4(9)
2010

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

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

Заместители главного редактора
Л.П. Качалова, проректор по научной работе

Члены редколлегии:
Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор;
В.И. Белослудцев, доктор педагогических наук, профессор;
С.Б. Борисов, доктор культурологии, 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;
Н.Я.Прокопьев, доктор медицинских 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, № 4

Учредитель ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

Оглавление

СЛОВО УЧЕНОМУ
Шкабара И.Е. Философские аспекты и принципы организации проблемного историко-педагогического исследования 5

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ
Оболдина Т.А. О сущности социально-психологической готовности к педагогической деятельности 9

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА
Васильев В.Н. Интерактивная деятельность как условие формирования социальной компетентности подростков 17
Дудова С.В. Формирование технологической компетентности учителей 22
Евстратова Е.А. Содержательно-смысловое наполнение модели профильного обучения в сельской школе 27
Колмогорова И.В., Качалов А.В. Становление и развитие проблемы формирования культуроведческой компетенции (в период до середины 20 века) 32
Сидоров С.В., Рыжкова Е.Ю. Воспитательная работа как средство развития рефлексивной компетентности студентов колледжа 38
Сиренко В.Н. Теоретический анализ понятия «социально-педагогическая дезадаптация» подростков 42
Турбина Е.П. Портфолио в вузе 48

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
Андрейко Д.И. Условия повышения эффективности военно-патриотического воспитания старшеклассников в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности 59
Артемова С.В. Экономическое поведение фирмы на монопольном рынке 63
Волкова Е.С. Содержание экологического образования студентов педвуза в контексте компетентностного подхода 70
Гашимова Л.П., Стерхова Н.С. Искусство резьбы по кости как средство эстетического воспитания студенческой молодежи Крайнего Севера 72
Москвина И.В. Организация самостоятельной работы студентов вуза с целью повышения качества профессионального образования 76
Парунина Л.В. Подготовка будущих учителей к организации и проведению нестандартных форм уроков 80
Салихова О.Л. Обучение созданию индивидуального образа как задача подготовки современных дизайнеров одежды 84
Стерхова Н.С. Цели и задачи эстетического воспитания студентов педвузов 88
Фадюшина Л.П., Стерхова Н.С. Практико-ориентированная основа исследования развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы 93
Хоменко Т.Л. Специфика форм и содержания экологического образования молодежи 97
Черных З.Н. Взаимосвязь развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности и формирования профессионально-кондиционной готовности студентов педагогического вуза 99
Шамонин Е.А. Методологические подходы к развитию познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры 103

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Адамова О.А., Зырянова С.М. Потенциальные возможности интеграции разных видов художественной деятельности в процессе обучения пению старших дошкольников 109

Андреева Н.А. Оптимизация взаимодействия родителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения 112

Истомина С.М. Роль музицирования в формировании здоровьесберегающей среды в дошкольных образовательных учреждениях 116

Качалова А.В. Разработка технологической карты конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к школе 120

Лабарешных Н.А. Семейные традиции, как средство формирования толерантности старших дошкольников 124

Максимова Л.В. Сущность и содержание понятия «инновационная компетентность педагога» дошкольного образования 127

Морозова Т.В. О влиянии музыки и оздоровительных методик на укрепление здоровья ребёнка 133

Паклина А.В. Словесно-творческая деятельность детей дошкольного возраста 137

Родина О.В. Первые шаги в музыку 139

Пономарева Л.И., Забоева М.А. К проблеме формирования начал эколого-валеологической компетентности у детей старшего дошкольного возраста 142

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Бухаров А.О. Роль и значение игрового практикума в учебно-познавательной деятельности в младшем школьном возрасте 144

Захарова М.П. Многообразие лингвистических классификаций времени (на материале русского и немецкого языка) 146

Старцева М.А. Проектирование рейтинговой системы контроля в условиях компетентностного подхода 150

Ступина В.Н. К вопросу развития образного мышления младших школьников в процессе слушания музыки 154

ПСИХОЛОГИЯ

Медведева И.А., Байбародских О.С. Роль тренера при развитии способности к эмпатии в ходе социально-психологического тренинга 159

Колмогорцева Н.Н., Наумова М.В. Формирование эмоциональной гибкости будущих педагогов-психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности 163

Сарбаш М.Д. Проблема мотивации достижения в психолого-педагогической литературе 168

Шабардина О. Г. Анализ понятия "девиантное поведение" в научной литературе 171

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

Федченко М.Н. «Нездоровые» политические настроения среди населения Курганской области (1943 – 1945 гг.) 176

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

Ипполитова Н.В. Деятельность центра «Непрерывное педагогическое образование»: результаты и перспективы 180

Казаева Е.А. Деятельность научно-исследовательской лаборатории на факультете социального образования.....187
Качалова Л.П. Научная лаборатория "Возрастная педагогика и педагогические технологии" при кафедре педагогики и психологии……..189
Колесников М.А. Деятельность Центра культурно-антропологических исследований Шадринского государственного педагогического института в 2000-2010 гг…….….192

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАФЕДРЫ
Жомов С.В. Научно-практическая и творческая деятельность кафедры теории и методики проектно-графических дисциплин 199
Ипполитова Н.В. Деятельность кафедры профессионального педагогического образования по совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих учителей 204
Качалова Л.П. Научно-исследовательская деятельность кафедры педагогики и психологии 207
Смолина Т.А., Паклина А.В. Развитие научных идей кафедры теории и методики изобразительного искусства 211
Суханова И.А. Кафедра физики и теории обучения физике – вчера, сегодня, завтра 215
Выборова Н.Н., Пермякова М.Ю. Состояние, проблемы и перспективы естественно-научного образования Курганской области.....220

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....225

СЛОВО УЧЕНОМУ

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, 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 378.1

Т.А. Оболдина,
г. Шадринск

О сущности социально-психологической готовности к педагогической деятельности

Современный подход к человеку как источнику социального прогресса, творцу самого себя и обстоятельств своей жизнедеятельности заставляет по новому взглянуть на сущность педагогического процесса, на готовность учителя к его организации и осуществлению, в целом на педагогический процесс.

Социально-психологическая готовность, педагогический процесс, готовность учителя.

В современной педагогике высшей школы разработан достаточный теоретический материал и практический опыт по совершенствованию профессиональной подготовки учителя; изучен процесс формирования его личности, исследованы пути повышения профессионально-педагогической направленности, определены условия формирования профессионально значимых качеств будущего учителя. Большое теоретическое и практическое значение имеют работы, раскрывающие методологические основы теории педагогического образования (В.А. Александров, И.Т. Огородников, А.В. Петровский, А.И. Пискунов, В.К. Розов и др.).

