имеют уроки «Окружающего мира». Кроме того, используется краеведческий материал при изучении природы. Рассматривается материал обществоведческого и природоведческого характера. К последнему принадлежит знание о поверхности и водоемах, о местных растениях и животных. Знания о родном крае приобретают ярко выраженную экологическую направленность. С этой целью рассматривается значение природного компонента для человека, влияние на него хозяйственной деятельности и поведения людей, способы охраны. На уроках можно опираться на жизненные впечатления детей, наблюдения. Итогом может служить составление «Красной книги» своего края. Учащиеся могут нарисовать этих обитателей, подобрать и написать краткие сведения о них, указав, что

угрожает данным видам растений и животных, что требуется для их спасения. Нет сомнений, что создание такой книги послужи воспитанию бережного отношения к природе.

Патриотическое воспитание младших школьников воспитывается не только на уроках, но и во внеклассных мероприятиях пробуждая у ребят интерес к новым делам, вызывая стремление к участию в общественно полезных делах. Создаются клубы, в которых сами дети собирают информацию о своих героических бабушках и дедушках. Проводятся уроки мужества, встречи с ветеранами ВОВ, военнослужащими РА. Чтобы такое мероприятие принесло должный эффект, необходимо, чтобы сами школьники стали активными участниками в его подготовке и проведении. Им по силам работа по оформлению помещения плакатами и рисунками, изготовление самодельных подарков ветеранам, чтение стихов, исполнение песен[3].

Большую помощь в патриотическом воспитании младших школьников оказывают краеведческие музеи. Экспозиция музеев разнообразна. Во многих школах существуют такие музеи или комнаты боевой и трудовой славы. В них оформляются стенды «Они сражались за Родину» где помещены фотографии, вырезки из газет, письма с фронта[3].

Патриотическое воспитание находит отражение в учебных программах по изобразительному искусству, музыке, трудовому обучению. С ней тесно связаны уроки физкультуры, на которых закладываются начальные основы

физического развития, строевой подготовки учащихся, изучение первичных сведений о начальной военной подготовке[1].

Нарастающий кризис нравственности на современном этапе развития общества требует решения проблемы патриотического воспитания школьников, в ходе которого формируется эмоционально положительное отношение к Родине, укоренившееся в поведении личности и устройство проявляющееся в разнообразных ситуациях. Его развитие включает в себя формирование и социально значимых мотивов, побуждающих личность к деятельности на пользу и во имя Родины, и необходимых для такой деятельности способов поведения.

Своеобразие патриотического воспитания в младшем школьном возрасте предопределяется особенностями развития патриотизма как качества личности в этом возрасте, а также спецификой нравственного развития личности младшего школьника в целом. Эта специфика предопределяется прежде всего общими особенностями этого возраста – весьма сильная восприимчивость младшего школьника к внешним влияниям, большая возбудимость его эмоциональной сферы, предрасположенность к усвоению нового, яркость восприятия, импульсивность поведения.

Патриотизм младшего школьника как одна из сторон нравственного облика его личности характеризуется яркостью и эмоциональностью проявления и, в то же время недостаточной осознанностью, недостаточной связью патриотических

представлений и чувств с общей направленностью личности. Способность согласовывать личное с общественным, подчинять ему личное, как один из важнейших критериев патриотической воспитанности, еще недостаточно развита в младшем школьном возрасте[3].

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью детей становится учебная. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей.

В конце периода детства ребенок продолжает развиваться телесно (совершенствуется координация движения и действий, образ тела, ценностное отношение к себе телесному). Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности направлены на освоение специфических движений и действий, обеспечивающих учебную деятельность.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка [3]

Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы,

рассматривая иллюстрации к книгам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и оценку взрослым. Он учится эмоциональноценностному отношению к окружающему миру. Учитель разными средствами учит ребенка чувствам прекрасного, комического и др., и ребенок через внешнее подражание или внутреннее глубинное проникновение в явления открывает для себя палитру новых человеческих эмоций и чувств. Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся его чувства [3].

Особенности детей младшего возраста проявляется в неустойчивости их внимания, подвижности, эмоциональности. Неустойчивость внимания связана со слабым развитием умения произвольно подчинять свои действия не внешним обстоятельствам, влияниям, воздействиям, а внутренним целям, задачам, которые ставит перед ребенком учитель и которые должны стать внутренними задачами ученика. Поэтому дети, особенно первоклассники, легко отвлекаются от того главного. На что должно быть направлено внимание на уроке, во время беседы.

Подвижность, характерная для ребенка младшего школьного возраста, также обычно связана со слабым развитием волевых действий. Ребенок, испытывая естественную потребность в движении, в деятельности, не умеет длительное время сохранить одну и ту же позу, заниматься одним и тем же делом. Ему еще трудно

преодолеть свое желание подвигаться, сменить деятельность [3].

При выборе методов и форм патриотического воспитания учителю необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2005-2010 годы» // Народное образование. - 2006. - №. 7. - С. 247-252.

2. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей / Н.В. Ипполитова. - Челябинск : Факел, 1997. - 5 с.

3. Лутовинов, В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы : пособие для педагогов, руководителей образов. учреждений и организаторов работы с молодежью / В.И. Лутовидов. - М. : АПК и ПРО, 2007. - 284 с.

4. Ястребцов, И.М. О системе наук, приличных в наше время детям / И.М. Ястребцов //Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. - М. : Педагогика , 1987. - С. 5-8.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.035

О.С. Ионина,
г. Шадринск

Толерантность как качество нравственно здоровой личности подростка

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся духовно-нравственного развития современных подростков, указывается, что в настоящее время проблема бездуховности, национальной, религиозной нетерпимости звучит очень остро. Автор рассматривает понятие толерантность, как показатель духовно-нравственного развития подростка, приводит упражнения, способствующие отработке навыков толерантного взаимодействия.

Духовно-нравственное здоровье, психологическое здоровье, духовность, совесть, толерантность, межкультурный диалог.

На современном этапе развития России наиболее остро звучит проблема духовно-нравственного развития, воспитания нравственно здоровой личности. Изменения, происходящие в обществе, касающиеся новых экономических отношений, связанные с модернизацией образования, проявлениями бездуховности, актуализируют данную проблему. Кроме того, вопрос о духовно-нравственном развитии не может быть решен вне связи с таким явлением, как психологическое здоровье молодого поколения. Внимание к психологическому здоровью отдельного человека означает ориентацию общества на общечеловеческие ценности. Меняется и официальная политика в области прав человека. В силу этого появляются идеи общественного развития, отражающие потребность во взаимодействии не на основе сильной власти и подавлении, а на демократических принципах, сотрудничестве, терпимости. А это, в свою очередь, выдвигает проблему толерантности, как показателя здоровой в духовно-нравственном плане личности. Участившиеся акты терроризма, насилия на почве национальной, религиозной, идейной нетерпимости, лишь усиливают актуальность данной проблемы.

Общее состояние физического и психического здоровья детей в последние годы вызывает растущую озабоченность специалистов, родителей, властные структуры. Объективными показателями духовного неблагополучия в сфере детства являются: проявления алкогольной и наркотической зависимости, детское бродяжничество, неврозы, компьютерная зависимость, рост подростковой преступности и детской жестокости, рост детских самоубийств [2].

Нельзя говорить, что все эти факты связаны только с проблемами материального плана, причину их нужно искать и в духовной сфере. Современная наука и практика образования, признавая реальность духовной основы человека и реальность духовного мира (субъективную реальность, по В.И. Слободчикову), показывает, что духовную жизнь человека нельзя организовать через развитие его психофических функций; нельзя прийти к духовному только через развитие интеллекта, воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредствована психическим, душевным развитием [6].

Из этого следует, что необходимо целенаправленное духовно-нравственное воспитание и образование, восстанавливающее целостность

человека, предполагающее развитие всех его сил, сторон. Задача эта в комплексе может быть решена только совместными усилиями семьи, образовательных учреждений, государства и Православной Церкви.

С психологической точки зрения духовное понимается (условно) как такая деятельность сознания, которая направлена на определение личностью критериев добра и зла, на формирование мотивов поведения в согласии (или противоречии) с совестью, а также на поиск смысла жизни и своего места в ней. Совесть - духовная инстанция, выражение нравственного самосознания личности, позволяющего осуществлять контроль и оценку ребенком собственных поступков. В такой постановке духовное сочетается с нравственным [5].

В контексте духовно-нравственного здоровья нельзя не отметить такое качество как толерантность. Современному школьнику, как и некоторым учителям не хватает терпимости, гуманности, тактичности в общении с людьми.

Культуру личности надо воспитывать, толерантности надо учить, как это делали древнерусские мыслители: Серапион Владимирский, Феодосии Печёрский, Владимир Мономах, проповедовавшие терпимость и человечность ко всем людям.

Сегодня все большее распространение получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Причин этому много. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в школу. Поэтому активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания детей в духе толерантности.

Проблема толерантности — одна из самых острых в школе, да и в обществе в целом. Прекрасно понимая, что мы все разные и что надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, мы не всегда ведем себя корректно и адекватно. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто. «Педагогика сотрудничества» и «толерантность» — те понятия, без которых невозможны какие-либо преобразования в современной школе. Школа способна стать для детей школой ненасилия, свободы, толерантности.

Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание толерантности способствует развитию сотрудничества.

Решающим фактором воспитания в школьнике толерантности могут являться встречи подростка с иными культурами специально педагогически организованной для этого среде, привлекательной и ценной для него. Наиболее плодотворно будет использование в практике ситуаций непосредственных встреч ребенка с представителями иных культур, организуемых во внешкольной среде. Организовать встречи школьников с иными культурами можно и заочно, опосредовав их соответствующими текстами, содержащими информацию о других культурах, отражающие ценностные приоритеты других культур, иную логику мышления и поведение людей [4].

Но сама по себе встреча с иной культурой вовсе не обязательно приводит к положительным изменениям в сознании подростка. Очень важно, чтобы ребенок шел от знакомства с другой культурой и попыток понять иную культуру к осознанию проблематичности собственного понимания иных культур. Педагогу необходимо пробудить его сомнения в адекватности своего понимания.

Осознание школьниками проблематичности своего понимания других культур является предпосылкой следующего шага педагога - организации групповой коммуникации по поводу иной культуры. Здесь важно, чтобы ребята были сосредоточены на поиске сходств разнообразных культур, а не их отличий; чтобы выявлялись их положительные аспекты, а не отрицательные; чтобы

понимание и оправдание превалировало над оценкой и осуждением.

Наконец педагог организует осмысление школьниками своих действий в процессе межкультурного диалога, своих ощущений, своей позиции, помогает выразить их в словесной форме, в ответах на вопросы анкет, в сочинениях - размышлениях,

Параллельно с основной деятельностью, связанной с пошаговым разворачиванием межкультурного диалога и превращением его во внутренний диалог ребенка, педагог совершает и дополнительную, вспомогательную. Она направлена на помощь ребенку в овладении им навыками групповой коммуникации, умениями критически мыслить, знаниями в области культуры, политики, прав человека, национальных отношений. Важно, чтобы ребенок понимал, что стоит за словами расизм, национализм, фашизм, этнические чистки, политические репрессии, религиозные преследования.

Воспитание толерантности должно объединять три взаимосвязанных блока: знания о сущности толерантных отношений - практические навыки подобного поведения - переживание положительных эмоций по поводу достижения уважительного взаимодействия с окружающими людьми.

Отсюда следует, что внедрение в жизнь школы когнитивного компонента толерантности (знания) - это только начало той многоплановой работы, которую предстоит осуществить педагогам.

Поведенческий компонент толерантности может формироваться при непосредственном участии педагогов. В школе могут быть организованы специально предназначенные для этого занятия - тренинга с привлечением специалистов. Большую роль в формировании стереотипов толерантного поведения детей могут сыграть коллективные творческие дела, даже если они приурочены к самым разным событиям.

Навыки толерантного поведения можно формировать у детей и в процессе организации целевых внешкольных мероприятиях: например, в различного рода благотворительных акциях (забота о стариках, посильная помощь беженцам). Все эти дела оставляют след в душах детей и заставляют многих из них задуматься над истоками поразившей наше общество нетерпимости, принесшей несчастье большому количеству людей.

Стереотипы толерантного поведения вырабатываются не только во время целенаправленных действий обучающих детей умению сочувствовать, сопереживать, выражать свои чувства без агрессии и насилия. Основой их формирования является прежде всего повседневная жизнь ребенка в школьном коллективе. И эта жизнь также должна стать объектом внимания педагогов. Научить детей конструктивно разрешать конфликтные ситуации, взаимодействовать с товарищами на основе равенства и согласия – актуальнейшая задача школьных учителей.

Эмоциональный компонент является важнейшим условием закрепления стереотипов толерантного поведения. Речь идет о том, что появление у ребенка навыков толерантного взаимодействия с окружающими людьми должно сопровождаться переживаниями положительных чувств.

Это обязательно требует положительной оценки достижений ребенка авторитетными для него людьми, похвалы, которая обеспечит яркие эмоциональные переживания.

Следует отметить, что и у учителей, не всегда сформированы толерантные отношения. Причем речь идет не только о нетерпимости учителей к представителям какой-либо национальной или социальной группы, а о нетерпимости к личности ребенка вообще. Истоки этого в непонимании природы ребенка; в несформированной чуткости, доброжелательности, в отсутствии педагогической направленности.

Для отработки навыков толерантного взаимодействия широко используется тренинговая работа, организуемая школьным психологом, педагогом. В процессе взаимодействия с детьми можно использовать такие упражнения, как анализ конкретных ситуаций, актуализирующих проблему насилия и нетерпимости. Ситуации подбирает учитель, либо дети самостоятельно ищут их в газетах, журналах, сообщениях новостей. Можно разыграть эти ситуации, составить по ним рассказ от лица разных участников событий. Кроме того, в процессе повседневного общения с подростками, рекомендуется обращать их внимание на черты сходства и различия между ними, формируя представление о том, что нормой является как первое, так и второе, акцентировать внимание все-же на сходствах.

Таким образом, на пути к восстановлению и сохранению психического и физического здоровья молодого поколения, необходимо преодолеть проблему бездуховности, безнравственности, возникшей на современном этапе развития Российского общества, что требует комплексной работы многих специалистов, затрагивающих самые разные сферы жизнедеятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулкаримов, Г.Г. Этнические стереотипы школьников: проблемы формирования толерантного сознания / Г.Г. Абдулкаримов // Образование в современной школе. – 2002. – № 4. – С. 35-43.

2. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / В.В. Абраменкова. – М., 1999.

3. Асмолов, А.Г. Мы обречены на толерантность / А.Г. Асмолов // Семья и школа. – 2001. – № 12. – С. 32-35.

4. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.

5. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М., 1993.

6. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000.

УДК 159.9

О.И. Криницкая,
г. Ханты-Мансийск

Влияние зрительной недостаточности на речевое и познавательное развитие детей раннего возраста

В статье рассматривается влияние зрительной недостаточности на познавательное и речевое развитие ребенка, описаны основные вторичные отклонения, связанные, с патологией зрительного анализатора, показана необходимость организации ранней педагогической помощи детям, предупреждающей возникновение целого ряда сопутствующих первичному дефекту нарушений.

Зрительные функции, вторичные отклонения, моторные нарушения, вербальные функции, познавательные нарушения.