Существенный вклад в развитие научно-обоснованной системы подготовки учителя составили исследования, касающиеся следующих аспектов:

формирование личности учителя, анализ индивидуально-типологических характеристик его психологии (А.А. Вербицкий, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.);

содержание и структура педагогического мастерства учителя и преподавателя (С.Б. Елканов, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, В.Г. Максимов, И.А. Зязюн и др.), пути и способы его совершенствования (Д.К. Деркач, З.Ф. Ефименко, И.А. Зязюн, А.И. Лазарева, А.И. Щербаков и др.);

формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвузов (Л.Е. Князева);

условия формирования профессиональной культуры учителя в целом и ее отдельных элементов (А.М. Ахмедханов, И.Г. Безуглов, В.В. Буткевич, М.Я. Виленский, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, Д.Ш. Турсунов и др.);

разработка психологической структуры педагогической деятельности и условий ее эффективности (А.Г. Ананьев, А.Г. Засобина, З.Ф. Леонова, В.Н. Мясищев и др.);

исследование особенностей профессиональной деятельности молодого учителя (А.Г. Борисова, Л.Ф. Колесников, Н.В. Кузьмина, Л.Н. Лесохина, И.Д. Лушников, А.И. Мищенко, А.Г. Мороз, В.Н. Никитенко, Н.Г. Осухова, Т.С. Полякова, В.Э. Тамарин и др.);

развитие системы профессионально-педагогической ориентации молодежи и формирования мотивационно-ценностного отношения к профессии учителя (З.М. Ахмедьянова, В.Г. Боброва, Е.Г. Буланова,

Т.А. Воробьева, Е.П. Шастина, Е.Н. Шиянов, В.Б. Успенский, и др.);

развитие педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов и др.);

формирование профессиональных качеств у студентов (А.С. Белкин, К.В. Вербова, М.А. Вислогузова, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, Н.И. Рыданова и др.);

исследование сущности и условий формирования общепедагогических умений: аналитических (Т.Д. Андронова, В.Г. Гилев и др.), диагностических (Т.Ю. Баскакова, Н.Е. Мажар и др.), прогностических (И.Т. Пукова и др.), гностических (В.Н. Елманова, Г.И. Метельский и др.), конструктивных (Г.А. Засобина и др.), информационных (Е.Г. Балбасова, Л.С. Подымова, Н.Д. Царева и др.), организаторских (В.Н. Николаев, и др.), мобилизационных (Ю.Д. Варданян и др.), коммуникативных (Т.И. Лукьяненко, Т.С. Савочкина и др.), социально-перцептивных (Л.М. Базилевская, И.А. Вишняков, А.П. Коняева и др.) и других.

Несмотря на значительный объем исследований по данной проблеме, педагогические учебные заведения не обеспечивают достаточный уровень готовности учителя к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству и сотворчеству с учащимися, который бы соответствовал обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования. Вышесказанное объясняет растущее внимание педагогической науки и вузовской практики к различным аспектам профессиональной готовности.

Обратимся непосредственно к сущности социально-психологической готовности к педагогической деятельности.

В нашем исследовании будем понимать под сущностью “основу предметов или явлений, те связи и отношения, которые необходимо вскрыть для достижения понимания” [3, с.235].

Сущность понятия готовность к деятельности имеет различные подходы, которые обусловлены различными позициями исследователей в этой области.

В справочной литературе сущность понятия “готовность” определяется как “состояние, при котором все сделано, все готово для чего-то” [13, с.116].

В психологической литературе среди многообразия подходов к определению сущности понятия “готовность” можно выделить два основных. Первый подход - понимание сущности понятия “готовность” как определенного психического состояния.

Н.Д. Левитов [7] под психическим состоянием понимает целостную характеристику психической деятельности в определенный период времени, в котором, по мнению автора, выражается своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. В связи с этим, психическое состояние понимается как конкретное проявление всех компонентов, явлений психики в определенный период времени. Исследователь, разграничивая процессы состояния, утверждает, что “психическое состояние – это фон, на котором проходят психические процессы”. Важным состоянием является готовность к деятельности. Н.Д. Левитов рассматривает длительную готовность и временное состояние готовности (“предстартовое состояние”), где определяет три вида последнего: пониженную, обычную, повышенную готовности.

Одним из распространенных подходов является понимание сущности психологической готовности к деятельности через феномен установки.

По концепции Д.Н. Узнадзе [14], возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние, которое получило название установки, возникновение которой

обусловлено с одной стороны, его потребностями, а с другой стороны – объективной ситуацией удовлетворения этой потребности. Д.Н. Узнадзе определяет установку как “состояние личности, момента ее динамической определенности, поскольку направленность сознания связана с начальной реакцией человека на возникновение ситуаций, в которых ему приходится решать задачу” [14, с.176]. С точки зрения автора, готовность – “такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта” [14].

П.П. Горностай [4] в своем исследовании рассматривает психологическую готовность личности к профессиональной деятельности как целенаправленное выражение личности, включающее систему профессиональных знаний, навыков, умений, потребностей, мотивов, психологических качеств, установок и состояний личности, позволяющее успешно включаться в профессиональную деятельность и осуществлять ее оптимальным для данной деятельности и данной личности образом.

Я.Л. Коломинский [6] определяет готовность как профессиональную “техническую” подготовку и формирование определенной личностной готовности к труду. В своем исследовании автор рассматривает социально-психологическую готовность (СПГ), определяя ее как определенный уровень развития личности, предлагающий сформированную целостную систему ее коммуникативных качеств, содержащих ряд эмоциональных и поведенческих компонентов.

Понимание готовности как определенного свойства или системы свойств и качеств личности составляет сущность второго подхода.

С.Л. Рубинштейн рассматривает готовность как “свойство личности обусловливающее ее общественно значимое поведение и включающее наряду с системой мотивов и задач также и способности человека выполнять ту или иную общественно полезную деятельность” [11, с.119].

Таким образом, психологическую готовность к деятельности можно рассматривать на:

функциональном уровне, как временное состояние (вдохновение, воодушевление, сосредоточенность и т.д.);

личностном уровне, как устойчивые характеристики личности (взгляды, внутренние убеждения, интересы, потребность и т.д.).

Проблемы формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности находятся в центре внимания многих современных психолого-педагогических исследований (К.М. Дурай-Новаковой, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина и др.). В этих работах профессиональная готовность будущих учителей к своей деятельности трактуется как устойчивое свойство личности, представляющее собой определенную целостность.

В исследованиях К.М. Дурай-Новаковой [5] под готовностью понимается система интегрированных переменных свойств, качеств, знаний, навыков (опыта) личности.

По мнению автора, готовность это предпосылка эффективной деятельности, которая является результатом специальной подготовки. К.М. Дурай-Новакова понимает готовность как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки профессиональной направленности, профессионального образования, воспитания, самовоспитания, профессионального самоопределения. Содержание готовности включает в себя осознание высокой роли и социальной ответственности, стремление активно (самостоятельно, творчески) выполнять профессиональные задачи, установку (настрой на актуализацию и мобилизацию приобретенных в вузе знаний, умений, навыков).

В.А. Сластенин представляет готовность к педагогической деятельности в виде совокупности качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессионально-педагогических функций.

Сущностными показателями готовности к педагогической деятельности исследователь считает: "… способности к идентификации себя с другими или перцептивные способности, психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, изобретательность и другое. Она включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое ее мышление, то есть такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованные объяснения успехов и неудач, предвидеть результаты работы" [12, с. 79].

Ряд исследователей рассматривает связь готовности с подготовленностью Л.Г. Ахтариева, М.В. Левченко, профессиональной пригодностью Н.Е. Мажар, подготовленностью и профессиональной пригодностью А.И. Мищенко, педагогическим мастерством Г.И. Хозяинов .

А.Г. Ахтариева [2] считает, что готовность по своему содержанию и психологической природе идентична подготовленности. В исследовании автор приходит к заключению, что чем полнее осведомленность будущего учителя об особенностях педагогической деятельности, тем выше у него психологическая готовность к этому виду деятельности.

М.В. Левченко [8] рассматривает готовность в виде сплава собственно психологической готовности, как определенного состояния эмоционально-волевой сферы, и подготовленности, которую автор понимает как осведомленность в характере и содержании будущей деятельности.

Проблема взаимосвязи готовности к педагогической деятельности и профессиональной пригодности к ней раскрывается в работах Н.Е. Мажара [9].

Н.Е. Мажар понимает готовность как понятие более широкое и сложное чем понятие "профессиональная пригодность". По его мнению, готовность содержит в себе:

профессиональную пригодность;

совокупность способностей и характерологических черт, существенных для успешного профессионального обучения и деятельности;

подготовленность к педагогической деятельности: знания, умения, навыки, приобретенные в процессе профессиональной подготовки.

Н.Е. Мажар [9] уточняет, что готовность подразумевает уже профессиональную пригодность, которая в свою очередь может быть сформирована только в процессе специальной подготовки и конкретной профессиональной деятельности. В этом случае профессиональная пригодность может перерасти в готовность к педагогической деятельности.

А.И. Мищенко, изучая профессиональную готовность учителя к реализации целостного педагогического процесса, определил ее как "целостное состояние личности, выражающее ее общую культуру, ценностные ориентации и морально-психологическую готовность к профессиональной педагогической деятельности" [10].

Данная готовность определяет "способность педагога успешно выполнять социально и профессионально обусловленные функции при положительном отношении к педагогической деятельности. Структурно она вбирает в себя профессиональную пригодность и подготовленность, сугубо личностные характеристики и профессиональную компетентность" [10, с. 214].

По мнению автора, профессиональная готовность включает в себя как постоянные (мировоззрение, общая культура, нравственность, способности и т.п.), так и изменяющиеся в зависимости от потребностей общества характеристики - педагогическое сознание, стиль мышления и содержание профессиональной компетентности.

Своеобразный взгляд на проблему готовности имеет Г.И. Хозяинов [15]. Исследователь рассматривает связь готовности с педагогическим мастерством. Готовность к педагогической деятельности определяется как показатель овладения основами педагогического мастерства.

Содержание готовности, согласно исследованию Г.И. Хозяинова, состоит из трех компонентов:

теоретические и методические знания;

профессиональные и прикладные умения;

положительное отношение к деятельности.

Ряд авторов исследуют особенности проявления феномена “готовность к педагогической деятельности” через многовариантность ее сущности, обусловленной функциональной дифференциацией задач профессиональной деятельности учителя. Так, например, в психолого-педагогической литературе рассматривается готовность к воспитательной работе в целом (Н.З. Еловая, Э.Г. Иванова, С.Ю. Лачинов, Т.А. Таскаева), к отдельным ее аспектам: осуществлению нравственного воспитания (М.И. Гей, Е.Б. Полевничая,), к правовому воспитанию (В.П. Пономарева), к экологическому воспитанию (Л.В. Романенко), к руководству самовоспитания школьников (А.И. Смоляр) и так далее.

В данных работах получены теоретические и экспериментальные данные о путях формирования готовности личности, раскрыты и обоснованы формы и методы педагогического воздействия на данный процесс.

Итак, проведенный анализ психолого-педагогической литературы показывает, что по проблеме формирования готовности накоплен значительный объем теоретических и практических положений.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил различия в трактовке готовности к педагогической деятельности:

активное состояние личности, вызываемое деятельностью;

следствие деятельности;

качество, определяющее установки на решение профессиональных ситуаций и задач;

предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции;

форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его действий.

Это объясняется, в первую очередь, особенностью теоретической концепции исследователя, а также изучением готовности на различных уровнях протекания психических процессов, которыми регулируется поведение личности относительно окружающей действительности.

Обобщая различные точки зрения на проблему готовности можно выделить два основных подхода к ее изучению:

Изучение готовности как сложного личностного образования, многоплановой и многоуровневой структуры качеств, свойств и состояний, которые в своей совокупности позволяют определенному субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность (К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дъяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.).

Изучение готовности как определенного функционального состояния, как психологического условия успешности выполнения деятельности, как избирательной активности, настраивающей организм, личность на предстоящую деятельность; как психологической установки, которая

функционирует на фоне общей активности организма, как состояния предшествующего поведению; как социально фиксированные установки, характеризующие общественное поведение личности (П.П. Горностай, Я.Л. Коломенский, Л.В. Кондрашова, В.А. Ядов).

В последнее время основной тенденцией изучения готовности к педагогической деятельности является рассмотрение ее как интегративного профессионально значимого качества личности, как психологического новообразования, в состав которого входят различные компоненты, в зависимости от определенного вида готовности. Данный подход предполагает изучение готовности как целостного многоуровневого образования. В этой связи представляется важным исследование структуры профессиональной готовности как целостного явления, состоящего из определенной системы “взаимосвязанных, скрепленных убеждениями, морально-волевых качеств личности, социально-значимых мотивов, способов поведения, знаний, практических умений и навыков” [11, с.10].

Согласно проведенному анализу психолого-педагогической литературы данную точку зрения разделяют Л.М. Гура, А.С. Манукова, Л.В. Левашова, Г.А. Самодова и другие.

На основе положений концепции формирования личности учителя (В.А. Сластенин), теоретических положений о понятии профессиональной готовности (Е.Н. Шиянов), а также анализа результатов собственной опытной работы, мы определили социально-психологическую готовность к педагогической деятельности как целостное состояние личности, выражающее ее общую культуру, ценностные ориентации и морально-психологическую подготовку. Она определяет способность педагога успешно выполнять социально и профессионально обусловленные функции при положительном отношении к педагогической деятельности.

Исследуемую готовность мы рассматриваем как сложное интегральное профессионально значимое новообразование, сущность которого составляет взаимодействие мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов, обеспечивающих оптимальное функционирование личности учителя в обществе.

В структуре данной готовности на первый план выходит мотивационно-ориентационный компонент. Доминирование этого компонента в структуре социально-психологической готовности к педагогической деятельности является научно, исторически и социально обусловленным. Мотивация как движущая сила поведения занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая все ее основные образования: направленность, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы [1].

Мотивационно-ориентационный компонент предполагает пробуждение личностно значимого отношения к объекту и предмету его профессионального труда, проявляющегося в социальных мотивах, побуждающих субъекта к педагогической деятельности, вычленении социально значимой цели профессиональных действий. А так же в наличии тесной связи между осуществляемой системой педагогического воздействия и осознанием его мотивов; выработке навыков анализа и стремления к активному разрешению педагогических ситуаций.

Исходя из этого, мотивационно-ориентационный компонент готовности является той основой, вокруг которой структурируются основные свойства и качества личности учителя как профессионала.

Мотивационно-ориентационный компонент выполняет регулятивную и ориентационную функции.