Врожденные или возникшие в раннем возрасте заболевания органа зрения значительно снижают количество получаемой информации, качество

восприятия окружающего мира, что приводит к выраженным отклонениям в психическом развитии ребенка (М.И. Земцова, 1956; А.И. Каплан, 1979; Л.П. Григорьева, 1983; Л.И. Солнцева, 1980, 1997, 2000; А.Г. Литвак, 1985; Л.И. Плаксина, 1985, 1998).

По данным Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош, А.М. Хартман от 80% до 90% информации человек получает с помощью зрения. Отсутствие или значительное снижение зрения в критический период развития зрительной системы приводит к существенным отклонениям в развитии ребенка, снижает запас зрительных представлений. Все это неблагоприятно сказывается на его когнитивном и двигательном развитии [7].

Первичный сенсорный дефект зрения обуславливает появление иерархического комплекса вторичных отклонений, начиная от недоразвития отдельных функций, наиболее приближенных к первичному дефекту, и заканчивая сложными личностными образованиями [4].

Известно, что при нарушении зрения у детей возникает ряд вторичных отклонений, связанных с ослаблением познавательных процессов (восприятия, воображения, наглядно-образного мышления) и изменениями в физическом развитии, в том числе и двигательных функций (нарушаются быстрота, точность, координация, темп движений, ограничивается овладение социальным опытом [2].

Именно поэтому, особенно важным для развития ребенка с нарушением зрения является ранний возраст, поскольку в некоторых случаях появляется возможность уже в период от рождения до трех лет предупредить развитие вторичных отклонений, в дальнейшем осложняющих обучение детей с нарушением зрения.

О сенситивном периоде развития зрительной системы ребенка в литературе имеются немногочисленные данные, так, ряд зарубежных авторов – М. Норден (1974), Д. Хьюнбел (1990) утверждают, что период сенситивности составляет от момента рождения до 4-5 лет. В связи с этим раннее выявление глазной патологии весьма важно для эффективности лечения нарушений зрения и педагогического воздействия [3].

Для детей раннего и дошкольного возраста с нарушением зрения характерны недостатки развития движений и малая двигательная активность [3]. Специфические нарушения двигательной сферы ребенка со зрительной недостаточностью проявляются в том, что такой ребенок значительно позднее, чем нормально видящий, начинает ползать, самостоятельно вставать на ноги. Имеют место случаи, когда ребенок ползает «задом наперед». Не видя окружающее пространство хорошо и боясь удариться головой, некоторые дети охотнее избирают такой способ передвижения [6].

Трудности ориентировки в пространстве и формирования пространственных образов при нарушениях зрения снижают мобильность и создают проблемы в самостоятельном передвижении. Вследствие этого у детей снижается двигательная активность, они начинают отставать от своих сверстников в физическом развитии [3].

Ограничение зрительной функции тормозит развитие моторики у детей с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими детьми. Для последних процесс совершенствования двигательных навыков и качеств характерен уже в старшем дошкольном возрасте. Наиболее заметные изменения в этот период затрагивают общую моторику – способность совершать движения большой амплитуды (бег, прыжки, бросание предметов). Развитие мелкой моторики – способность совершать точные движения малой амплитуды, такие, как письмо, пользование вилкой и ложкой, – происходит медленнее.

У незрячего ребенка контроль за выполнением движений осуществляется

слабо, так как он основан на еще не сформированной проприоцептивной чувствительности. При этом собственно движения руки формируются независимо от зрения. Моторика слепого ребенка развивается благодаря опыту манипулирования с разнообразными предметами, так как различные физические свойства этих предметов стимулируют развитие и дифференциацию проприоцептивных ощущений, что определяет прогресс координационных механизмов и предметных действий (В.С. Гурфинкель, 1965, Л.Н. Силкин, 1983).

Психическое развитие детей с нарушением зрения принципиально не отличается от нормативного развития, но имеет ряд специфических особенностей. К ним, прежде всего, относятся значительные трудности в приеме и переработке получаемой извне информации, что замедляет процесс познания (Т.Л. Власова, Л.Г. Литвак, 1972; В.И. Лубовский,1978; Л.И. Плаксина, 1985; Л.И. Солнцева, 1998). Особенно страдает информация, предназначенная поврежденному анализатору, что неизбежно сказывается на ее объеме, скорости и качестве.

Об отрицательном влиянии сенсорной депривации на психическое развитие детей со зрительной патологией говорят многочисленные исследования (М.И. Земцова, 1956, 1965; Ю.А. Кулагин, 1967, 1969; Л.Г. Литвак, 1973, 1979, 1985; Н.Г. Морозова, 1976; И.С. Моргулис, 1983; Л.И. Плаксива, 1985; Л.И. Солнцева, 1980; В.А. Феоктистова, 1970 и др.).

Негативное влияние нарушения зрения на процесс развития, по мнению Солнцевой Л.И. связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности и проявляется даже там, где, казалось бы, дефект зрения не должен нанести ущерба развитию ребенка. Это отражается на снижении количества получаемой информации и на изменении ее качества. Количественные изменения проявляются в области чувственного познания в значительном сокращении или полном отсутствии зрительных ощущений и восприятий, образов, представлений, что ограничивает возможности формирования воображения и памяти.

У ребенка с нарушением зрения формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая ни с одной системой нормально развивающегося ребенка, так как она включает в себя процессы, находящиеся на различных уровнях развития из-за влияния на них первичного дефекта, а также их коррекции на основе создания новых компенсаторных путей развития. Это показывает, что межфункциональные связи у детей с нарушением зрения осуществляются также своеобразно [5].

В работах А.Г. Литвака (1974), В.П. Гудониса (1995), В.А. Феоктистовой (1986) и др. говорится о том, что при дефекте зрения у детей могут сложиться условия для снижения активности, самостоятельности, интереса к окружающей действительности.

По данным Л.И. Плаксиной особое неблагополучие наблюдается у детей с косоглазием и амблиопией в психоневрологическом статусе. Повышенная психическая ранимость ребенка дошкольного возраста обосновывается не только несформированностью многих регуляторных процессов, но и общим ослаблением организма.

По мнению В.А. Толстовой (1995), плеоптическое лечение оказывает существенное влияние не только на зрительную систему ребенка, но и на функциональное состояние центральной нервной системы.

Психологические наблюдения за детьми в процессе лечения зрения показывают, что у них проявляются негативные реакции, когда педагоги пытаются их включить в совместные игры и занятия. Иногда отмечаются аффективные и бурные эмоциональные переживания, сопровождающиеся криком и плачем. Импульсивность и лишенное

активного взаимодействия с людьми, пассивность, подавленность, потеря интереса к окружающей действительности.

Исследования особенностей слабовидящих детей, проведенные как отечественными, так и зарубежными учеными, показали неоднородность этих детей по характеру зрительного заболевания и по реакции на предлагаемую зрительную нагрузку, недостаточное использование этими детьми органа осязания, как средства компенсации, затруднения их при ориентировке в пространстве, слабость следов зрительного восприятия, а также запечатления и сохранения зрительных образов, трудности целостного одновременного восприятия предметов и картинок и его неточность (искажение формы, фрагментарность, обеднение содержания, а также замедленность восприятия); а, в связи с этим – наличие некоторого разрыва между чувственным и вербальным опытом [4].

Нарушения зрения отрицательно сказываются на работоспособности и успешности познавательной деятельности детей. Исследования М.И. Земцовой, Л.И. Плаксиной, Т.П. Свиридюк показывают, что сенсорное недоразвитие у детей с нарушением зрения протекает на фоне вялой умственной и речевой активности.

Затянувшееся становление самостоятельного передвижения, боязнь нового пространства, новых предметов задерживают образование и укрепление связи предмет-действие, не способствуют выделению свойств этих предметов. Специфика развития предметных действий у слепых и слабовидящих детей раннего возраста заключается в значительно более медленном их формировании, диспропорциональности между пониманием функционального действия и его практическим выполнением. Первые специфические манипуляции и отдельные функциональные действия появляются у этих детей после двухлетнего возраста.

Нарушение зрительных функций влечет за собой снижение скорости, точности, дифференцированности зрительного восприятия. Невозможность или ограниченность зрительного восприятия вызывают у детей трудности в овладении сенсорными эталонами, что обуславливает возникновение трудностей в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов. Отсюда вторичные отклонения в развитии детей с нарушением зрения, которые в первую очередь проявляются в снижении запаса конкретных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающего мира. Многие представления у детей с патологией зрения формируются на основе словесного описания.

Исследованиями З.Г. Ермолович, С.Л. Жильцовой, М.И. Земцовой, Н.С. Костючек, Н.А. Крыловой, Л.И. Солнцевой и другими установлено, что усвоение речи слабовидящими и слепыми детьми осуществляется, как и зрячими, также в процессе общения. Однако в силу нарушения деятельности зрительного анализатора, у них часто проявляется своеобразие, которое выражается в том, что речевое развитие таких детей не укладывается в обычные возрастные границы (отмечается замедление темпа психического, в том числе и речевого, развития). Замедленное становление речи начинается уже на первом этапе онтогенетического развития. Наиболее же отчетливо оно проявляется на втором этапе (весь период от 6 месяцев до 3 - 4 лет). Это объясняется сокращением сферы активного взаимодействия ребенка с окружающим миром, недостаточной помощью взрослых в организации его предметной деятельности.

Безусловно, не следует говорить о прямой зависимости нарушений речи от остроты зрения. Но нельзя забывать и о том, что наличие зрительного дефекта (в большей части врожденного) ставит слепого и слабовидящего ребенка относительно формирования речи в

ранний период развития в неравные условия со зрячими, при которых сужается сфера для развития двигательно-моторной активности, нарушается общение индивида со средой.

Вследствие нарушения зрительного анализатора у детей с глубокими дефектами зрения расстройства речи обусловлены ее ранним недоразвитием: отсутствием необходимого запаса слов, нарушением понимания смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета, «вербализмом», эхолалией.

Большие трудности в овладении предметно-практическими действиями по подражанию (т.е. с помощью зрения) приводят к разрыву между тем, о чем ребенок может рассказать, и тем, что он может практически делать. Недостаток опыта и трудности практической деятельности под контролем дефектного зрения, вызывают у детей отставание в развитии моторики пальцев рук, координации их движений.

Трудности ориентировки в пространстве и формирования пространственных образов при нарушениях зрения снижают мобильность и создают проблемы в самостоятельном передвижении. Вследствие этого у детей снижается двигательная активность, они начинают отставать от своих сверстников в физическом развитии [1].

Теоретически и экспериментально доказано, что расстройства речи слепых и слабовидящих детей являются сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействия речевой и зрительной недостаточности. Речевые нарушения у детей со зрительным дефектом многообразны, сложны по степени выраженности, структуре и затрагивают речь как целостную систему, где, по определению Р.Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром речевой аномалии. Это объясняется в значительной мере тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Среди них чаще встречаются дети с врожденными формами зрительной аномалии, что способствует нарушению формирования и других функций, имеющих непосредственное отношение к образованию речи.

В работах Л.С. Выготского (1974), Л.П. Григорьевой (1988), В.З. Денискиной (1996), В.И. Лубовского (1971), Л.И. Солнцевой (1980) и др. показано, что компенсация зрительной недостаточности может осуществляться функционированием сохранных познавательных процессов: мышления, речи, памяти.

Отмечающиеся у этих детей недостатки представлений об окружающем мире, в свою очередь, отрицательно влияют на развитие у них мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения), затрудняют осуществление ими предметной, игровой, трудовой деятельности (Л.И. Плаксина, И.В. Ремейкайте и др.); негативно сказываются на развитии различных сторон речи (А.Л. Лукошевичене).

Дети с нарушением зрения испытывают значительные трудности в накоплении чувственного опыта без целенаправленного педагогического управления развитием восприятия с ранних лет жизни. К концу дошкольного возраста восприятие детей с нарушением зрения, познавших окружающий мир спонтанно, характеризуются малым объемом, низким качеством воспринимаемого в результате несформированности представлений о признаках и свойствах предметов.

Таким образом, наличие обширно представленных системных нарушений речи, затрагивающих те или иные речевые компоненты, обусловлено влиянием полиморфности факторов, по-разному взаимодействующих между собой и создающих значительно более сложный дефект, чем у зрячих детей. Наличие зрительного дефекта выделяется в качестве усугубляющего, влияние которого может усиливаться или

ослабевать в зависимости от наличия условий речевого общения и других патологических факторов, индивидуальных особенностей детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денискина, В.З. Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 3. – С. 20-29.

2. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

3. Плаксина, Л.И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2003. – 256 с.

4. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М. : ГОРОД, 1998. – 262 с.

5. Солнцева, Л.И. Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогики / Л.И. Солнцева // Специальная психология. – 2006. – № 2. – С. 4-25.

6. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.

7. Фильчикова, Л.И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: метод. пособие / Л.И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей. – 2-е изд. – М. : Экзамен, 2004. – 192 с.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 37.018

И.Ю. Блясова,
г. Шадринск

Семья и преступность несовершеннолетних

В статье рассмотрено влияние неблагополучной обстановки в семье на преступность несовершеннолетних. Показаны некоторые пути, направленные на создание социально благополучной семьи.

Предупреждение, неблагополучная семья, родительский авторитет, личностные деформации, антисоциальные качества, несовершеннолетний, социальная запущенность.

Предупреждение правонарушений среди несовершеннолетних «невозможны без качественного изменения в обществе такого института, как семья; без должного понимания и оценки её проблем, а так же без помощи государства семьям, имеющим несовершеннолетних детей, и дальнейшего развития системы социальной защиты семьи, материнства и детства» [7, 98]. По мнению ряда специалистов, преступность растет высокими темпами, при этом значительную долю преступлений составляют дети из неблагополучных семей. Представляется, что для подтверждения сказанного следует обратиться к данным статистики. Так, согласно её данным, полтора миллиона детей не учатся и не работают, 600 тысяч ежегодно остаются без одного из родителей, 300 тысяч рождаются вне брака. По данным Госкомстата, за последние десять лет в России в 20 раз увеличилось число умственно отсталых детей и около миллиона являются инвалидами, стоят на учете в диспансерах, 45 тысяч задержанных за год – безграмотные. По данным Минздрава, ежегодно регистрируется 1013 тысяч новорожденных детей-отказников. По статистике МВД, из страны за рубеж каждый год вывозится более 15 тысяч детей в возрасте от месяца до пяти лет [9,18].

С. Пшеничникова отмечает достаточно тревожные факты из судеб таких детей: «Как минимум четверть из усыновленных иностранными гражданами детей впоследствии используются в качестве доноров для трансплантации органов, кожи и тканей. После операции от ребенка, как правило, избавляются, не оставляя следов его пребывания в стране» [9,18]. Такова неутешительная статистика. Все это заставляет задуматься над проблемами будущего нашего общества, которое составляют дети.

Следует согласиться с мнением ряда авторов полагающих, что родительский авторитет, ранее дававший позитивные ориентиры и предотвращавший негативное поведение, зачастую оказывается бессильным. [1].

Исследование начальника департамента МВД России А.В. Борбат показало, неблагополучная обстановка в семье для большинства детей совершивших преступления, явилась одной из основных причин формирования личности с антиобщественной направленностью.

Вот почему семейное неблагополучие является основной причиной, определяющей состояние и динамику неуклонного роста преступного поведения в более старшем возрасте.