Содержательно-операциональный компонент рассматриваемой готовности осуществляет формирование целостной системы общепедагогических и специальных знаний, умений и навыков. Его действия направляются на приобретение и обогащение информации о теории, сущности и структуре педагогической деятельности, о ее социально-психологических закономерностях и на реализацию умений и навыков оперировать данной информацией в различных видах профессиональной деятельности .

Содержательно-операциональный компонент осуществляет информационную и конструктивную функции.

Контрольно-оценочный компонент социально-психологической готовности к педагогической деятельности состоит в выработке навыков самоконтроля, самооценки, умения объективно соотнести уровень развитости личностных качеств, обеспечивающих готовность к педагогическому труду, с социально-педагогическими нормами.

Контрольно-оценочный компонент готовности выполняет функцию контроля и направлен на объективизацию и оперативную коррекцию процесса.

Итак, сущность рассматриваемого понятия мы представили как взаимодействие выше перечисленных компонентов, а именно мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного. Высокий уровень сформированостикомпонентов социально-психологической готовности к педагогической деятельности возможен только в условиях специально организованной деятельности, которая может быть органично включена в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Ахтариева, Л.Г. Особенности психологической подготовленности студентов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Л.Г. Ахтариева . – Ленинград, 1978. – 236 с.
3. 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.
4. Горностай, П.П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / П.П. Горностай. – Киев, 1988. – 13 с.
5. Дурай – Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... докт. пед. наук / К.М. Дурай - Новакова. – М., 1983. – 256 с.
6. Коломенский, Я.Л. Социально-психологическая готовность личности к труду как психолого-педагогическая проблема / Я.Л. Коломенский // Проблемы формирования социально-психологической готовности личности к труду : сб. науч. тр. – Минск, 1981. – С. 3 - 4.
7. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
8. Левченко, М.В. Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педвузе : дис. ... канд. психол. наук / М.В. Левченко. – Киев, 1986. – 177 с.
9. Мажар, Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Н.Е. Мажар. – М., 1987. – 195 с.
10. Мищенко, А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис. ... докт. пед. наук / А.И. Мищенко. – М., 1992. – 387 с.
11. Рубинштеин, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштеин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
12. Сластенин, В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76 - 84.
13. Словарь современного русского литературного языка. В 20 т. Т. 1 / РАН, Ин-т рус. яз. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1991. – 864 с.
14. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

15. Хозяинов, Г.М. Педагогическое мастерство преподавателя : метод. пособие для студентов пед. учеб. заведений / Г.М. Хозяинов. – М., 1988. – 25 с.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.78

В.Н. Васильев,
г. Шадринск

Интерактивная деятельность как условие формирования социальной компетентности подростков

В статье рассмотрены и проанализированы виды интерактивной деятельности как условие формирования социальной компетентности подростков, выделены группы методов реализующиеся на каждом этапе формирования социальной компетентности подростков.

Интерактивная деятельность, дискуссия, тренинги, ролевые игры, эвристический диалог, моделирование ситуаций, социальное проектирование.

Интерактивная деятельность призвана в нашем исследовании обеспечить коллективное и индивидуальное участие подростков в деятельности, направленной на развитие индивидуальных ресурсов и возможностей личности, ее активизацию, формирование новых стратегий социального поведения, поведенческих установок и ценностных ориентаций, отражающих социальные реалии жизни в социуме, повышение уровня информированности и социальной ситуации, получение конкретных знаний о себе и освоение методов и приемов познания себя как социального субъекта. То есть интерактивная деятельность, включенность в нее подростков рассматривается нами как внешнедетерминирующий механизм по непосредственному развитию конкретных составляющих социальной компетентности подростков в учреждениях дополнительного образования.

Рассмотрим виды интерактивной деятельности.

Дискуссия – это обмен мнениями во всех его формах. Это рассмотрение, исследование. Это спор, обсуждение какого-либо вопроса в беседе. Это способ организации совместной деятельности, помогающий выработать общее решение проблемы. Это метод обучения, повышающий эффективность учебного процесса за счет включения обучающихся в коллективный поиск истины. Конкретные формы и приемы дискуссии обусловлены задачами групповой деятельности и обычно подразделяются на методы анализа конкретных ситуаций и методы группового самоанализа. [4, С.72]

В контексте нашего исследования дискуссия предстает как специфическая форма единства и борьбы противоположностей в сфере духовной жизни и выступает универсальным средством развития личности и формирования социальной компетентности подростков. Выбор дискуссии в качестве средства формирования социальной компетентности подростков обусловлен ее педагогическим потенциалом, которые выражаются в их функциональном проявлении.

Активизирующая функция - активность подростков при получении новой информации есть результат внутренней дискуссии, которая всегда имеет место. Развивающая функция – состоит в том, что коллективное обсуждение может носить различный характер в зависимости от характера изучаемого вопроса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказывание суждений, которые могут

дополнять, развивать, противостоять друг другу. Корригирующая функция – дискуссия предполагает не только прямую, но и обратную связь, которая позволяет педагогу улавливать изменения в настроении аудитории, всесторонне изучать интересы, потребности подростков, что позволяет своевременно корректировать воздействие на них, индивидуализировать в случае необходимости процесс этого воздействия.

В процессе применения дискуссий мы руководствовались следующими требованиями: коммуникативный контакт как процесс установления и развития контактов между подростками в совместной деятельности, обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению. Мы считаем необходимым поддерживать уверенность в своих силах, возможность высказывать свое собственное мнение и отстаивать собственную точку зрения по обсуждаемой проблеме. Соблюдение данного условия стимулирует подростков к самостоятельному мышлению, отстаиванию своей точки зрения; проявление сотрудничества в форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общения. Причем одной из характеристик сотрудничества подростков в процессе формирования социальной компетентности является их автономность от деятельности педагога. Сотрудничество же подростков и педагога как явление и процесс проявляется прежде всего в интеллектуальной активности подростков: поступление информации и обмен ею, выдвижение гипотез, формирование своей точки зрения, обсуждение заданной проблемы, проявление поведенческой активности как общей так и этического, социального характера.

В процессе применения дискуссий как средства мы опирались на принципы научной критики: анализ гносеологических корней, вскрытие логической несостоятельности, разоблачение заблуждений, единство отрицательной и положительной функций в критическом анализе.

В нашем исследовании мы на основе использования результатов исследования Ф.Т. Хаматнурова [6, С.58-69], комплексирование и группировку дискуссий представили в следующем виде: научные, организационные и учебные, которые наряду с общими для всех дискуссий чертами, имеют свою специфику.

Организационная дискуссия – специфическими чертами ее является: высокая степень компетентности педагога в рассматриваемой проблеме и относительно низкий уровень ориентации в проблеме подростков как участников обсуждения проблемы; высокий уровень прогнозирования благодаря технологической вооруженностью педагога и относительно низкий уровень импровизационности подростков; цель и результат педагогической дискуссии – высокий уровень усвоения истинного знания, преодоление заблуждений, развитие диалектического мышления; вариативность источника истинного знания.

Научная дискуссия – ориентирует на усвоение, преимущественно через обобщенные теоретические знания, которое должно соответствовать формированию представлений об общих методах научного познания по конкретной проблеме, знанию закономерностей. Это источник познания разнообразия научных теорий на проблему социальных знаний, приобщение к самостоятельным открытиям и тем самым облегчает усвоение основного материала. С другой стороны научная дискуссия приобщает подростков к исследовательской деятельности и образовательной самостоятельности.

Учебная дискуссия – специфическими чертами ее является направленность на усвоение теоретических знаний и способов

деятельности в процессе решения социальных задач, содействие интенсивному развитию теоретического сознания и мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщение, анализ, планирование и рефлексия. Учебные дискуссии не отождествляются с игровыми, трудовыми и другими видами деятельности, а сознательно направляются на усвоение социальных знаний и способов деятельности подростков.

Отличительной характеристикой названных дискуссий является их направленность в содержании на формирование социальных знаний и названы нами как социально-проблемные, которые являются дидактическим аналогом ситуаций социального и нравственного выбора. В таких дискуссиях подростки ставятся в ситуацию объективного выбора субъективно аргументированной альтернативы в пользу той или иной позиции.

Тренинги - в настоящее время тренингу придают большое значение в подготовке специалистов различного профиля: руководителей, учителей, врачей, работников различных сфер обслуживания и пр. Тренинг применяется с целью коррекции динамики супружеских конфликтов, улучшения отношений между детьми и родителями, коррекции социальной и психологической дезадаптации подростков, профессиональной адаптации специалистов разного профиля и пр. В зависимости от этого тренинг приобретает специфические формы: тренинг сензитивности, ролевое обучение, групповой анализ оценок и самооценок, невербальные методики и пр.

В ходе анализа имеющихся исследований (Н.Н. Богомолов, И.А. Зязюн, Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев) мы отметили, что часто среди его форм выделяются следующие: Ролевой тренинг включает принятие или выбор роли, следование роли, открытие новых ролей, моделирование конфликтных ситуаций, случаев, означающих несовпадение точек зрения участников. Перцептивно-ориентированный тренинг направлен на выработку умения воспринимать себя и других, повышение чувствительности и интереса к другому человеку; участники учатся уточнять представления о себе через оценку других, сопереживанию, соучастию, принятию друг друга, что повышает компетентность в общении. Тренинг сензитивности – участники самостоятельно организуют свои отношения при опоре на обратную связь к улучшению понимания себя и других, без аппеляции к прошлому, нередко путем проб и ошибок. Ситуационный тренинг направлен на формирование конкретных социальных умений в ходе проигрывания конкретных эпизодов до тех пор, пока умения не будут выполнены удовлетворительно.

Какими бы стратегиями не реализовались занятия, одной из задач тренинга является подведение его участников к осмыслению, с одной стороны, помех, затруднений, а с другой стороны, к уяснению условий и факторов, благоприятствующих и оптимизирующих общение. Важным является представление участника о том, каков он в глазах других, то есть налицо самоанализ тренинга.

Во-первых, участник получает информацию о том, как он воспринимает групповое взаимодействие, во-вторых, принимает эти сведения или отвергает, охраняет свое привычное мнение о себе. Важнейшей предпосылкой в создании условий для адекватного самоанализа является специфическая форма личностной обратной связи. [5, С.122-123]

Как отмечает А.А. Бодалев, благодаря обратной связи человек на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата, может корректировать свое последующее поведение, заменяя использованные способы взаимодействия

новыми, которые кажутся более эффективными. [1, С.30]

Из этого, на наш взгляд, следует, что практика тренинга несет участнику сведения о том, каков он глазами другого и помогает скорректировать себя в глазах собственных. В этом социально-психологическая значимость тренинга. Побуждая участников действовать в разнообразных создаваемых ситуациях, тренинг полнее раскрывает участников друг другу, обеспечивает дополнительными сведениями о себе и других, позволяет входить в позицию другого человека.

Ролевые игры – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В ролевой игре как особом виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственной развитие личности. Исходя из социальной природы игры исследователи (Е.А. Аракин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), связывают игру с ориентировочной деятельностью и определяют ее как деятельность, в которой складываются и совершенствуются управление поведением. Единицей игры и в то же время центральным моментом игры является роль, посредством которой происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация. [4, С.98-99]

При этом в процессе формирования социальной компетентности подростков мы рассматриваем ролевую игру как имеющую характерную особенность: двуплановость, присущая и драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной деятельности. С одной стороны, подростки выполняют реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных социальных задач, с другой, ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными обстоятельствами.

Эвристический диалог – «задействованное движение друг к другу» (Ф.Ницше). Проблема формирования подростка, диалогизирующего, толерантного, креативного, способного к сохранности ценностей не может быть эффективно разрешена в рамках монологического передаточного способа. Смыслы и цели социального воспитания подразумевают, что содержание этого воспитания является педагогически адаптированным социальным опытом, передаваем подросткам. Подросток должен «знать и уметь» применять социальные знания и умения по образцу, который ему передается извне. Если подросток пассивен в приобретении знаний социального характера, то эффективность преобразования информации в знания будет невысокой и сформированные знания не получат готовности быть реализованными практически.

Перед педагогом в процессе формирования социальной компетентности подростков стоит задача не столько пассивной адаптации, сколько адаптации, активной, понятой как формирование способности подростка к самоизменению. Процесс формирования социальной компетентности подростков должен учитывать, что в нем подросток должен быть не пассивным свидетелем общественных и социальных изменений, а их активным участником-творцом, и, одновременно, способность хранить ценности, в том числе и социальные. В этом смысле речь идет об эвристическом обучении, основанном на ведении собственно эвристического диалога.

Эвристический диалог функционально предстает как деятельность подростка по конструированию им собственного смысла, целей, содержания собственной деятельности. В эвристическом диалоге формируется умение чувствовать социум как окружающий мир, задавать вопросы и отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание их, умение отстаивать свою позицию, развивается способность к нормотворчеству, рефлексивное мышление и др. То есть эвристически диалог это постановка подростками вопросов внешней социальной среде через образовательную среду, в процессе чего происходит развитие личности, стремление к сохранению ценностей, нравственное и социальное развитие индивида.

Моделирование ситуаций предусматривает построение реально существующих ситуаций, основанных на переносе моделируемого предмета или явления на воспроизведение ее в востребованных условиях интерактивной деятельности и самого процесса формирования социальной компетентности подростков. Основная цель моделирования ситуаций научить подростков комплексно оценивать социальные поступки, действия, социальное поведение, анализировать факты, определяющие выбор решения. [2,.С.98]

Социальное проектирование – это социально-воспитательная деятельность, направленная на преобразование социальной сферы социума и социальное служение человека человеку, обществу. Социальное проектирование позволяет привлечь подростков к здоровой общественно-полезной жизни через создание совместных социально-значимых проектов. [3, С.82]

Социальное проектирование мы рассматриваем как вид интерактивной деятельности которое характеризуется тем, что результатом является совместно полученный социально значимый продукт. Социальное проектирование стимулирует формирование социальной компетентности подростков и способствует приобретению практико-ориентированных знаний о социальной жизни людей, об обществе и о себе.