С детьми надо не воевать, детей нужно воспитывать, а первыми и главными воспитателями являются родители, справедливо отмечает председатель федерального суда Талицкого района В.В. Гребенкин [3, 58 - 59]. От того, насколько благоприятными будут условия развития подростка в социуме, зависит его дальнейшая гражданская позиция, а, следовательно, и его будущее. В силу повышенной восприимчивости, эмоциональности, незначительного жизненного опыта дети, как правило, повторяют, копируют поведение близких им людей и, прежде всего, родителей. Как верно заметил В.А. Сухомлинский, эмоциональная восприимчивость, сопереживание к другому человеку формируются, прежде всего в семье, во взаимоотношениях с родителями. Именно внутрисемейные отношения создают оптимальные условия для получения ребенком опыта достижения согласия и единства с другими людьми. Эмоциональная атмосфера семьи оказывает решающее влияние на развитие эмоций и социальных чувств ребенка, является предпосылкой нравственного благополучия личности. В обстановке взаимопонимания ребенок лучше усваивает установки и требования родителей, духовные и нравственные ценности. В семьях, где царит эмоциональный холод между родителями, у детей появляются такие личностные качества, как духовная опустошенность, жестокость, холодность, которые в дальнейшем могут определять мотивацию совершения преступлений. Как писал американский педагог и детский врач Беджамин Спок, «преступники вырастают из детей, страдавших не от недостатка наказаний, а от недостатка любви». Инстинктивное желание восполнить дефицит любви и ласки, недополученных в родительской семье, подталкивает детей к ранним половым контактам, преступной деятельности, наркомании и токсикомании, алкоголизации.

Вопросу влияния негативных семейных отношений на формирование личности несовершеннолетнего уделялось внимание в работах: Л.А. Алемаскина, Ю.М. Антоняна, А.И. Долговой, В.Д. Ермакова, Г.М. Миньковского, Д.А. Шестакова и др. Большинство исследователей придерживаются мнения о влиянии нарушенных семейных взаимоотношений, на возникновение отклонений в социализации личности в детском возрасте.

На роль семейного неблагополучия в механизме формирования личности обращает внимание Д.А. Шестаков. Он справедливо указывает, что неблагоприятное влияние семьи, которое ребенок испытывает в подростковом возрасте, может сказаться спустя многие годы. По данным его исследований, у каждого третьего взрослого преступника обнаруживается связь между его преступными наклонностями и негативным влиянием, испытанным в родительской семье [11,58,88].

Негативное воздействие семейного воспитания обуславливает многоплановые личностные деформации (искажение интересов, потребностей, ценностных ориентаций), которые при определенных жизненных ситуациях могут вызывать преступное поведение. Так, в числе основных факторов формирования личности несовершеннолетнего преступника А.Д. Коротнев выделил следующие: пренебрежение нравственным и умственным воспитанием детей; нищета и неудовлетворение самых насущных жизненных потребностей, развращенность родителей [6, 48-49].

Криминогенное воздействие со стороны семьи на личность заключается в формировании антисоциальных качеств, которые вызывают отклоняющуюся социализацию. При отклоняющейся социализации поведение подростка не соответствует социальным ожиданиям и дезорганизует общество. Подобные отклонения выражаются в виде обмана и халатности, раздражительности и

конфликтности, грубости и агрессивности, и др. Случайные проявления таких отклонений легко устранимы, однако устойчивые и умышленные формы преодолеваются с трудом и зачастую приводят к нарушениям несовершеннолетними установленных правил в обществе и правонарушениям [5, 112].

Разделяя позицию отечественных и зарубежных ученых, важно отметить, что семейное неблагополучие следует рассматривать как потенциальный фактор, в механизме формирования личности несовершеннолетнего преступника, то есть как причину формирования асоциальной направленности и как условие становления на путь преступления. Преступление не является неизбежным следствием отрицательного влияния семьи. Асоциальная направленность личности проявляется лишь при определенных обстоятельствах и может быть полностью нейтрализована посредством последующего положительного влияния. Учет степени социальной запущенности несовершеннолетних и характера семейного неблагополучия является важным условием дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств в работе с подростками и их семьями. Для решения проблемы подростковой преступности, справедливо полагает Т.В. Жукова, необходимо предусмотреть меры по возрождению традиционных для русского народа ценностей, создать для граждан страны такие условия жизни, при которых они стали бы заниматься воспитанием своих детей.

Крупномасштабные исследования, проведенные в Великобритании, показали, что успех в жизни человека (в личностном становлении, в образовании, в профессиональной карьере и др.) находится в прямой зависимости от того, как много внимания родители работали в ранний период детства своих детей, как распределяли время между семейной и производственной деятельностью, сколько уделяли времени своим детям именно в 5-7лет. В результате Т.В. Жукова подводит к совершенно правильному выводу: родители в России должны получить возможность уделять своим детям максимум внимания. Это станет инвестицией в трудовой и интеллектуальный потенциал будущего, залогом снижения уровня молодежной преступности и наркомании, в целом повысит уровень национальной безопасности России [4,35].

В.И. Гладких, В.А. Кулакова подчеркивают, что из неблагополучной семьи выходит неблагополучный ребенок, и это уже стало закономерностью, циклическую зависимость которой необходимо прервать, используя все возможные эффективные меры [2,378]. Так, в Южном округе создана общественная организация «Возрождение семьи», ориентированная на взрослых членов семьи, которая учит неблагополучных родителей, становиться родителями благополучными: медицинские работники кодируют их от алкогольной зависимости, юристы помогают восстановить документы и устроиться на работу, психологи и педагоги учат их правильному общению со своими детьми, их воспитанию.

В современных условиях как никогда актуален вопрос о принятии закона «О предупреждении насилия в семье», который бы регулировал профилактическую работу по предупреждению домашнего насилия, необходимы так же концепции психологического предупреждения внутрисемейного насилия. Отсутствие этих документов ослабляет контроль над преступностью.

Д.А. Шестаков рекомендует создание в России по примеру США центров комплексной (правовой, социальной, психологической) помощи семье и жертвам внутрисемейных преступлений, а так же приютов для лиц, подвергшихся насилию в семье. Подобные приюты существуют во многих

зарубежных странах, и начинают появляться в России [10, 352].

В настоящее время в практику входит и такая форма профилактики сиротства и последствий, связанных с ним, как воскресная семья: детдомовских детей приглашают на выходные в гости в семьи. «Как правило, через полгода или год более семидесяти процентов таких детей усыновляют либо оформляют над ними опекунство» [8, 11].

Сегодня основной целью государственной семейной политики является создание условий для формирования социально благополучной семьи. Ведь семья - доминирующий фактор как социализации позитивной личности, так и формирования преступника [2,372].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов, А.И. Несовершеннолетние преступники: кто они? / А.И. Антонов, О.Л. Лебедь // Социологические исследования. – 2003. –№ 4.

2. Гладких, В.И. Организованная преступность несовершеннолетних. Состояние. Тенденции. Предупреждение : монография / В.И. Гладких, В.А. Кулакова. – М., 2007. – 372 с.

3. Гребенкин, В.В. Права детей на должный уровень защиты / В.В. Гребенкин // Юрист. – 2003. – № 9. – С. 58-59.

4. Жукова, Т.В. Преступность и наркомания среди несовершеннолетних как внутренняя угроза национальной безопасности Российской Федерации / Т.В. Жукова // Российский следователь. – 2006. – № 4. – С.35.

5. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социальная траектория / А.И. Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – № 6. – С. 112.

6. Коротнев, А.Д. Малолетние и несовершеннолетние преступники / А.Д. Коротнев. – СПб., 1903.

7. Лифанова, М.К. К вопросу о роли семьи в формировании личности несовершеннолетнего правонарушителя / М.К. Лифанова // Уголовное право. – 2001. – № 4. – С. 98.

8. Пронякин, К. Пускай приёмная, зато семья / К. Пшеничникова // Российская газета. – 2006. – 1 ноября. – С. 11.

9. Пшеничникова, С. Детская преступность / С. Пшеничникова // Семья. – 2009. – № 52. – С. 18.

10. Шестаков, Д.А. Криминология: Новые подходы к преступлению и преступности: Криминогенные законы и криминологическое законодательство. Противодействие преступности в изменяющемся мире / Д.А. Шестаков. – СПб. : Юрид. центр Пресс, 2006.

11. Шестаков, Д.А. Семейная криминология: семья – конфликт – преступление / Д.А. Шестаков. – СПб., 1996.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 378

А.Р. Дзиов,
г. Шадринск

Высшая школа: теория и реальность

В статье рассматривается современное состояние высшей школы в России, определяются основные проблемы и анализируются их причины. Отмечается, что долговременный кризис образования выразился кризисе управления – господстве эклектизма, вульгарно понятой эффективности, фетишизации некоторых заимствованных понятий и идей, чьё функционирование вне ценностного и смыслового контекста русской духовной традиции закономерно порождает противоречия и диспропорции в содержании управленческой деятельности. Общественное мнение, точка зрения профессионального сообщества не фокусированы на наиболее значимых, чувствительных и жизненно важных вопросах. Делается вывод о том, что высшей школе России необходимо перейти от производства фиктивных понятий к производству идей, ценностей, смыслов.

Высшая школа, система профессионального образования, ценности и приоритеты, модернизация системы образования.

Высшее образование современной России в последнее время всё в большей степени выступает предметом общественных дискуссий, содержание которых затрагивает настолько широкий спектр философских, исторических, педагогических, социально-экономических, управленческих вопросов, что заставляет предположить наличие здесь фундаментального мировоззренческого, идейного основания для развёртывания сценариев будущего развития, которые по сути и становятся материалом для обсуждения.

Система отечественного образования оказалась перед лицом вызовов 21 века, среди которых один из важнейших – необходимость гармонизации интересов национального развития в меняющемся мире. Долговременный кризис образования выразился, помимо прочего, в кризисе управления – господстве эклектизма, вульгарно понятой эффективности, фетишизации некоторых заимствованных понятий и идей, чьё функционирование вне ценностного и смыслового контекста русской духовной традиции закономерно порождает противоречия и диспропорции в содержании управленческой деятельности. Общественное мнение, точка зрения профессионального сообщества не фокусированы на наиболее значимых, чувствительных и жизненно важных вопросах. Наблюдаются лишь отдельные, хотя порой и весьма убедительные попытки постановки в центр экспертного обсуждения действительно острых проблем. Очень показательны, например, выступления член-корреспондента РАО А. Абрамова, заместителя председателя Комитета по образованию ГД ФС РФ, член-корреспондента РАО, президента общества «Знание» России, председателя общественного движения «Образование - для всех» О. Смолина, президента Всероссийского фонда «Образование» О. Комкова и др.

В общей массе публикаций совершенно определённо выявляются две крайне неравные части – рапортам о достижениях в форме рекламных и имиджевых материалов, как правило, без постановки реальных проблем и анализа действительного положения дел противостоит весьма немногочисленная группа статей, объединённых стремлением к исследованию реальной картины, сложившейся в высшей школе

сегодня.

Наступивший кризис отчасти обнажил проблематику, которую давно следовало поставить в повестку дня, обязательную для обсуждения в профессиональном сообществе. Так, в опубликованных недавно предложениях общественного движения «Образование – для всех», поддержанных участниками второй Всероссийской педагогической конференции, говорится: «Мы, участники второй Всероссийской педагогической конференции, поддерживая основные положения декларации «Образование - для всех», осознавая, что российское образование оказалось на пороге системного кризиса, принимая во внимание, что этот кризис порожден не только экономической ситуацией, но и действиями правительства в лице Минобрнауки и Минфина, стремясь защитить право граждан на образование и сохранить стабильность в обществе, предлагаем российскому образовательному сообществу поддержать, а властям - реализовать следующие антикризисные меры». В частности, предлагается «1.Отказаться от сокращения образовательных бюджетов всех уровней. Выделить дополнительно из федерального бюджета не менее 500 млрд. рублей на повышение не менее чем на 30% заработной платы педагогам, медикам, работникам науки и культуры, социальным работникам - в целях поддержания уровня жизни и сохранения человеческого потенциала страны.

2.Отменить для образовательных учреждений, имеющих лицензии, все налоги и платежи при условии их реинвестирования в образовательный процесс, включая оплату труда.

3.Ввести беспроцентные возвратные субсидии для всех нуждающихся (их родителей или законных представителей), кто обучается на внебюджетной основе в государственных и имеющих лицензию негосударственных образовательных учреждениях (прежде всего, студентам - «внебюджетникам»), с возвратом в течение длительного срока после окончания кризиса.

4.Разработать и принять государственную программу «Электронное обучение». Отменить все искусственные ограничения на применение современных технологий в образовании.

5.Создать федеральные образовательные каналы на телевидении в метровом диапазоне и на радио. Повысить долю образовательных программ и обеспечить психолого-педагогический контроль деятельности электронных СМИ.

6.Увеличить бюджетный набор в государственные и муниципальные вузы как минимум до уровня 2004 года. В целях обеспечения студентам возможности продолжить образование в период кризиса приостановить на три года федеральный закон об обязательном переходе на двухуровневое высшее образование.

С 1 сентября повысить социальные стипендии нуждающимся студентам в вузах, ссузах и ПТУ до прожиточного минимума.

7.Приостановить на три года любые действия по внеочередной аккредитации государственных и негосударственных профессиональных учебных заведений в связи с разработкой новых правил такой аккредитации. Аккредитацию проводить по прежним правилам и исключительно в сроки, установленные законом.

Разработанная на базе этих предложений специальная государственная программа антикризисных мер в образовательной политике должна быть утверждена указом президента или постановлением правительства в течение второго квартала 2009 года. Эта программа призвана:

- сохранить образовательный потенции страны как основу ее человеческого потенциала;
- не допустить перерастания экономического кризиса в социальный и политический;

- содействовать переходу страны к инновационному типу развития непосредственно после окончания кризиса.

Чтобы Россия сохранилась как цивилизация и была восстановлена как великая держава, чтобы каждый гражданин страны смог занять достойное место в обществе, необходимо на практике осуществить великий лозунг: образование – для всех!» [1].

Мотивация действий реформаторов вытекает из констатации неэффективности отечественной высшей школы. Но принципы и способы управления изменениями неадекватны существующему положению вещей. Необходимо руководствоваться пониманием институтов высшей школы как органической части национальных институтов самосохранения и саморазвития. Вряд ли можно согласиться с почти открытым признанием, что главная цель реформ – создать условия для подготовки эффективной и недорогой рабочей силы для транснациональных корпораций. Но логика ведомственной образовательной политики не оставляет возможности иных толкований. Она лишена фундаментальной мировоззренческой, духовной основы, конъюнктурно изменчива, не ориентирована в пределах тысячелетней традиции русского, восточнохристианского, европейского христианского образования. Не приходиться встречаться с серьёзными попытками дать оценку эффективности формирования образовательных потребностей общества. Споры по поводу качества юридического образования имеют скорее признаки корпоративного конфликта.

В программных документах ведомства не затрагиваются качественные характеристики современной молодёжи как социокультурного феномена.

Внимание науки о высшей школе не сфокусировано на выявлении и изучении наиболее значимых проблем, затрагивающих жизненно важные, несущие элементы этого института. Выдвигаемые принципы деятельности высшей школы, не поддержанные методологически разработанной содержательной базой, превращаются в лозунги, технократический и прагматический подходы сочетаются с мифологизацией и фетишизацией отдельных заимствованных понятий и идей. Между тем призывы к критическому пересмотру положения дел в педагогической науке не находят достаточного отклика в РАО.

Коренной дефект ведомственной политики в отношении отечественной высшей школы заключается в отсутствии духовных, идейных, мировоззренческих, теоретико-методологических оснований, связи с отечественными образовательными традициями и национальными интересами. Дисбаланс в распределении ресурсов и усилий свидетельствует об отсутствии в образовательном ведомстве взвешенного представления о роли и месте каждого элемента образовательной системы. Дефекты управления не компенсируются активной ролью экспертного сообщества, общественности, академической науки. Общественные структуры не справляются с экспертными функциями и в значительной мере заняты обеспечением своих корпоративных интересов.

Рассмотрим вкратце эволюцию отечественной высшей школы за последние десятилетия, приведшую к нынешней ситуации.

80-е годы – время своеобразной «избыточности качества» высшего образования, которое рассматривалось как практически общедоступное социальное благо. Феномен «советской цивилизации» рассмотрен рядом исследователей (А. Панарин, С. Кара-Мурза**),** в нём акцентированы черты, свидетельствующие о своеобразном воплощении идей Просвещения, особенно в части оценки места и значения науки, образования, прогресса в жизни общества. В исследованиях отмечается, что стремление дать образование,

превышающее реальные потребности общества, бывшее чертой социалистической общественной формации, приводило в действие следующую закономерность: наиболее образованные слои начинали испытывать дискомфорт в связи с невостребованностью значительной части своих знаний и способностей социумом, а возникший в связи с этим феномен неудовлетворённой потребности в самореализации имел далеко идущие последствия.

Начало «перестройки» характеризуется появлением волны реформаторского идеализма. Ожидания вузовского сообщества были связаны с демократизацией управления, усилением академической самостоятельности и независимости высшей школы, обращением к интересам студентов, которым предполагалось предоставить широкие права самоуправления.

Глубокий системный кризис 90-х вылился в сильнейшую деградацию всех элементов института высшей школы, негативные тенденции, сложившиеся тогда, продолжают развиваться и сегодня, однако он не привёл к гибели ни одного вуза. Более того, имело место взрывообразное усиление образовательной активности. В Советском Союзе было около 600 институтов и 20-30 университетов. В современной России 1429 вузов различных категорий и форм собственности и 2200 филиалов, в том числе 370 государственных университетов, 191 академия, 194 института. Имеются 13 негосударственных университетов, 30 академий, 631 институт. Из 383 университетов 94 классические, 75 – технические, 214 – профильные. Общая численность студенчества оценивается в 7,5 млн.[2]. Чрезмерное по многим оценкам количественное разрастание сферы высшего образования в постсоветской России официальные источники в основном оценивают как досадное административное упущение, следствие «хаоса 90-х». Но более верным будет рассматривать этот феномен как закономерную реакцию высшей школы на социально-экономические процессы, как самый наглядный и масштабный пример саморегуляции общества. Вузы, в том числе и негосударственные, выполнили по существу, государственную функцию, заместили функции российского государства в обеспечении занятости молодёжи [3]. Длительное отсутствие государственной политики в отношении молодёжи и высшей школы выражалось в том числе и в нежелании распорядиться ресурсами для обеспечения социального, профессионального жизненного становления студенчества. Отдав эту сферу целиком «на откуп» вузам, государство предоставило им почти полную свободу действий, а вступившие в действие законы рынка мотивировали вузы к минимизации издержек и максимизации прибыли.

С былой «избыточностью качества» советского образования было бесповоротно покончено.

Дифференциация общества привела к выделению группы «элитных» вузов, обеспечивающих доступ представителей самых богатых групп населения к наиболее престижному образованию и готовых платить за бренд. Идеологом этой группы вузов выступает научный руководитель ГУ-ВШЭ Е. Ясин. Его представления о пагубности «размазывания» ресурсов по всей образовательной системе и призывы поддерживать сильнейших находят отклик в официальных кругах. Так, министр образования и науки России А. Фурсенко в выступлении на итоговой коллегии Минобрнауки 17 марта 2009 г. отмечает: «Сделанная нами ставка на лидеров, конкурсные принципы распределения ресурсов позволили выявить точки роста в системе образования, запустить механизмы соревновательности, отобрать и продвигать лучшие образцы технологических и педагогических решений. Хотел бы отметить, что новые

механизмы, созданные и отработанные в рамках национального проекта, получают нормативное закрепление, становятся правилами для всех» [4].

Ставка на рыночные механизмы конкуренции, подавление и вытеснение проигрывающих по навязанным правилам не привела к успехам в реальной экономике современной Росси, более того, породила тяжелейшие проблемы, наличие которых, равно как и их подлинные причины вынуждено признавать нынешнее политическое руководство страны, однако именно эти принципы и подходы усиленно привносятся сейчас в сферу высшего образования. Вузам навязывается как раз то, что уже убедительно доказало свою непригодность, неприемлемость, разрушительную вредоносность.

«Необходимо *решительное изменение политики в образовании.* Современная образовательная политика - это:

- полное доминирование административно-командных методов управления, проводимых крайне ограниченным контингентом лиц, принимающих решения;
- воинствующий экономизм;
- безудержный формализм;
- вопиющая безответственность;
- непризнание госчиновниками даже очевидных ошибок.

По нашему убеждению, ответ на два известных вопроса - «Кто виноват?» и «Что делать?» - можно найти, лишь ответив на третий проклятый русский вопрос - «Кто это сделает?». При всем трагизме ситуации в стране пока сохраняется *немало невостребованных людей и идей.* Для их поиска необходима *общенациональная дискуссия,* в ходе которой выделяются наиболее продуктивные идеи и самые способные люди» [5]. Следовало бы сформировать актуальную повестку дня для высшей школы России, включая в обсуждение педагогическое, профессиональное, экспертное сообщества, без мнения которых невозможна выработка содержательных решений о судьбах высшего образования.

Выделяются связанные между собой группы **нормативно-правовых, содержательных, идейно-мировоззренческих, организационных проблем.**

Нормативно-правовые проблемы обусловлены неотработанностью взаимодействия государства и общества в качестве сторон в деятельности государственно-общественных структур, таких как учебно-методические объединения, экспертные советы, разного рода ассоциации

Нужно чёткое понимание причин неустранимых фрагментарности и противоречивости формирования и содержания законодательной и нормативно-правовой базы современного российского образования.

Принципиальные нормативно-правовые новации были связаны в 90-е с учреждением института лицензирования, аттестации и аккредитации, процедур экспертизы различных аспектов и сторон образовательной деятельности и условий, предоставляемых образовательными учреждениями обучающимся. Вхождение вузов в новую нормативно-правовую среду сделало очевидным абсолютное доминирование формальных требований в указанных процедурах. Неоднозначное восприятие профессионального сообщества вызвало появление понятия «оказание образовательных услуг», подразумевающего соответствующую практику.

Последние 20 лет характеризуются накоплением правовых проблем и диспропорций, положение в сфере правового регулирования ВШ приобретает характер системного кризиса. Попытки выработать баланс ведомственных интересов путём выстраивания системы «сдержек и противовесов» ведут лишь к очевидному усугублению существующих проблем, нарастанию неэффективности, громоздкости, бюрократизма.

Административная реформа 2003 года привела к появлению «административной триады»: Министерства образования и науки, занимающегося стратегией развития отрасли, Федерального агентства по образованию, осуществляющего полномочия учредителя по отношению к учреждениям федерального подчинения и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, осуществляющего полномочия по лицензированию, аккредитацию и контроль за деятельностью образовательных учреждений.

Нарастающие проблемы правового регулирования выступают существенным сдерживающим фактором развития ВШ. Правовые новации не связаны с подлинными потребностями развития ВШ и нередко являются следствием случайного стечения обстоятельств, ситуативны и конъюнктурны. Теория образовательного права и правоприменительная практика не взаимодействуют. Мнения профессионального и экспертного сообществ не сформированы и соответственно, не могут учитываться.

Содержательные проблемы являются без преувеличения важнейшими и связаны с размытостью, неопределённостью предмета высшего образования, запутанностью, порождённой постоянным реформированием, в части целей и ценностей высшего образования. Весьма красноречивы оценки, прозвучавшие в ходе **Парламентских слушаний** на тему «**Обеспечение конституционных гарантий получения общего образования в сельской местности**» 12 марта 2009 г.: «Неоспорима роль сельской школы в воспитании сельского труженика, решении демографической проблемы, решении продовольственной безопасности страны, в развитии экономического потенциала как отдельной территории, так и страны в целом. В основе решения судьбы сельской школы должен лежать не формальный экономический подход (финансовая выгода, рентабельность, экономия бюджетных средств), а принцип социальной и общественной целесообразности, поскольку образование только по форме является услугой, а по существу – это благо, принадлежащее всем, это базовая социальная категория. Закрытие, реструктуризация или понижение статуса сельской школы не может не отражаться на социально-экономической ситуации и нравственной атмосфере жизни села» [6]. Без всякого сомнения, сказанное должно отнести и к высшей школе России.

Содержание высшего профессионального образования выступает как фундаментальная научная проблема. На смену типовых учебных программ и планов пришли, начиная с 1995 г. Государственные образовательные стандарты ВПО 1 и 2 поколений - при отсутствии соответствующих профессиональных стандартов. Периодически происходила модернизация действующих стандартов. Действовал принцип государственно-общественной экспертизы, ведущая роль в его осуществлении принадлежала учебно-методическим объединениям вузов по специальностям и направлениям ВПО. Введён принцип уровневости ВПО, и в профессиональном сообществе развернулась дискуссия о месте и функциях специалитета, бакалавриата и магистратуры. Среди новаций последних лет наибольшее внимание вызвали компетентностный подход, кредитно-модульная система, системы управления качеством.

Представляется, что решение общей проблемы определения содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса требует предварительного решения следующих частных по отношению к ней проблем:

- Проблема мотивации участников образовательного процесса к достижению наилучших результатов.
- Проблема внедрения результатов научных исследований в практику вузовского преподавания.

- Проблема использования инновационных педагогических технологий.
- Проблема эффективности существующего массива педагогического знания и соответствующих институтов.
- Проблема целеполагания и эффективности системы воспитательной и внеучебной работы в ВШ.

Курс на модернизацию высшего профессионального образования подразумевает решение следующих проблем:

- Переход в режим инновационного развития.
- Создание технологии достижения и оценки качества образования.
- Проблема институциональных изменений.
- Поиски цели и путей.
- Проблема критического анализа и оценки результатов реформирования.
- Преодоления противоречивости и непоследовательности государственной политики в сфере высшего профессионального образования, непосредственно отражающейся на состоянии ВШ.
- Чередование анархических тенденций и администрирования, усугубляющее диспропорции и деградацию образовательной среды.
- Хроническое недофинансирование ВШ течение двух последних десятилетий и поиски альтернативных источников финансирования.
- Сворачивание научных исследований и разрастание сети филиалов и представительств.
- Диспропорции в структуре профессиональной подготовки.
- Старение преподавательского корпуса, ветшание материальной базы.
- Снижение академических стандартов ВШ. Существенная общая деградация образовательной среды.
- Несоответствия реальных потребностей и проблем высшей школы их отражению в идеологии реформ.
- Практика стихийных заимствований зарубежного опыта.

Противоречивость общественных, экспертных оценок представляет собой естественное следствие отсутствия последовательной государственной политики в сфере ВШ.

Перспективы воплощения приоритетного национального проекта «Образование» сводятся пока лишь к уточнению принципов распределения ресурсов на конкурсной основе и выставлению требований к образовательным учреждениям. Существенной тенденцией последнего времени стало выделение группы элитных вузов, ориентированных на западные стандарты высшего образования во главе с ГУ-ВШЭ.

Проявилась тенденция к укрупнению вузов, появление первых федеральных университетов, научно-исследовательских университетов, намечает перспективу ранжирования вузов с последующим поглощением «сильными» «слабых». Между тем само ведомство с неожиданной сдержанностью комментирует предварительные результаты нововведений: «Мы не в полной мере удовлетворены тем, на какие результаты мы вышли; Прорыва не произошло», - заявил Андрей Фурсенко. Более того, он подверг сомнению целесообразность создания федеральных университетов, задаваясь вопросом о том, во благо или во вред системе образования послужит это нововведение» [7].

Высшей школе России необходимо перейти от производства фиктивных понятий к производству идей, ценностей, смыслов. Сохраняющееся превалирование финансовых факторов в управлении с неизбежностью сводит все инновации к созданию эффективного менеджмента, использованию финансовых

инструментов регулирования, организации жёсткой конкуренции вузов для выживания наиболее жизнеспособных. Оценка эффективности таких инноваций производится с помощью избирательных инструментов.

Высшая школа должна заняться определением коренных потребностей национального развития, организацией целостной, устойчивой и развивающейся творческой структуры, своеобразной матрицы развития общества. Для этого необходимо актуализировать ресурсный потенциал, которым она располагает.

Чисто ведомственный, отраслевой подход к образованию, к статусу и положению образовательной и профессиональной школы, тем более в мучительных условиях трансформации всей общественной системы на рыночных принципах не срабатывает.

Процесс образования и воспитания должен быть увязан с социокультурной полисферой в целом, со всеми аспектами жизни общества – с позицией воздействия образования на становление инновационной и эффективной экономики, с духовно-нравственным миропорядком развития всех отраслей хозяйства, здравоохранения и культуры, сбережения народа и территории страны, экологии, обороны и национальной безопасности, важнейшими направлениями оптимального воспроизводства и достойными условиями социального жизнеобеспечения людей. Образование является определяющей сферой культуротворения как идеального человека, так и общества в целом. Образование как органичная и целостная система выступает основным движителем и механизмом развития всех других сфер и элементов общества и поэтому оно на деле должно стать из ведомства (отрасли) сферой целостной общественной практики.

Вся система образования в России должна быть направлена на формирование условий для созидания осмысленной, предметной, ответственной жизни на духовно-нравственной основе. «Все, что воспитывает духовный характер человека, – все хорошо для России, все должно быть принято, творчески продумано, утверждено, насаждено и поддержано. И обратно: все, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами» [8].

Статус и положение образования в современном обществе требуют принципиальных решений и изменений, начиная с бюджетных и иных форм финансирования, завершая выработкой ясной государственной политики в этой основополагающей сфере общественной жизни.

Требуется концептуальная разработка и обоснование долговременной системы профессиональной и социальной ориентации на основе социально-экономической стратегии развития российского общества в целом. Важными и опорными звеньями такой стратегии должны стать общенациональные проекты развития производительных сил страны, активная промышленная и научно-техническая политика, крупномасштабные проекты в области образования, здравоохранения, культуры, жилищного строительства, развития агропромышленного комплекса и села, демографического развития и укрепления семьи. На такой основе возможно создание целостной системы профессиональной ориентации молодежи в общеобразовательной школе, начальной, средней и высшей профессиональной школе, на производстве, в целом, на складывающемся рынке труда и движения рабочей силы.

А самое главное – необходимо определить сердцевину образования и воспитания, соответствующую духовно-нравственному миропорядку, традициям и выверенному историческим опытом России социокультурному строю жизни, определиться в ценностных основаниях, целевых установках и содержательном

поле образования и, конечно, приступить к разработке и изданию нового поколения отечественной литературы, отвечающих этим требованиям.

Российское образование, несмотря на все попытки его реформирования и модернизации, продолжает оставаться классическим. Ему присуща фундаментальность, последовательность, системность и полнота, что позволяет ему даже вопреки всем кризисным обстоятельствам занимать высокий мировой рейтинг, оставаясь в первой двадцатке государств по образовательным позициям.