Кроме указанных средств интерактивной деятельности необходимо учитывать, что процесс формирования социальной компетентности подростков зависит от арсенала простых и сложных средств: простые средства: словесные и визуальные; сложные средства: механические визуальные средства (проектор), аудиовизуальные средства (видео, телевизор), средства, автоматизирующие процесс формирования социальной компетентности (компьютер, мультимедиа) и пр. Обозначенные средства способствуют более качественному освоению социальных знаний. Так, сложные жизненные ситуации будут более эффективно восприняты и проанализированы, если использовать фильм и т.д.

Кроме того, эффективность формирования социальной компетентности подростков в организованной интерактивной деятельности наряду с формами зависит и от выбора методов осуществления данного процесса. Мы оставили свой выбор на следующих методах, которые реализуются на каждом этапе формирования социальной компетентности подростков: первая группа – методы стимулирования и мотивации усвоения социальных норм, правил, ориентаций: внушение личной, общественной значимости социальной компетентности, создание ситуаций, создающих проблему социального поиска, создание дискуссионных ситуаций, одобрение и др. Данная группа методов актуальна на мотивационно-целевом этапе формирования социальной компетентности подростков посредством интерактивной деятельности. Интерактивная деятельность акцентируется посредством дискуссий и диспутов.

Вторая группа – методы организации и осуществления деятельности – анализ, синтез, сравнение, демонстрация позитивного образца социально позитивного типа поведения, синектики (применение различных эвристических приемов). Данная группа методов актуальна на содержательно-деятельностном этапе формирования социальной компетентности подростков. Третья группа методов – методы самоконтроля, контроля, рефлексивного позиционирования, самооценка. Данные методы актуальны на третьем результативно-оценочном этапе формирования социальной компетентности подростков.

В целом организация интерактивной деятельности обеспечивает динамику новообразования подростков: «Я – потенциальное» (осознание объективной значимости социальной компетентности, «Я актуализированное» (осознание субъективной значимости социальной компетентности), «Я перспективное» (осознание возможностей в развитии социальной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А.А.Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М., 1982.
2. Качалова, Л.П. Формирование педагогической рефлексии у будущего учителя : монография / Л. П. Качалова. – Шадринск, ШГПИ, 2009.
3. Кузьменко, И.В. Социальное проектирование в профилактике осложненного поведения подростков / И. В. Кузьменко // Социальная педагогика: традиции и инновации. В 4-х ч. Ч. 3 : материалы всерос. конгресса соц. педагогов с междунар. участием, 18-21 марта 2009 г. / Урал. гос. ун-т ; под ред. М.А. Галагузовой. – Екатеринбург. – С. 80-82.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003.
5. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982.
6. Хаматнуров, Ф.Т Учебный диспут как средство формирования научного мировоззрения / Ф. Т. Хаматнуров // Формирование научного мировоззрения учащихся профтехучилищ в прочесе преподавания дисциплин общественно-гуманитарного цикла : сб. науч. тр. / под ред. Л.А. Воловича. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 58-69.

УДК 371.13

С.В. Дудова,
г. Ханты-Мансийск

Формирование технологической компетентности учителей

В статье раскрываются пути формирования технологической компетентности учителей, педагогические условия, обеспечивающие результативность и эффективность данного процесса.

Компетентность, технологическая компетентность.

Высококвалифицированный учитель, способный самостоятельно находить принципиально новые инновационные решения профессионально-педагогических задач является сегодня одним из главных действующих лиц во всех преобразованиях. Это вызвало к жизни востребование учителей, способных профессионально действовать, ответственно решать задачи образования в непрерывно меняющихся условиях педагогической реальности. В этой связи актуальной является проблема послевузовского образования, ориентированного на формирование и развитие всех составляющих профессиональной компетентности учителя, в том числе и технологической.

Технологическая компетентность учителя рассматривается нами как комплекс качеств, необходимых для выполнения функции субъекта технологического процесса и деятельности и рассматриваемое как единство мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов и опыта, обеспечивающих учителю способность решать задачи проектирования учебного процесса, выделения и применения совокупности методов и приемов, обеспечивающих эффективность процесса и ведущих к ожидаемому результату.

Организация процесса формирования технологической компетентности учителей сосредоточена нами в первую очередь на разработке и реализации спецкурса, построенного на принципах контекстности и междисциплинарности, содержание которого акцентировано на раскрытии сущности и содержания, классификации и специфики педагогических технологий, предназначенных для процесса обучения в общеобразовательной школе. В контекстном подходе относительно формирования технологической компетентности учителей мы видим возможность реализовать три последовательно сменяющие друг друга базовые формы организации деятельности учителей (обучающихся в условиях процесса повышения квалификации): академическая, или собственно учебная, учебно-профессиональная, квазипрофессиональная и множество переходных от одной базовой формы к другой.

Подключая учителей к освоению технологической компетентности мы исходили из следующей принципиальной позиции: чтобы организовать деятельность по формированию технологической компетентности, необходимо владеть технологическими приемами, выделять компоненты содержания и деятельности по усвоению данного личностного качества, выбрать тот содержательный и деятельностный материал, который позволяет прогнозировать результаты и оценивать их с позиции адекватности исследуемого феномена.

Исходя из сказанного, мы считаем, что необходимо определить дидактическое обеспечение процесса формирования технологической компетентности учителей и в связи с этим в качестве дидактического сопровождения разработали спецкурс «Педагогические технологии в образовательном процессе». Его отличительной особенностью является интегративная программа лекционных, практических занятий, пособия, практико-ориентированные задачи, задания, ситуации, упражнения текстового материала.

Интегративность программы формирования технологической компетентности учителей функционально отражает следующие позиции: последовательность деятельности по методическому сопровождению процесса формирования технологической компетентности учителей – изучение затруднений учителей в сфере знания педагогических технологий в целом и технологий обучения, в частности; определение цели и результата деятельности в процессе преподавания спецкурса; проектирование деятельности учителей, направленной на устранение причин затруднений; методическая поддержка учителей – мотивирование учителей на овладение технологической компетентностью; создание обобщенных рекомендаций для решения проблемы технологической компетентности; выбор форм повышения уровня технологической компетентности; определение проблем характера «здесь и сейчас» и определение новых направлений деятельности; конкретизация деятельности – диагностика индивидуальных проблем; проецирование индивидуальной траектории развития технологической компетентности; консультации;

обучающие семинары; теоретическое оснащение и практико-обучающее - введение спецкурса и реализация комплекса обучающих семинаров.

Содержательно-программное обеспечение процесса формирования исследуемого нами предмета предусматривало в первую очередь разработку программы курса «педагогические технологии», предназначенную для учителей. Учитывая, что содержание спецкурса построено на принципах контекстности и междисциплинарной интеграции, мы сочли необходимым ввести блок «Возрастная педагогика», в котором сосредоточено знание о ведущих доминантах развития личности ребенка на различных стадиях детства, ведущих педагогических идеях и специфике реализации педагогических технологий обучения и воспитания на различных стадиях школьного детства (младшее школьное детство, среднее школьное детство и старшее школьное детство).

Заметим, что программа данного спецкурса представляется содержательно двумя блоками: теоретическим и операционально-деятельностным.