Неоспоримым преимуществом и достоинством российской школы были и должны оставаться в качестве определяющих принципы:

1. Фундаментальности и универсальности образования;
2. Системности, полноты и целостности становления личности на основе утверждения в образовании верховенства духовного начала;
3. Восстановление, раскрытие во всей полноте определяющей роли и значимости в жизни человека духовной доминанты как сердцевины обучения и воспитания;
4. Соответствие образования отечественным традициям и ментальности народа, великому историческому рангу России в религии и культуре, государственности и хозяйства, деяниях святых и подвижников, героев и творцов, составивших славу и величие уникальной российской цивилизации;
5. Упреждающий ответ на требования, запросы и потребности общества и человека, региона и отрасли хозяйства;
6. Высокое качество образования, воплощенное в общекультурной, профессиональной и социальной компетентности выпускника школы;
7. Обеспечение непрерывности, поступательности, преемственности и практичности обучения, связи с реальной жизнью, ценностного измерения и духовного постижения наиболее важных проблем современности;
8. Развитие и утверждение соуправленческих начал в школе на основе соработничества и сотворчества учителя и ученика на основе педагогики сотрудничества;
9. Восстановление и развитие плодотворного соработничества школы, семьи, церкви, трудовых коллективов и культурно-просветительских структур гражданского общества в образовании и воспитании подрастающего поколения.

Таковы базовые принципы и приоритеты, закладывающие мировоззренческие, теоретические и методологические основы общеобразовательной и профессиональной школы, определяющие выбор предметов и циклов учебных дисциплин, их смысловое и содержательное поле, диктующие порядок, формы и методы обучения и воспитания учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российское образование: АКМ – 13,9 // Педагогический Вестник. –2009. – № 6 (460-461). – С. 3.

2. Об итогах деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2008 году и задачах на 2009 год // Вестник образования России. – 2009. – № 8. – С. 7.

3. Овчинников, Я.Л. Профессионально-образовательная структура регионального вуза / Я.П. Овчинников // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 65.

4. Об итогах деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2008 году и задачах на 2009 год // Вестник образования России. – 2009. – № 8. – С. 10.

5. Абрамов, А. Имитация деятельности: Есть ли у российского образования будущее? / А. Абрамов, А. Коробейников // Учительская газета. – 2009. – № 19.

6. Хроника, события, комментарии // Вестник образования России. – 2009. – № 7. – С. 27.

7. Ветров, М. Федеральные университеты проходят науки выживания / М. Ветров // Первое сентября. – 2009. – № 10(1514). – С. 4.

8. Ильин, И.А. Творческая идея нашего будущего / И.А. Ильин // Собр. соч. В 10 т. Т. 7. – М. : Рус. кн., - 1998. – С. 463.

УДК 37.018.523

С.В. Сидоров,
г. Шадринск

Реализация организационно-управленческих условий эффективности инноваций в сельской средней школе

С учётом специфики сельских школ выделены основные организационно-управленческие условия эффективности педагогических инноваций, раскрыто содержание деятельности по реализации этих условий в практике управления сельской средней школой.

Организационно-управленческие условия; сельская школа; управление инновационным процессом.

Вопросы управления инновациями в сельской школе сегодня приобретают особую актуальность в связи с активизацией инновационной деятельности сельских учителей [2].

Разрабатывая методику управления инновационным процессом в сельской средней школе, мы основывались на научном предположении, что инновационный процесс в сельской средней школе будет наиболее эффективен при соблюдении определённых организационно-управленческих условий [3]. К таким условиям мы относим:

- осуществление личностно адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности;
- управленческую поддержку образовательных инициатив и педагогического творчества;
- создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;
- интеграцию инновационных возможностей сельской образовательной среды;
- формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе.

Рассмотрим реализацию каждого из выделенных условий в практике управления инновациями в сельской средней школе.

Осуществление личностно адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности внутри школы включает два взаимосвязанных аспекта:

1) организацию образования и самообразования педагогов, направленную на повышение общепедагогической культуры и эффективности реализации традиционных форм и технологий учебно-воспитательного процесса (это позволяет полностью реализовать их потенциал, лучше видеть и понимать существенные особенности нового в сравнении с традиционным);

2) организацию групповой и индивидуальной работы по повышению компетентности сельских педагогов в сфере планируемых и осуществляемых инноваций (повышение инновационной компетентности).

Систематическая работа над повышением профессиональной компетентности является залогом

эффективности педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях [1]. Проблема повышения профессионально-педагогической компетентности в сельской школе особенно обостряется, когда школа работает в режиме развития, требующем интенсивного освоения новых компетенций, обусловленных особенностями инновационной деятельности и спецификой внедряемых инноваций.

Личностно адаптированная система непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности подразумевает реализацию ряда мер по управлению индивидуальным и индивидуально-групповым повышением профессионально-педагогической компетентности. Основные признаки такой системы:

- обеспечение каждому педагогу индивидуального темпа в освоении новых компетенций;
- непрерывность самообразования;
- инновационный характер методической работы в школе;
- незамедлительность применения новых теоретических знаний в практике работы;
- обусловленность осваиваемых профессиональных компетенций потребностями как школы в целом, так и каждого педагога в отдельности

Система работа по повышению профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов внутри школы включает:

- диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов, в том числе в сфере предполагаемых инноваций;
- определение индивидуальной траектории повышения профессиональной компетентности для каждого педагога;
- организацию индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере инноваций;
- организацию групповой работы по повышению профессионально-педагогической компетентности.

Процесс приобретения педагогом профессиональной компетентности в сфере инноваций (инновационной компетентности) отличается большей избирательностью, индивидуализацией, самостоятельностью и творческой активностью педагога в познании, поскольку он зачастую вынужден не только осваивать, но и создавать новый педагогический опыт.

Для повышения инновационной компетентности в специфических условиях сельских школ были разработаны и реализованы технологии диагностики, анализа, планирования, коррекции профессиональной компетентности педагогов и руководителей, участвующих в инновационной деятельности. В практике сельских школ нами апробированы специально методики групповой работы в форме дидактических игр, имитирующих различные аспекты педагогической деятельности [4].

Организация индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы потребовала разработки специальных технологий самоуправления непрерывным образованием сельских педагогов.

Экспериментальное исследование, проведённое в сельских школах, показало хорошую эффективность ряда разработанных нами технологий индивидуального повышения профессиональной компетентности педагогов, охватывающих различные аспекты педагогической деятельности:

- подготовку к воспитательному мероприятию;
- посещение урока молодым специалистом с целью повышения профессионально-педагогической компетентности;
- устранение педагогических

ошибок в своей работе;

- совершенствование работы классного руководителя с ученическим соуправлением и т.д.

Внедрение этих технологий в инновационную практику сельских школ сопровождалось подробными методическими указаниями с выделением этапов и описанием содержания и организации деятельности на каждом из них. Особое внимание уделялось стимулированию педагогической рефлексии.

Управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества реализуется в комплексе мер по активизации инновационной деятельности. К таким мерам относятся:

- выявление образовательных инициатив и педагогического творчества через систему индивидуализированного внутришкольного контроля;
- оказание индивидуальной методической помощи в выдвижении, разработке и корректировании инновационных проектов (в том числе проектов, обладающих лишь субъективной новизной);
- формирование творческих и инновационных групп для разработки и апробации новых идей, выдвинутых в школе;
- материальное и моральное стимулирование творчески работающих педагогов и др.

Управленческая поддержка может быть прямой либо опосредованной (косвенной). К прямой поддержке относятся, например, ясные, недвусмысленно сформулированные указания руководителя о помощи определённому сотруднику, действия руководителя, направленные на повышение статуса сотрудника в коллективе. К косвенной поддержке мы относим создание условий для того, чтобы сотрудник проявил инициативу и творчество, развил и воплотил в жизнь свои идеи, почувствовал свою значимость и ценность достигнутых им результатов.

Управленческая поддержка охватывает разные стадии образовательных инициатив и педагогического творчества: формирования идеи, выдвижения идеи, разработки проекта, апробации, внедрения. На каждой стадии управленческая поддержка приобретает свою специфику благодаря своеобразию управленческих задач и сочетания приёмов управленческой поддержки.

В нашем опыте использовалась как прямая, так и косвенная поддержка, однако приёмы косвенной поддержки являлись преобладающими, особенно на первых стадиях управленческой поддержки. Роль приёмов прямой поддержки увеличивается на заключительных стадиях: по мере того, как возрастают усилия педагогов по реализации инициатив и появляются позитивные результаты их деятельности.

Создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей происходит благодаря формированию дополнительных подразделений (как постоянной, так и программно-целевой структуры), разнообразию связей и взаимодействий между субъектами управления, развитию обратных связей между субъектом и объектом управления. Под организационно-процедурными механизмами в данном контексте подразумеваются механизмы взаимодействия субъектов инновационного процесса, способствующие организации процедур, необходимых для успешного введения нового в практику работы.

Во взаимодействии управляющих и управляемых систем выделяется три основных организационно-процедурных механизма управления инновационным процессом: 1) инициирование нового; 2) экспертиза нового; 3) принятие управленческого решения о нововведении.

Не все инновационные идеи равноценны, не все инновационные

проекты требуют масштабных преобразований в образовательной системе. Как правило, большинство из них краткосрочны и носят локальный характер, а работа над некоторыми так и не доходит до внедрения. Следовательно, инициирование, экспертиза и принятие управленческих решений не всегда должны происходить на стратегическом уровне внутришкольного управления. Гибкость организационно-процедурных механизмов позволяет распределить управленческую деятельность между всеми субъектами управления инновациями.

Гибкость организационно-процедурных механизмов в нашем опыте достигается за счёт вариативности способов осуществления процедур в каждом из названных механизмов.

Гибкость в инициировании нового приобретается благодаря:

1) разнообразию статуса субъектов инициирования: инициатива может исходить от любого уровня управления инновационным процессом, от взрослых и детей, изнутри или извне школы;

2) вариативности способов инициирования: образовательная инициатива может быть представлена как индивидуальная, групповая инициатива или индивидуально-групповая инициатива (инициатива одного человека поддерживается групповым субъектом управления);

3) разнообразию ситуаций инициирования.

Гибкость в осуществлении экспертизы достигается:

1) вариативностью субъекта экспертизы (индивидуальный эксперт, методическое объединение, экспертная группа, привлечение к экспертизе всех желающих с помощью различных форм опроса, привлечение экспертов из-за пределов школы);

2) вариативностью целей экспертизы (с целью выявления ценных педагогических идей, определения целесообразности дальнейшей разработки идеи и реализации проекта в школе, выявления эффективности инновации, корректировки инновационного проекта и т.д.);

Гибкость в принятии управленческого решения обеспечивается:

1) вариативностью уровня управления (решение может приниматься субъектом стратегического, тактического оперативного управления или субъектом ученического соуправления, в зависимости от масштаба преобразований, предполагаемых участников инновации и необходимых ресурсов);

2) вариативностью количества субъектов управления, участвующих в принятии управленческих решений по поводу той или иной образовательной инициативы: внутри группового субъекта управления, на межгрупповом уровне управленческой горизонтали, на общешкольном уровне

3) вариативностью управленческих решений на той или иной стадии инновационной деятельности.

Интеграция инновационных возможностей сельской образовательной среды активизирует творческое партнёрство педагогов, сотрудничество взрослых и детей, интеграцию наук и искусств в учебно-воспитательной работе. Интегративные процессы в сельской образовательной среде обеспечивают широкое привлечение учащихся, родителей и социальных институтов села к обсуждению проблем школы, выдвижению и реализации идей, связанных с повышением эффективности образовательного процесса. Благодаря интеграции инновационных возможностей повышается продуктивность заимствования, обобщения и распространения позитивного опыта социального воспитания в сельской среде, пропаганды позитивного опыта школы в сельском социуме.

Интеграция как объединение

различных систем либо элементов, входящих в различные системы, предполагает возникновение новых относительно стабильных структур, укрепление внутрисистемных и межсистемных связей. Основной (интегрирующей) системой в сельской образовательной среде является школа.

Интеграцию инновационных возможностей сельской среды в плане включённости в образовательную систему мы рассматриваем на трёх уровнях интегративности: на уровне субсистемы, системы и метасистемы.

Интеграция на уровне субсистемы – это объединение инновационных потенциалов работников школы или учащихся в преобразовании, совершенствовании какого-либо аспекта, направления работы. Интеграция на уровне системы предполагает объединение усилий педагогов и учащихся в инновационной деятельности, охватывающей несколько направлений работы (например, введение в практику новой формы организации урочно-внеурочной деятельности школьников разного возраста по разным учебным предметам). Уровень метасистемной интергации объединяет инновационные возможности школы и социальной среды (прежде всего, школы и семьи).

В организационном плане выделяются два уровня интеграции: уровень управления и уровень исполнения. На уровне управления интеграция инновационных возможностей осуществляется в процессе принятия коллегиального управленческого решения, а также учёта потребностей и возможностей разных субъектов инновационного процесса. На уровне исполнения интеграция происходит при инициировании и реализации инновационных идей.

Обеспечение интеграции инновационных возможностей сельской образовательной среды в структуре управления инновационным процессом предполагает:

- включение в систему управления представителей всех основных групп участников инновационного процесса (администрации школы, педагогов, учащихся и их родителей);
- привлечение их к управлению инновационным процессом на всех иерархических уровнях этой системы.

Инновационные возможности в структуре управления могут интегрироваться как по вертикали (при этом возникают новые связи межу субъектом и объектом управления), так и по горизонтали (с установлением новых партнёрских связей).

Формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе выстраивается как организация участия во внутришкольном управлении всех членов педагогического коллектива, а также учащихся и их родителей.

Совокупный субъект управления – это не простая совокупность субъектов, входящих в систему управления школой. Он обладает рядом существенных признаков, объединяющих все индивидуальные и групповые субъекты системы внутришкольного управления. Среди этих признаков мы выделяем:

- общность представлений о целях инновационного процесса, перспективах развития школы;
- единство, непротиворечивость взглядов по принципиальным вопросам педагогической деятельности и управления;
- общность ценностных отношений к образованию, личности ребёнка;
- наличие единой нормативно-правовой базы деятельности и признаваемых всеми участниками управления неписаных правил взаимодействия (этического кодекса);
- распределение прав и обязанностей внутри совокупного субъекта управления;
- разнообразие горизонтальных и вертикальных (в том числе обратных) связей внутри системы управления;

- коллегиальность, демократизм;
- открытость системы управления, широкое привлечение к управлению лиц, формально не включённых в управляющую систему.

Согласно нашей управленческой концепции, совокупный субъект выполняет весь комплекс основных управленческих функций при оптимальном распределении функций и объектов управления между отдельными структурными подразделениями системы управления. Это достигается разнообразием деятельности и ситуаций управления, возможностью выбора субъектом вида и направления деятельности, своей роли в управляющей системе. Важным фактором эффективности совокупного субъекта управления выступает развитие управленческой активности участников инновационного процесса, что, в свою очередь, невозможно без вовлечения педагогов, учащихся и их родителей в активную управленческую деятельность.

Комплекс вышеперечисленных организационно-управленческих условий разработан специально для сельских школ, с учётом особенностей сельской образовательной среды. Экспериментальная проверка этих условий показала, что их реализация позволяет значительно повысить эффективность управления инновационным процессом в сельской средней школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск, 2007. – 204 с.

2. Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России : сб. статей : материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России». – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 302 с.

3. Репин, С.А. Управление сельской школой на основе системного подхода: монография / С.А. Репин, С.В. Сидоров. – Челябинск : Фрегат, 2006. – 282 с.

4. Сидоров, С.В. Повышение профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы : науч.-метод. пособие / С.В. Сидоров ; ИПКиПРО Курганской обл. – Курган, Шадринск : Исеть, 2005. – 138 с.

УДК 378

О.Н. Суетина,
г. Шадринск

Развитие природолюбия у студентов в процессе экологического образования

В статье рассматриваются основные направления развития природолюбия у студентов педвузов в процессе экологического образования.

Экологическое образование, экологическая культура, природолюбие, развитие природолюбия

Историко-теоретический анализ проблемы экологического образования и составной ее части – любви к природе позволяет выявить взаимосвязь и взаимозависимость понятий «экологическая культура», «любовь к природе» и «природолюбие» и раскрыть сущность, структуру и содержание последнего.

Экологическую культуру, вслед за

Е.А. Сластениной, И.Т. Суравегиной, И.Д. Зверевым, С.Н. Глазычевым, В.А. Самковой, И.П. Сафроновым и др., мы рассматриваем как культуру, признающую существование единой системы «человек - природа», обеспечивающую наличие у человека определенных знаний и убеждений, готовности к деятельности, а также его практических действий, согласующихся с требованием бережно относиться к природе.

Чувственное отношение человека к природе (любовь к природе) первоначально является средством общения с ней и проявляется как нравственное чувство. Пройдя долгий путь развития, чувства становятся глубокими и высокими переживаниями, перерастающими в нравственное качество личности и обозначаемыми понятием «природолюбие». Т.о., нравственным чувством «любовь к природе» обладают все в той или иной мере. Для того, чтобы это чувство переросло в нравственное качество «природолюбие», необходимы глубокие внутренние личностные преобразования.

В психологической науке существует несколько подходов к трактовке содержания понятия «качество личности». Ряд авторов (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, Ю.А. Самарин и др.) рассматривают качества как устойчивые, укоренившиеся отношения личности к тем или иным сторонам социальной действительности: другие ученые (Л.М. Архангельский, А.Ф. Шишкин и др.) — как единство сознания, чувств и воли; третья группа (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.) — как синтез определенных устойчивых мотивов или устремлений личности и определенных способов поведения, позволяющих реализовывать эти мотивы в повседневных делах.

На наш взгляд, более обоснованной является точка зрения первой группы авторов, которое мы возьмем за основу при определении понятия «природолюбие».

С учетом вышеизложенного мы рассматриваем природолюбие как нравственное качество личности, основанное на любви к природе, характеризующее чувственно-познавательно-потребительские отношения человека с конкретными природными объектами и явлениями и проявляющееся в природоохранной деятельности.

Такое понимание природолюбия позволяет рассматривать данное качество как один из факторов раскрытия в личности возможностей по реализации потенциала ее внутренней активности.

Природолюбие является качественно новым нравственным качеством, опирающимся на особые мировоззренческие установки, гуманистические идеалы. В то же время природолюбие определяет меру развития человеческой свободы по отношению к природной необходимости посредством познания экологических законов и перестройке всей человеческой деятельности на их основе.

Только способности человека к высокому проявлению чувств, духовности, нравственности могут стать той личностной основой для адекватного познания им природы, которая исключит проявление сциентизма, при котором знания, не основанные на высоконравственном чувствовании, приводят к эгоистической эксплуатации природы, ее информационных, материальных и культурных ресурсов, а, следовательно, к необратимому разрушению природы, локальным и глобальным экологическим катаклизмам, катастрофам.

Проблема любви к природе находится в русле экологического образования, и это обусловливается тем, что природа является чем-то более конкретным и чувственным, чем окружающая среда.

Чувства - это переживания человеком своих отношений к явлениям идеального и материального мира, окружающей действительности,

окружающего мира, к людям, их поступкам и к самому себе. Такие отношения вполне объективны по своей природе как реальность, а вот переживания человеком своих отношений с окружающей действительностью - субъективны. При том, что и сами эти отношения, и их переживания человеком призваны поддерживать устойчивую жизнедеятельность его как организма и личности. А потому они являются для человека, социальной группы, общества в целом потребностью, выполняющей роль побудителя к жизненной активности (З.И. Тюмасева).

Чувственные отношения человека к природе, и в частности их высшие проявления в виде любви к природе, выступают в роли мощного интегрирующего фактора организации духовной и социальной активности личности, что дает основание рассматривать любовь к природе как нравственное чувство, проявляющееся на поведенческом уровне как нравственное качество личности.

Противоречие и соответствующая ему проблема развития природолюбия проявляются в следующем: во-первых, развитие в онтогенезе личного чувственного опыта обусловливается (в силу биогенетического закона гомологии онтогенеза и филогенеза) историческим развитием человечества, во-вторых, чувственный мир человека, формируемый и развиваемый на основе широкого спектра ощущений, восприятий и представлений, необычайно сложен и потому слабо изучен (что, тем не менее, не является основанием для его игнорирования) и, наконец, в-третьих, традиционное общее образование (в силу названного второго основания) слишком мало обращается к целевому формированию мироощущений, мировосприятий, но выбирает в качестве приоритета развитие мировоззрения.

Развитие природолюбия определяется нами как процесс, основанный на специально организуемой и сознательно осуществляемой педагогической деятельности, направленной на обеспечение студентов теоретическими экологическими знаниями, развитие эмоционально-волевой и ценностно-мотивационной сферы, а также расширения опыта природоохранной деятельности.

Разработанная нами интегративно-содержательная модель процесса развития природолюбия у студентов педвуза построена на основе интегративно-деятельностного подхода, учета специфики подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении.

В структуру интегративно-содержательной модели развития природолюбия у студентов педвуза мы включаем следующие компоненты:

1. Целевой компонент. Включает в себя потребность в совершенствовании процесса развития природолюбия как части экологического образования студентов педвуза. Объективный характер целевой установки процесса развития природолюбия у студентов педвуза обусловлен сущностью природолюбия как нравственного качества личности, основанного на любви к природе, характеризующего чувственно-познавательно-потребительские отношения человека с конкретными природными объектами и явлениями и проявляющегося в природоохранной деятельности. С учетом вышеизложенного в качестве цели процесса развития природолюбия у студентов педвузов выступает формирование единства теоретических знаний и умений, развитие чувственных отношений к природе, а также развитие волевой, положительной эмоциональной и ценностно-мотивационной сферы, обеспечивающих активную природоохранную деятельность.

2. Функциональный компонент Процесс развития природолюбия выполняет следующие функции:

– Культурологическая функция – происходит повышение уровня базовой культуры и (как части последней)

педагогической культуры у студентов педвузов, повышается интерес к познанию природы как одной из жизненных ценностей, возникает мотивация к более глубокому изучению природы в целом и отдельных ее объектов, самоанализу своего педагогического труда, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов

– Познавательная функция - в процессе формирования культуры природолюбия у студентов педвузов происходит удовлетворение познавательных потребностей личности, а также повышается уровень интеллектуального развития.

– Функция самореализации – потребность в самореализации является одной из важнейших проблем для студентов. Невозможность самореализации приводит к глубокому личностному кризису. В процессе развития природолюбия происходит глубокое взаимодействие студентов с природой, что позволяет удовлетворить эту потребность.

– Коммуникативная функция – общение студентов друг с другом и с природой является необходимым элементом формирования базовой культуры личности.

Кроме выделенных функций процесса формирования культуры природолюбия у студентов педвузов необходимо выделить функции каждого из компонентов данного процесса.

3. Процессуальный компонент, включающий в себя содержательный блок

В содержание процесса развития природолюбия у студентов педвузов мы включаем несколько компонентов, объединенных в блоки:

- теоретический блок.

Данный аспект решается в рамках курса «Экология», строится на основе предметных связей и выполняет интегративную и системообразующую функции в сфере формирования адекватных экологических представлений студентов.

В задачи изучения курса «экология» входит:

1. Формирование у студентов любви к природе;

2. Убежденности в необходимости бережного, рационального использования природных ресурсов;

3. Обеспечение понимания того, что биосфера и общество находятся в состоянии коэволюции, а также правильного понимания, соблюдения и применения экологических законов;

Человеческую деятельность следует не противопоставлять биосферным законам, а гармонически интегрировать.

Однако для студентов небиологических факультетов предусмотрен лишь небольшой курс «экология», имеющий в среднем 14 часов лекций и 10 часов практических занятий. Это свидетельствует о недостаточном внимании к проблемам экологического образования и воспитания в высшем образовании.

- натуралистический блок предусматривает формирование практических умений и навыков взаимодействия с природными объектами, как в естественной среде, так и в условиях интерьерного содержания растений и животных, а также в антропогенной среде.

Педагог с достаточным уровнем сформированности природолюбия должен иметь исследовательские навыки:

1.Навык наблюдения за природными объектами.

2. Навык определения природных объектов.

3. Навык взаимодействия с природными объектами без ущерба для последних;

4. Навык правильного поведения в природной среде и т. д.

- психолого-педагогический блок включает в себя обеспечение понимания студентами сущности, цели, задач, форм и методов экологического образования как составной части общего образования.

Анализ учебных программ и

планов, а также результаты констатирующего эксперимента показали, что студенты не получают достаточной тренировки в анализе учебно-педагогических ситуаций и решении природоохранных задач.

- методический блок предусматривает разностороннюю методическую и технологическую подготовку будущего учителя, дает ему комплекс педагогических умений, позволяющих эффективно осуществлять процесс экологического образования школьников. Это и проведение экскурсий в природу, и организация экологических троп, и подготовка экологических праздников, и организация детских экологических движений и т. д.

Содержательный блок выполняет когнитивную функцию (обеспечивает формирование экологических знаний, принципов взаимоотношений с природой), практическую функцию (предусматривает формирование практических умений и навыков взаимодействия с природой).

Вторым блоком процессуального компонента является деятельностный блок, который реализуется через различные формы и методы. Метод (от лат. - путь, способ) - путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

Среди методов педагогического воздействия нами использовались следующие: методы обучения (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский) и методы воспитания (формирование сознания личности: объяснение, просьба, убеждение, рассказ, беседа, разъяснение, внушение, инструктаж, пример; формирование поведения: упражнение, приучение, требование, поручение, воспитывающая ситуация; стимулирование: поощрение, соревнование, одобрение, награждение и др.), так как они способствуют активизации познавательной и общественно полезной деятельности студентов, что в свою очередь, стимулирует процесс развития природолюбия у студентов педвуза.

Формы организации педагогического процесса развития природолюбия: тематические вечера, дискуссии, диспуты, беседы, экскурсии, туристические походы, самостоятельная работа студентов, выполнение ими курсовых и дипломных работ, педагогическая практика и др. На основе реализации данных форм происходит процесс развития природолюбия у студентов педвуза. Все вышеперечисленное обеспечивает организационную функцию данного компонента.

Последним блоком процессуального компонента является результативный блок

Результативный блок рассматриваемого процесса предполагает осуществление анализа его результатов (аналитическая функция), выявление отклонений от намеченной цели и причин их возникновения, внесение необходимых корректив, что становится возможным на основе определения критериев и показателей сформированности природолюбия у студентов педвуза.

Результативный блок обеспечивает также коррекционную функцию процесса развития природолюбия у студентов педвуза (предполагает коррекцию недостатков процесса развития природолюбия у студентов педвуза, выявленных в ходе исследования).

4. Стимулирующий компонент

Из всей совокупности стимулов, как побудительных причин для определенной реакции в аспекте развития природолюбия, очевидна важность выделения тех, которые имеют естественное, природное происхождение. Среди стимулов есть особая группа так называемых релизеров - ключевых стимулов. Сущность их заключается в том, что человек дает на них ту или иную генетически определенную реакцию, даже встречаясь с ними впервые. Показательно, что реакция людей на тот или иной релизер часто бывает аналогична реакции

эволюционно близких к человеку животных, например человекообразных обезьян: почти все люди испытывают к змеям, в том числе и неядовитым, сильное чувство неприязни, а то и страха.

Поскольку представленное здесь исследование обращено к чувственным отношениям, нас больше интересуют не только наследственно предопределенные, объективные релизеры, но еще субъективные, личностные.

Психологический релизер - это специфический стимул, связанный с природным объектом, определяющий направление и характер формирования субъективного отношения к нему.

Психологические релизеры весьма разнообразны по своему характеру и могут оказывать воздействие по всем трем каналам формирования отношений человека с природой: перцептивному, когнитивному и практическому.

Естественные психические релизеры оказывают свое воздействие непосредственно в процессе восприятия Природного объекта, т.е. независимо от того, получает ли человек о нем какую-либо вербальную информацию и вступает ли с ним в практические взаимодействия.

Данный компонент модели развития природолюбия выполняет мотивационную функцию.

5. Фасилитационный компонент, представляющий собой комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности процесса развития природолюбия.

Организационно-педагогические условия совершенствования процесса развития природолюбия у студентов педвуза представляют собой комплекс мер, способствующих повышению эффективности процесса развития природолюбия у студентов педвуза. Данные условия выделяются нами с учетом цели подготовки (развитие природолюбия у студентов педвузов) и предложенной нами структуры понятия «природолюбие».

По нашему мнению, процесс развития природолюбия у студентов педвузов будет осуществляться более эффективно при следующих условиях:

Осуществление экологического образования студентов на основе использования совокупности культурологического, аксиологического и интегративно-деятельностного подходов в качестве методологической основы исследования; введение в процесс профессиональной подготовки заданий, усиливающих практическую направленность экологического образования студентов; применение мониторинга, обеспечивающего получение объективной информации о результативности осуществляемого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнилуша, Н.В. Экологическое образование студентов педагогических вузов как фактор профессиональной подготовки учителя : дис. … канд. пед. наук / Н.В. Гнилуша. – М., 1995. – 189 с.

2. Тюмасева, З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск : ЧГПУ, 2003. – 264 с.

3. Тюмасева, З.И. Экологическая культура и экологическое мировоззрение: дидактические мифы и аксиологические реалии / З.И. Тюмасева // Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы : материалы межрегион. науч. – практ. конф. – Тюмень, 1999. – С. 18 – 20.

УДК 378.146

Е.В. Табуева,
г. Шадринск

Рейтинговая система контроля результатов обучения в вузе

В данной статье раскрывается сущность, содержание, основные принципы рейтинговой системы контроля результатов обучения в вузе; варианты разработки и использования рейтинговой системы в различных вузах РФ; преимущества рейтинговой системы контроля перед традиционной; педагогическая и управленческая эффективность применения рейтинговой системы контроля результатов обучения в вузе.

Контроль, рейтинговая система контроля результатов обучения

В процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности важную роль играет диагностика соответствия уровня подготовки выпускников требованиям, установленным в государственном образовательном стандарте, выявление пробелов в подготовке студентов и их своевременная коррекция в ходе учебного процесса. Вследствие этого возрастает значение одной из важнейших составляющих процесса обучения - контроля знаний, умений и навыков студентов.

В настоящее время активно разрабатываются рейтинговые технологии контроля, обеспечивающие достаточно высокий уровень эффективности и объективности контролирующей деятельности преподавателя (Л.В. Барановская, В.В. Гузеев, Л.И. Кочетков, В.А. Панков, В.С. Сосонко, С.К. Соболев, Н.В. Шумянков и др.). Проблема разработки и внедрения рейтинговых систем контроля результатов обучения студентов на сегодняшний день является одной из актуальных проблем и для нашего вуза.

Рейтинговая система контроля результатов обучения набирает все большее число сторонников из среды педагогической общественности. Этому имеется вполне закономерное объяснение: она имеет ряд неоспоримых преимуществ перед традиционной пятибалльной (а по существу, трехбалльной) шкалой оценивания, которая давно утратила свою информативную функцию, слабо стимулирует обучаемых к систематической работе по освоению учебного материала, не обладает большой гибкостью с точки зрения дифференциации оценивания результатов обучения.