Теоретический блок отражает комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых учителю для успешного обучения учащихся, для успешной реализации различных технологий обучения учащихся. В теоретическом блоке результативность нами обозначается как усвоение и применение на практике теоретико-методологических знаний и специфических знаний, отражающих содержание технологий обучения.

Содержание теоретического блока в данном аспекте включает: интегративные психолого-педагогические знания, знания центрированные на технологии обучения и технологические умения, сформированные на базе этих знаний: знание и понимание психологических особенностей учащихся на различных стадиях детства и их соотнесение с выбором технологии обучения; знание сущностной характеристики педагогических технологий, их классификаций и предназначений; знание обучающего значения педагогических технологий и их адекватное применение; умения выстраивать технологическую цепь в структуре выбранной технологии обучения; умение реализовать приемы реализации познавательных задач; умение составлять технологическую карту, отражающую алгоритм деятельности учителя и ученика.

Знания являются необходимым, но недостаточным условием формирования готовности учителей к реализации педагогических технологий в образовательном процессе. Для этого необходимы умения и потому операционально-деятельностный блок интегративной программы спецкурса должен сопровождаться соответствующей этим знаниям деятельностью.

Содержание операционально-деятельностного блока включало задания на формирование проективных умений (планирование деятельности учащихся на уроке, выдвижение целей и задач, целеполагание, проецирование на различные предметные области и пр.); задания творческого характера, задания, связанные с моделированием, решение ситуативных задач и пр.

Учитывая категорию слушателей, мы обращали внимание на рефлексивное позиционирование, в котором находят отражение развитие таких рефлексивных действий, которые позволяют изменить ценностные ориентации в пользу творческой педагогической деятельности, формированию положительной Я-концепции. В данном аспекте мы усматривали необходимость на каждом лекционном занятии оставлять время для «рефлексивной паузы», во время которой выполнялись различные рефлексивные упражнения и задания: выработка рефлексивной позиции, активизация включения в сознание необходимости педагогической рефлексии в процессе реализации технологий обучения,

заполнение индивидуального дневника, направленного на самонаблюдение и прогнозирование перехода учителей от объектной позиции к субъектной.

В данном случае следует подчеркнуть неоценимую роль педагогической рефлексии, которая по своей сути представляет собой активную исследовательскую позицию субъекта к осмыслению и переосмыслению своих собственных действий, является необходимым компонентом психограммы профессии учителя. Педагог становится профессионалом благодаря своим знаниям, практическому опыту, учась на примере более опытных коллег. Только став на позицию исследователя, он обретает профессиональное мастерство. Способность к интегрированию исследовательского подхода в реальную практическую деятельность, основанная на рефлексивных механизмах сознания может служить критерием в определении уровня профессионализма педагога [2, С.35-42].

Для нашего исследования эти положения представляются важными в силу того, что профессионально-педагогические технологические знания выступают в качестве предмета педагогической рефлексии, при этом они преобразуются в личностное знание; кроме того, профессионально-педагогические технологические знания как неотъемлемая часть технологической компетентности учителя являются средством осуществления рефлексии. Этому есть подтверждение, которое обусловлено тем, что в сфере действия в фокусе рефлексии учителя находятся его собственные действия, направленные на реализацию задач в овладении технологической компетентностью. В данном случае рефлексия дает ключ к пониманию не только того, что делает учитель, но и как именно он это делает. Каждый учитель, решая конкретную педагогическую задачу в процессе формирования технологической компетентности, находится в «поле рефлексивного действия», в котором предметом рефлексии выступают его планирующие, аналитические, проектирующие действия. А с другой стороны происходит осознание себя как самодостаточной личности, осознание своей принадлежности и степени соответствия профессионально-педагогическим эталонам.

Следовательно, есть необходимость обращаться к рефлексии как механизму, раскрывающему внутренний мир учителя для самого себя, собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально-педагогической деятельностью в целом, и технологической компетентностью, в частности.

Педагогическое сопровождение вводимого спецкурса состоит в создании условий для участия учителя в разнообразных направлениях проектной деятельности, способствующей реализации творческого потенциала. В сфере педагогической деятельности соединение проектной и технологической составляющих становится центральным механизмом будущетворения, явственно указывая на универсальность и синтетический характер проектной деятельности, в которой прослеживается технологическая, исследовательская,, прогностическая, информационно-образовательная преобразующая образовательного процесса в школе.

Проектная деятельность находит отражение в формах конструирования, моделирования, проектирования и ее развивающая функция основывается на: продуктивности воображения, которое творит субъектную реальность, нормирует изменения того или иного объекта; силе и свободе творчества; логичности, последовательности совместной творческой деятельности; эмоциональном обогащении, связанно с ощущением способности к преобразованию действительности; возможности получения педагогического результата в виде важных личностных и профессиональных приращений. [3, С.51].

В соответствии с функциями, выполняемыми педагогами в процессе обучения и воспитания, мы предприняли попытку выделить те направления проектной деятельности, которые проецируются на технологическую компетентность и выражаются в умениях, необходимых для построения педагогических технологий: 1) конструктивно-аналитические умения: умение расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, средства, формы); умение осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи с другими компонентами педагогического процесса; умение диагностировать педагогическое явление; умение вычленять основную педагогическую задачу; умение анализировать педагогическое действие. 2) конструктивно-прогностические умения: умение прогнозировать развитие личности; умение прогнозировать ход педагогического процесса (трудности учащихся, результаты применения приемов и методов). 3) конструктивно-проективные умения: умение выделять структуру и основное содержание технологии обучения и воспитания; умение определять общие подходы к созданию учебных занятий; умение составлять план действий по алгоритму; умение определять эффективность предлагаемого алгоритма обучения. 4) проектно-технологические умения: умение рационально структурировать урок и его композиционное построение; умение четко комплексировать материал урока; умение планировать деятельность учащихся; умение выстраивать алгоритм своей деятельности; умение предвидеть возможные затруднения; умение дать объективную оценку удачам и недостаткам урока.

Организация обучающих семинаров, оказывающих методическую поддержку учителям в освоении технологических знаний, умений, приобретении опыта является неотъемлемой в процессе формирования технологической компетентности учителя. Мы в своем исследовании обратились к обучающим семинарам, которые, на наш взгляд, способны избежать позиции учителей как пассивных созерцателей и подвести их к роли активного участника процесса формирования технологической компетентности. Основанием для этого служит то, что профессиональный рост учителя «взращивается» намного продуктивнее, если получение информации и профессиональных знаний осуществляется через деятельность. Это позволит ориентироваться в информационно-научном поле, затрагивающем проблемы педагогических технологий, способствует формированию умений самостоятельно конструировать свои знания. [1].

Внимание в обучающих семинарах мы обращаем на отработку умений целеполагания, использования деятельностного подхода к обучению, акцентирование внимания на овладении знаниями о педагогических технология, инновационных технологиях обучения, что является необходимым для повышения уровня технологической компетентности современного учителя. Все обучающие семинары мы условно разделили на: семинары-практикумы с использованием групповой деятельности, деловая игра, семинар-практикум в технике «зигзаг», модельные уроки, семинары-проектирования. Все обучающие семинары направлены на достижение целей, связанных с формированием технологической компетентности: понимание сущности технологий обучения; знание отличительных черт педагогических технологий; отработка умений анализа урока в конструкте технологии обучения; овладение технологией создания комфортной среды для обучения; формирование знаний и умений развития критического мышления как технологии, ориентированной на компетентностное обучение; профессионализм в организации технологии проектного

обучения; умение выстраивать алгоритм обучения, ведущий и гарантирующий успех в достижении цели учителем и учеником и пр.