Рейтинг - количественная оценка качества обученности студента по отдельному предмету, сумме предметов, изучаемых в семестре, и в целом по дисциплинам, изучаемым за весь период обучения в вузе. Причем не разовая, а суммарная оценка работы студента.

Основные принципы рейтинговой системы:

1. Оценка не зависит от характера межличностных отношений учителя и учащихся;
2. Незнание не наказывается, стимулируется процесс познания;
3. Учащийся волен сам выбирать стратегию своей деятельности, т.к. оценки предполагаемых видов деятельности определены заранее.

В ряде вузов нашей страны (Таганрогском радиотехническом, Тульском политехническом, Московских станкостроительных, авиационных, технологическом, химико-технологическом, Ивановском энергетическом и др.) получила распространение система оценивания знаний студентов с помощью ИКИ (индивидуально кумулятивного индекса или коэффициента). Этот индекс набирается по результатам последовательной и систематической экспертизы преподавателем достижений студентов в течение всего периода освоения учебного материала. Существуют разные варианты такой рейтинговой системы.

С.К. Соболев, предлагает учитывать число часов по учебному плану [7], Г.М. Каджасперова и другие предлагают рейтинговую систему с учетом значимости предмета. В других работах упор делается на уровни сложности заданий, трудозатраты на усвоение предмета и т.д. В. Кругликов предлагает высчитывать не только рейтинг студента по всем дисциплинам в совокупности, но и рейтинг преподавателей, а также кафедр в пределах одного вуза [4].

В. Неделяев, Т. Мартынова, В. Герстенбергер, В. Москвичев, И. Богомоз, Т. Щербакова и другие предлагают рейтинговую систему, разработанную на основе ИКИ, специально адаптированную для технических вузов [5].

В.В. Гузеев предложил методику составления разработки рейтинговых систем в целом, как особой шкалы [2]. Л.И. Кочетков, Г.В. Панкратова, Н.В. Шумянкова рассматривали опыт системы непрерывного контроля за рубежом, в основу которой также легла система ИКИ [3]. Особое внимание в их работе уделяется соотношению рейтинговой и экзаменационной оценки. Или рассматриваются различные варианты выставления итоговой оценки, в зависимости от количества экзаменов по предмету; оценок, выставленных за экзамены; участия в повседневной работе, исследовательской работе; самостоятельной работе и т.д.

В.А. Попков [6] предлагает учитывать коэффициенты значимости и ритмичности в выполнении отдельных видов деятельности в пределах от 0 до 1.

В. Кругликов [4] вычисляет уровень знаний студентов по формуле:

- V=(1-a)Vсем + aVэкз = Vсем + a(Vэкз –Vсем)., где
- V – уровень знаний студента,
- Vсем характеризует степень успешности работы студента на протяжении семестра и оценивается в пределах от 0 до 100 баллов,
- Vэкз характеризует показатели на итоговых контрольных мероприятиях (зачет, дифференцированный зачет, экзамен). Оценивается в пределах от 0 до 100 баллов.
- Параметр Оа1 отражает степень важности итогового контрольного мероприятия (выбирается согласно разработкам кафедры).

В.Е. Сосонко разработал рейтинговую систему для заведений с учетом межпредметных связей, практической значимости, а также различных уровней усвоения знаний (опираясь на теорию В.П. Беспалько) [8].

Преподаватель физико-математического факультета ШГПИ Попова В.В. предлагает высчитывать ИКИ по формуле:

$$ИКИ = \frac{\sum (c,b) * k}{7} \quad (c,b) = \frac{\sum b}{n} \quad ,$$

где *k* – коэффициент значимости, *n*- число выполняемых работ по плану,

К принимает диапазон значений от 0,7 до 1,3.

В Челябинском государственном педагогическом университете на факультете информатики успешно внедрена рейтинговая система, разработанная на основе модульно-блочного принципа построения содержания учебного материала и собственно рейтинговой оценки результатов обучения студентов.

Таким образом, существуют различные способы организации рейтинговой системы, в зависимости от принципа, положенного в основу ее разработки, а также пожеланий разработчиков по поводу повышения педагогической и управленческой эффективности контроля результатов обучения студентов.

Рейтинговая система пользуется все большей популярностью и для этого есть ряд оснований в ряде преимуществ:

1. Развитие предприимчивости связано с развитием духа соперничества, а для этого необходим другой учебно-методический инструментарий, например,

введение рейтинговых систем оценок, наряду с традиционными. Кроме того, если разные виды результатов обучения ранжированы, то дальнейшее оперирование рейтингами можно считать объективным – хотя бы относительно.

2. Рейтинговая шкала значительно более чувствительна, чем балльная. Это позволяет использовать ее для организационных и управленческих решений.

Пример 1. В частной школе введена дифференцированная плата за обучение, в зависимости от успехов детей, которые выражены рейтингами. Способные дети совсем не платят за обучение, а «трудные» за дополнительные усилия учителей «раскошеливаются».

Пример 2. Престижная школа с конкурсным набором имеет 300 мест. Ежегодно 10 последних учащихся по рейтингу отчисляются, а на их места набираются 10 «счастливчиков с улицы».

3. Рейтинговая система обладает ни с чем не сравнимой гибкостью: можно иметь ее по отдельному предмету, а можно общую; в список оцениваемых достижений могут быть включены и внеучебные – важные на данный момент для статуса или развития школы.

4. Варьирование позиций в ранжированном списке достижений дает в руки школьной администрации инструмент, во многом схожий с механизмом экономического управления (через налоговые льготы, акцизы, госзаказы, преференции и т.д.) в государстве.

Например, если в школе обнаружился пробел в успехах по химии, то, заметно подняв рейтинги достижений по химии, можно рассчитывать, что многие учащиеся обратят большее внимание на этот предмет и общие результаты по химии повысятся.

Как показывают исследования, традиционная система приема зачетов и экзаменов в вузе имеет ряд существенных недостатков:

1) Материал, включаемый в экзаменационные вопросы, предполагает разные уровни усвоения: знакомства, воспроизведение, умение, творчество, что затрудняет компоновку экзаменационных билетов равной степени сложности.

2) Экзамен или зачет часто превращается в проверку «наполнения» обучаемого некоторым объемом знаний, в котором студент, работающий на механическое запоминание нужных сведений, может совершенно не разбираться.

3) Подготовка студента к такой процедуре сдачи зачета или экзамена мало напоминает практическую деятельность специалиста с умением самостоятельно решать поставленные задачи, обращаясь при необходимости к справочной учебной литературе и другим источникам.

4) Весьма неопределенным и субъективным в глазах студентов представляется выведение итоговой оценки при неравноценных ответах на вопросы различных уровней усвоения.

5) Подобная система совершенно не стимулирует студентов на систематическую самостоятельную работу в течение семестра.

Вышеизложенные недостатки дают справедливый повод студентам называть подобный экзамен «лотереей» и зачастую приводят к сильнейшим физиологическим и психологическим нагрузкам на испытуемых.

В исследованиях С.И. Архангельского также говорится о том, что существенным недостатком системы обучения в вузах является восстановление угасающих сведений о предмете изучения «штурмовым» методом за 3-4 дня перед экзаменами, когда мобилизуется из всего аппарата мышления только кратковременная оперативная память. Учебная информация в этом случае берется как бы «напрокат», на время экзаменов и в знания студентов не переходит, она, как говорят, «сдается экзаменатору» и часто понимается как «себе ничего не осталось»

[1, с.97].

Такое состояние знаний студентов надо отнести не к органическому недостатку системы обучения, а скорее к функциональной неупорядоченности.

Многие студенты на вопрос: «Всегда ли на экзамене вы получаете объективную оценку? Как можно получить ее?» ответили, что существует множество способов обмануть преподавателя, как то: воспользоваться шпаргалкой, сыграть «на методе контраста» (на фоне слабого предыдущего ответа); использовать «наукообразный язык» (витиеватые, высокопарные и т.д. фразы); увести тему разговора в другое русло, где можно блеснуть знаниями; сымитировать «нервный срыв», сердечный приступ, подменить (выбрать) билет и т.д.

Рейтинговая система контроля результатов обучения позволяет справиться с вышеупомянутыми недостатками за счет систематической работы студентов в течение семестра.

В целом, рейтинговая система результатов обучения положительно сказывается на процессе обучения в целом благодаря следующим моментам:

1. Создание более благоприятной атмосферы на экзамене, снижение чувства неуверенности и страха.
2. Более объективна сама оценка, исключается ее «случайный» характер.
3. Отход от традиционных форм контроля за результатами обучения студентов и введение рейтинговой системы увеличивает роль текущего, промежуточного контроля за успеваемостью, следовательно, студенты вынуждены работать систематически, а не только в период сессии, за 3-4 дня до экзамена.
4. Повышается посещаемость занятий студентами.
5. Развиваются такие личностные качества как чувство долга, ответственность, стремление к лидерству, дух здорового соперничества, инициативность.
6. Сама суть рейтингового контроля результатов обучения требует соблюдения паритетных субъект-субъектных взаимоотношений между преподавателем и студентом в учебном процессе.

Подводя итог всему вышесказанному, можно выразить предположение, что, учитывая все преимущества рейтинговой системы контроля перед традиционной, в ближайшем будущем решение проблемы повышения эффективности контроля результатов обучения студентов вузов будет решаться именно в данном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974.

2. Гузеев, В.В. Оценка, рейтинг, тест / В.В. Гузеев. – М. : Шк. технологии, 1998. – 40 с.

3. Кочетков, А.И. Контроль знаний студентов: опыт организации / А.И. Кочетков, Г.В. Панкратова, Н.В. Шумянкова // Социально-политический журнал. – 1994. – № 9-10. – С. 91-96; № 11-12. – С. 113-122; 1995. – № 1. – С. 97-105.

4. Кругликов, В. Рейтинговая система диагностики учебного процесса в вузе / В. Кругликов // Высшее образование в России. –1996. – № 2. – С. 100-102.

5. Неделяев, В. Рейтинговая система оценки знаний при изучении общетехнических дисциплин / В. Неделяев, Г. Мартынова, В. Герстенберг // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 103-107.

6. Попков, В.А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов / В.А. Попков // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 51-55.

7. Соболев, С.К. Рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов / С.К. Соболев. – М. : МВТУ им. М. Э. Баумана, 1989. – 24 с.

8. Сосонко, В.Е. Формы и методы контроля учебной деятельности студентов в средних специальных заведениях с применением рейтинговой системы : дис. … канд. пед. наук / В.Е. Сосонко. – М., 1996. – 159 с.

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

УДК 37(091)

Н.С. Стерхова,
г. Шадринск

Развитие проблемы эстетического воспитания в 50-е – 80-е гг. XX века

В статье с позиций историко-логического анализа представлена характеристика основных направлений развития проблемы эстетического воспитания в период советской власти. Рассматривается вклад философов, психологов и педагогов в развитие данной проблемы.

Эстетическое воспитание, система эстетического воспитания, периоды развития проблемы эстетического воспитания.

Период второй половины 30-х годов и до начала 50-х годов является застойным в решении вопросов эстетического воспитании, поскольку довоенное время, годы Великой Отечественной войны и послевоенное время - трудные времена для России, характеризующиеся приоритетами трудового и патриотического воспитания, как требовало того время. Необходимо отметить, что все проблемы решались на основе решений партии и правительства, с учетом идей социализма и коммунизма. По мере ликвидации неграмотности в стране, расширения сети школ и введения Закона о всеобщем обязательном начальном образовании, вопрос об эстетическом воспитании начал терять свою остроту.

Кроме того, идеологии тоталитаризма было противопоказано формирование человека, приверженного идеалам и принципам свободы и творчества, способного думать и творить в соответствии своим взглядам и убеждениям, имеющим свою точку зрения, поэтому не получили практического воплощения положения главного для советской системы образования документа - «Основные принципы единой трудовой школы», в котором было заявлено, что трудовое, научное воспитание и образование должны иметь в своей основе художественно-эстетическое начало, как следствие того – начался процесс сворачивания программ по эстетическому воспитанию.

Практически не было опубликовано ни одной книги или статьи по эстетике. Начало разработки проблемы эстетического воспитания в данный период было положено В.Н. Шацкой, по инициативе которой ***в 1945 году*** был создан единственный во всей стране Институт художественного воспитания при АПН РСФСР (в дальнейшем АПН СССР), что активизировало деятельность ученых в области эстетического воспитания [1, с. 6].

В начале 50-х годов были защищены первые кандидатские диссертации, посвященные разработке педагогического аспекта эстетического воспитания Л.П. Трайниной-Копейкиной (1951г.), Г.А. Петровой (1955г.), и опубликованы материалы книги В.Н. Шацкой «Общие вопросы эстетического воспитания в школе», появились публикации в области эстетического воспитания, принадлежащие известным ныне философам А.И. Бурову, В.В. Ванслову, Н.А. Дмитриевой (1956 год). Стоит отметить, что до этого были закрыты журналы «Искусство в школе», «Юный художник» и другие. В некоторых журналах не эстетического направления

появлялись только отдельные статьи философско-эстетического (устраивающего идеологию советского государства) содержания.

После появления в СССР книг, статей, программ по эстетике, отечественные педагоги-эстеты одними из первых поставили и теоретически обосновали вопрос о необходимости разграничения художественного и эстетического воспитания, которые разграничивались по целям и задачам [5].

С 60-х г.г. XX столетия начинаются с активной разработки вопросов эстетического воспитания эстетиками, психологами, педагогами.

В многочисленных исследованиях философов-эстетов накоплен опыт изучения эстетических отношений (А.И. Буров, Р.З. Апресян и др.), эстетической культуры и деятельности (Л.И. Новикова, М.С. Каган и др.), эстетического и художественного сознания, в частности идеалов, вкусов, чувств, ценностей, потребностей (Э.В. Ильенков, В.К. Скатерщиков, Л.Н. Столович и др.), эстетического творчества (Н.Л. Лейзеров, Н.И. Киященко, С.С. Гольдентрихт и др.).

По всей стране социологами изучаются художественные интересы школьников (Е.В. Квятковский, Ю.У. Фохт-Бабушкин) и студентов (В.М. Петров, У.Ф. Суна).

Увидели свет новые программы по эстетическому воспитанию школьников Б.М. Неменского (изобразительное искусство), Д.Б. Кабалевского (музыка). Кроме того, благодаря громадной художественно-педагогической неугомонности Д.Б. Кабалевского, было организовано создание журнала «Музыка в школе», в настоящее время - «Искусство в школе». Широкое участие в разработке теоретических и практических вопросов эстетического воспитания принимали видные педагоги-эстеты А.А. Алексин, И.В. Вайсфельд, С.А. Герасимов, С.В. Михалков, Н.И. Сац, В.А. Сухомлинский и др. Исследовательским центром эстетического воспитания РАО (НИИ ХВ) разрабатываются программы по музыке, углублённому изучению литературы, по художественному образованию, кинообразованию, комплексу искусств, основам эстетической культуры, эстетике природы и предметной среды [3].

Эстетическое воспитание понимается уже в широком плане, то есть, наряду с искусством в него включается эстетическое воспитание средствами действительности и всеми формами жизнедеятельности человека [6, с. 10]. Мнения педагогов конца 60-х гг. XX столетия сводятся к тому, что эстетическое воспитание можно представить в более концентрированной форме, как формирование в человеке эстетического отношения к действительности и активизации его творческой деятельности [2, с. 80].