Итак, особенности процесса формирования технологической компетентности следует рассматривать как зависимые от тех педагогических условий, которые способствуют эффективности данного процесса и предусматривают взаимодействующую совокупность обстоятельств, обусловливающих переход учителей на более высокий уровень технологической компетентности. Определение специфики процесса формирования технологической компетентности, анализ основных компонентов разработанной нами модели, выявление обстоятельств, обеспечивающих и ускоряющих достижение цели, упорядочение полученных условий позволили выделить следующий комплекс педагогических условий: разработка и реализация спецкурса, построенного на принципах контекстности и междисциплинарности, участие учителей в различных направлениях проектной деятельности, организация обучающих семинаров, оказывающих методическую поддержку учителям в освоении технологических знаний, умений, приобретении опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обучающие семинары: методическая поддержка компетентностного обучения / авт.-сост. Т.В. Хуртова. – Волгоград, 2007. – 191 с.

2. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления / Н.И. Семенов, С.Ю. Стапанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.

3. Филимонюк Л.А. Умения проектной деятельности учителя / Л.А. Филимонюк // Наука и школа. – 2007. – № 2. – С. 51-55.

УДК 373.6

Е.Евстратова,
г.Ханты-Мансийск

Содержательно-смысловое наполнение модели профильного обучения в сельской школе

Описывается модель профильного обучения в сельской школе как конкретизация общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество – искомую модель.

Целевой компонент, содержательный компонент, содержательно-деятельностный компонент, ресурсный компонент, оценочно-результативный, коррекционно-прогностический компонент.

Основное назначение разработанной нами структурно-функциональной модели профильного обучения в сельской школе заключается в раскрытии связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями. Такая модель предполагает обязательное представление структурных и функциональных компонентов, в их взаимосвязи и содержательно смысловом наполнении каждого компонента. Разрабатываемая нами модель, таким образом, раскрывается через ее компоненты и функции. Основными компонентами модели профильного обучения в сельской школе мы выделяем целевой, содержательный, содержательно-деятельностный, коррекционно-прогностический, ресурсный и оценочно-результативный.

Целевой компонент модели профильного обучения состоит в теоретическом обосновании и разработке модели, отражающей суть избранных направлений профилизации и представляющих собой их синтез в единое целое. Декомпозиция цели моделирования профильного обучения сводится к следующей авторской позиции: осознанный выбор учащимися профильной школы будущей образовательно-профессиональной траектории обеспечивается «мультипрофильным» подходом, суть которого в наращивании профилей и обогащении образовательных программ избранного профиля; содержание профильного обучения конструируется на основе синтезирования нескольких профилей в единый конструкт модели профильного обучения, а системообразующим компонентом является профессиональное самоопределение через формирование отношений, позиций, осознанности выбора профиля; мультипрофильность содержания профилей – курсов – это процесс разработки и детализации их структурных компонентов на основе принципов, источников, критериев, отражающих сущность профильного обучения.

Содержательный компонент модели профильного обучения в сельской школе раскрывает сущность исследуемого объекта – профильного обучения – и обоснование выбора профилизации в единое целое. В структуре данного компонента есть необходимость указать на теоретико-методологические подходы, послужившие научной основой моделирования профильного обучения в сельской школе, в качестве которых мы рассматриваем системный подход, личностно-деятельностный подход.

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет: рассмотреть профильное обучение в сельской школе как целостную систему; сконструировать модель профильного обучения в сельской школе, выявить составляющие ее компоненты, раскрыть диалектику их взаимосвязи; раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании обеспечивает: определение роли учителя и учащихся в процессе профильного обучения; характер взаимодействия учителя и учащегося в процессе освоения общеобразовательных, профильных и элективных курсов; содержание профильного обучения в соответствии с которыми материал приобретает субъективное значение; самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Содержательно-деятельностный компонент модели профильного обучения в сельской школе предстает как алгоритм деятельности по обоснованию и конструированию моделей-профилей, их содержательному обеспечению и содержательно-смысловому наполнению. Мы выделили в данном ключе несколько этапов, которые предстают как технология моделирования сельской мультипрофильной школы: проектировочно-подготовительный, аналитический, конструктивно-преобразующий, этап экспертно-обобщающий.

Первый этап – проектировочно-подготовительный направлен на разработку модели организации профильного обучения в сельской школе, выбор вариативной модели профильного обучения. Главными результатами данного этапа стали: создание координационного совета при школе по организации профильного обучения, в состав которого вошли директор и его заместители, члены педколлектива, родители, представители службы занятости; разработка нормативно-правового обеспечения профильного обучения на уровне школы (на основе

нормативно-правовых основ реструктуризации сети общеобразовательных учреждений в сельской местности постановление правительства российской федерации представлена и концепции профильного обучения в сельской местности российской федерации разработаны направления реструктуризации профильного обучения на уровне школы, разработано положение о порядке проведения эксперимента и основания выбора моделей профильного обучения); разработка интегративной модели профильного обучения, адекватной условиям развития образовательного учреждения (географическое расположение, кадровое обеспечение в сельской местности, в частности, учителями, необходимость развертывания агрошколы, направленных на подготовку выпускника к конкурентоспособности на рынке сельского труда, запросы и потребности учащихся в профилизации обучения, необходимость мультипрофильного подхода к построению модели профильного обучения, способствующей адаптироваться и социализировать выпускнику не только в условиях сельского социума, но и выборе своего образовательно-профессионального маршрута в будущем; разработка программы педагогического сопровождения функционирования модели профильного обучения как управленческого механизма реализации профильного обучения в сельской школе.

Второй этап – аналитический связан с определением образовательных запросов учащихся, определением цели профиля, установлением взаимосвязи между направлениями и содержанием профильного обучения. Третий этап - конструктивно-преобразующий предусматривает на основании совокупности принципов, источников, отражающих сущность профильного обучения разработать модель профильного обучения в сельской школе, которую мы обозначили как «Сельская мультипрофильная школа».

Прежде, чем представить в целостном отображении разработанную нами модель дадим обоснование ее интегративной характеристики. Интегративность в данном аспекте усматривает выявление направлений профильного обучения, которые будут функционировать через мультипрофильное содержание и включающей реализацию следующих видов деятельности. Интегративность обеспечивает взаимосвязь компонентов модели профильного обучения, с включенными в нее содержательными характеристиками компонентов, взаимосвязь профилей, отраженных в содержательном аспекте направлений профилизации школы и приводящая к эффективности ее функционирования через обновление содержания базовых, профильных и элективных курсов, организацию различных видов деятельности, адекватных профильной модели обучения.

Такой подход к построению модели профильного обучения в сельской школе предполагает: рассмотрение модели профильного обучения как процесса, направленного на осознание учащимися выбора своей образовательно-профессиональной траектории; представление модели профильного обучения как особого вида обучения; выявления модели