В целом период 60-х гг. ознаменовался освоением методов систематической работы по эстетическому воспитанию. За эти годы была издана фундаментальная литература, вышли монографии, опытные серии учебников для школ, пособия для внеклассной работы, выпущены стабильные программы для внешкольных кружков и факультативных курсов по искусству. Можно констатировать, что в 60-е гг. был заложен научно-практический базис работы с детьми и подростками по искусству в учреждениях разного профиля (детских садах, школах, кружках, студиях).

Однако в те же отмечались узость и односторонность массового эстетического воспитания и образования детей и молодежи, серьезные просчеты в воспитательной работе, а занятия искусством не соответствовали потребностям социалистического общества.

По-новому зазвучала проблема эстетического воспитания ***в 70-80-х гг. XX века***. Новизна подходов к исследованию проблемы была обусловлена бурным развитием научно-технического прогресса и превращением науки в

непосредственную производительную силу общества. В связи с чем, государству потребовалась гармонически развитая личность. Возникла необходимость теоретического анализа проблемы эстетического воспитания и практических рекомендаций его реализации.

Большой вклад в разработку теории эстетического воспитания в ***70-е годы XX столетия*** внесли советские ***ученые-эстетики*** Апресян Г.З., Ахмедов А.И., Буров А.И., Волков В.И., Волович Л.А., Гальперин М.П., Гольдентрихт С.С., Джибладзе Г., Джидарьян И.А., Джола Д.Н., Еремеев А.Ф., Замбровский Б.Л., Зись А.Я., Каган М.С., Киященко Н.И., Коган Л.Н., Кунчева Л.И., Лейзеров Н.Л., Лукин В.А., Лукшин И.П., Овсянников М.Ф., Органова О.Н., Рабинович В.И., Скатерщиков В.К., Столович Л.Н. и мн. другие, а также ***педагоги*** Аничкин С.А., Баграмян С.А., Белоусова З.И., Буров А.И., Буцаев П.В., Верб М.А., Денисенко Н.В., Кабалевский Д.Б., Кузин В.С., Лихачев Б.Т., Мельничук С.Г., Неменский Б.М., Петрова Г.А., Ростовцев Н.Н., Семашко А.Н., Третьякова З.И., Устинова Н.Н., Фешина Г.Я. и мн. другие.

На протяжении данного периода активно проводятся диссертационные исследования по проблеме эстетического воспитания. Так, благодаря проведению ряда философских исследований, в теорию эстетического воспитания влились материалы об истории, природе, формировании и развитии различных элементов эстетического сознания – эстетического вкуса и эстетической оценки (Волков В.И.,), эстетического отношения (Джола Д.Н., Ахмедов А.И.), эстетического восприятия (Органова О.Н.) и т.д.

Во второй половине 70-х годов активной разработкой теории эстетического воспитания начала заниматься группа ученых под руководством Н.И. Киященко. Предметом их исследований стали вопросы осмысления сделанного, достигнутого к тому времени в деле художественного и эстетического воспитания, а также разработка выявленных нерешенных проблем и вопросов. Результатом такой работы является создание одной из ведущих отечественных школ по проблемам эстетического воспитания, плодотворная деятельность которой отражена в многочисленных дальнейших исследованиях.

Совместными усилиями эстетиков, психологов, педагогов разработаны основные понятия, составляющие теоретические основы эстетического воспитания: художественное образование, художественное воспитание, эстетическое воспитание, система эстетического воспитания, эстетическое сознание, эстетический идеал, эстетическое чувство, эстетическое восприятие, эстетическое отношение, эстетическое суждение, эстетическая оценка, эстетический вкус, эстетическая потребность и др.; исходные методологические предпосылки и принципы эстетического воспитания, главная из которых утверждает необходимость целенаправленного педагогического воздействия на личность. Художественно-эстетическая педагогика исходит из положений психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец) о ведущей роли воспитания и обучения в развитии личности. Только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение в художественную деятельность в тесной связи с требованиями жизни способны развить сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических понятий, поднять личность до уровня понимания подлинного искусства, красоты и эстетического творчества [4, с. 11].

К концу 70-х годов в СССР сложилась и оправдала себя на практике разветвленная и гибкая система учреждений, реализующих эстетическое воспитание детей и юношества. К средней

общеобразовательной школе примыкает система дошкольного эстетического воспитания, сеть детских внешкольных учреждений, Домов, Дворцов пионеров, школы-интернаты для одаренных детей, находящиеся на полном государственном обеспечении. С системой эстетического воспитания Министерства просвещения СССР органически переплетается система детских музыкальных и художественных школ Министерства культуры СССР. Значительный вклад в дело эстетического воспитания вносят творческие союзы, коммунистические общественные организации, учреждения культуры, такие деятели искусства, как С.А. Герасимов, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, С.В. Михалков, А.Г. Алексин, Н.И. Сац, В.Г. Соколов, С.В. Образцов и многие другие.

Профессиональное образование осуществляет большую работу по эстетическому воспитанию будущих рабочих. В расписании выделено значительное время на обязательные и студийно-кружковые занятия, массовым тиражом издаются программы и пособия.

Дальнейшее развитие эстетического воспитания в нашей стране и исследование сопряженных с ним научно-теоретических и практических проблем связаны с преодолением некоторых противоречий общепедагогического плана:

1) между возможностями общения с духовными ценностями в период развитого социализма и недостаточным уровнем развития духовных потребностей некоторых людей;

2) между ростом потребления эстетических явлений жизни, ценностей искусства и эффективностью отдельных звеньев исторически сложившейся системы формирования эстетических качеств личности, включая потребности, сознание, отношения, восприятие, оценку, вкус и т. п.;

3) между возросшей тягой к искусству, стремлением все большего числа советских людей к активной творческой деятельности на уровне самодеятельности и, отставанием теоретико-педагогического, методического и кадрового обеспечения этого стремления;

4) между ростом влияния средств массовой информации, особенно экранных, и необходимостью активного участия людей в художественно-эстетическом творчестве [4].

Вследствие этого при несомненных достижениях теоретической мысли и передового опыта в практике учебно-воспитательной работы в области художественно-эстетического воспитания и образования возник ряд несоответствий организационно-методического характера, сдерживающих интенсивность процесса развития эстетического воспитания, повышения эффективности нравственно-эстетического, идейно-политического воспитания искусством до уровня, определяемого требованиями общества.

Анализ материалов диссертационных исследований данного периода показывает многообразие направлений, в рамках которых осуществляются данные исследования:

- эстетическое воспитание школьников (З.И Белоусова, П.В. Буцаев, Л.Л Литвиненко);
- формирование системы эстетического воспитания студентов (Н.И. Киященко, А.Н. Семашко и др.);
- интеграция эстетического воспитания студентов с другими видами воспитания (Н.В. Денисенко, А.Ф. Еремеев и др.);
- подготовка будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников (С.А. Аничкин, С.А. Баграмян, С.Г. Мельничук, Г.А. Петрова, З.И. Третьякова, Н.Н. Устинова, Г.Я. Фешина и др.).

В начале 80-х годов появляются исследования зарубежных ученых, в частности, актуальной становится проблема эстетического воспитания

студентов педвуза (К. Горанов, А. Карталов, Ж. Атанасов (Болгария); М. Варош, Я. Новоградский, Л. Оравский, В. Брожик, Т. Куклинкова (Чехословакия); Б. Суходольски, И. Войнар, А. Кучиньска, В. Грабски, М. Рогуски (Польша); А. Ерк, М. Хайниц, И. Шефер, Ф. Мёбиус, М. Вайсфигнер, С. Вильке, И. Цохер (Германия); Д. Фукас (Венгрия) и др.)

Активной разработкой данной проблемы занимаются эстетики и искусствоведы Г.З. Апресян, И.Б. Астахов, Л.А. Антонов, И.А. Ахметов, С.С. Гольдентрихт, И.Ф. Гончаров, В.А. Дмитриев, Д. Домогацкий, Г. Зальмон, М.С. Каган, Н.И. Киященко, Л.Н. Коган, О.В. Лармин, Н.Л. Лейзеров, Ю.А Лукин, И.А. Маца, А.С. Молчанова, Г.М. Недошивин, М.Ф. Овсянников, Г.А. Праздников, В.А. Разумный, С.Х. Раппопорт, В.К. Скатерщиков, Л.Н. Столович, Ю.У Фохт-Бабушкин, Л.Б. Шульц и другие. В их работах представлен глубокий теоретический анализ проблем эстетического воспитания с философских и искусствоведческих позиций.

Проблемы эстетического воспитания разрабатывали также педагоги - К.Н Ахметов, М.В. Веселовская, Н.А. Ветлугина, С.А. Герасимов, М.Г. Жуленков, Р.В. Зиновьев, Т.П. Злобина, Д.Б. Кабалевский, А.И. Комарова, Е.Н. Коробко, Н.А. Кушаев, Г.С. Лабковская, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, Г.А Петрова, Л.П. Печко, Г.А. Поровская, А.Н. Семашко, Н.Н. Ширяков, Б.П. Юсов и многие другие ученые.

Отдельное внимание уделялось изучению не только эстетического, но и художественного воспитания (Н.А. Ветлугина, С.А. Герасимов, М.С. Каган, Н.И. Киященко, Л.Н. Коган, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, М.Ф. Овсянников, В.А. Разумный, Б.П. Юсов и др.).

В советской культурной ситуации изменяется и характер образования, и ценностные ориентации молодого поколения, и технологическая база культуры. В этих условиях разрабатывались методологические основы эстетического воспитания, многочисленные теории и концепции (столь часто негативные по отношению к современной культуре) [7].

Резюмируя материалы историко-логического анализа, следует выделить ряд важных для нашего исследования положений:

Период начала 50-х – 80-е годы XX века является для истории развития проблемы эстетического воспитания важнейшим. Бурное развитие научно-технического прогресса и превращение науки в непосредственную производительную силу общества привели к тому, что в СССР сложилась и оправдала себя на практике разветвленная и гибкая система учреждений, реализующих эстетическое воспитание детей и молодежи. В данную систему входили: система дошкольного эстетического воспитания, средняя общеобразовательная школа, сеть детских внешкольных учреждений, Домов, Дворцов пионеров, школы-интернаты для одаренных детей, находящиеся на полном государственном обеспечении, система детских музыкальных и художественных школ Министерства культуры СССР.

Кроме того, значительный вклад в дело эстетического воспитания вносят творческие союзы, коммунистические общественные организации, учреждения культуры, деятели искусства, учреждения профессионально-технического образования, осуществляющие большую работу по эстетическому воспитанию будущих рабочих (в расписании выделено время на обязательные и студийно-кружковые занятия, массовым тиражом издаются программы и пособия).

Благодаря усилиям эстетиков, психологов, педагогов разрабатываются программы по эстетическому воспитанию средствами изобразительного искусства, музыки, театра, кино, литературы для разных ступеней образования.

Разработанные программы утверждаются на уровне Министерства просвещения СССР и являются обязательными для всех республик СССР.

Научно-педагогический фонд пополняют диссертационные исследования по разным направлениям эстетического воспитания: 1) исследование истории и теории эстетического воспитания; 2) разработка системы эстетического воспитания в образовательных учреждениях страны различного уровня и значения; 3) исследование взаимосвязи эстетического, нравственного, трудового, художественного воспитания и др.; 4) выявление возможностей эстетического воспитания; 5) разработка средств, форм и методов эстетического воспитания; 6) исследование роли эстетического воспитания в формировании личности; 7) исследование развития элементов эстетического сознания в процессе эстетического воспитания; 8) разработка системы эстетической подготовки студентов в вузах; 9) выявление возможностей природы, искусства, окружающей действительности и др. в эстетическом воспитании личности т.д.

В советской культурной ситуации изменяется и характер образования, и ценностные ориентации молодого поколения, и технологическая база культуры. В этих условиях разрабатывались методологические основы эстетического воспитания, многочисленные теории, концепции, мнения философов, эстетов, психологов, педагогов и других ученых.

Однако во второй половине 80-х годов, в связи с начавшимися в стране реальными процессами преобразования всей общественной жизни, складывается необходимость реформирования образования, гуманизации и гуманитаризации системы и процесса образования новых поколений россиян. Возможные пути реформирования народного образования и общественного воспитания активно предлагались представителями научной, художественной и педагогической общественности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общие вопросы эстетического воспитания в школе [Текст] / под ред. В.Н. Шацкой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955.

2. Педагогика [Текст] / под ред. Н.И. Болдырева. – М. : Просвещение, 1968.

3. Печко Л.П. Эстетическое воспитание [Электронный ресурс] / Л.П. Печко // Трудные дети : [web-сайт]. – Режим доступа: http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=30&f=28.

4. Система эстетического воспитания школьников [Текст] / под ред. С.А. Герасимова. – М. : Педагогика, 1983. – 264 с.

5. Современные концепции эстетического воспитания / под общ. ред Н.И. Киященко [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://www.philosophy.ru/iphras/library/aesthvosp/.

6. Эстетическое воспитание школьников [Текст] / под ред. А.И. Бурова, Б.Т. Лихачева. – М. : Педагогика, 1974. – 304 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Андреева Н.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
2. Андрейко Д.И., старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
3. Бакиева Э.В. Зам. директора по УМР, НИНГ (филиал) ТюмГНГУ , г.Ноябрьск
4. Блясова И.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
5. Борисенко Т.М., старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
6. Брусник Т.А., старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
7. Булдашева О.В, старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
8. Гурецкая О.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
9. Дворянцева Е.С., МОУ СОШ № 3, г.Ханты-Мансийск
10. Дзиов А.Р., кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и журналистики, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
11. Дремлюк В.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
12. Жданова Н.М., старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
13. Зырянова Н.Н., старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
14. Ионина О.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

15. Ипполитова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск

16. Камышева Е.Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

17. Кириллов Д.В., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

18. Копылова О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

19. Корчагина Л.Г., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

20. Криницкая О.И., аспирантка кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», учитель-логопед МДОУ «ЦРР – детский сад №8 «Солнышко» г. Ханты-Мансийск

21. Кузнецова Н.А. кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

22. Лузан Е.Н., специалист по УМР, финансово-экономический факультет Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского, г.Брянск

23. Молодцова И.И, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

24. Осипов В.А., старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

25. Осипова И.С., кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой теоретических основ физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

26. Парунина Л.В., старший преподаватель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

27. Разливинских И.Н., старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

28. Рудаков В.А., аспирант, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

29. Саламатина Ю.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

30. Серая Г.В., ГОУ ВПО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», г.Брянск

31. Сидоров С.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

32. Стерхова Н.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

33. Суетина О.Н., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

34. Суханьков А.А, ГОУ ВПО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», г.Брянск

35. Табуева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

36. Туголукова А.Ю., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Ноябрьский институт нефти и газа (филиал) ТюмГНГУ

37. Фадюшина Л.П., учитель начальных классов средней школы Юргамышского района, п. Новый Мир

38. Чащина О.В., соискатель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

39. Челядинова О.А., ассистент кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

40. Чепканич О.В., ассистент кафедры безопасности жизнедеятельности Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, г.Брянск

41. Черных З.Н., старший преподаватель, кафедры безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

42. Чигирева Н.В., зав. мастерской художественно-графического факультета, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

43. Шамонин Е.А., ассистент кафедры спортивных дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

44. Шкабара И.Е. кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета магистерской подготовки Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил

45. Юрина Т.А., аспирант, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск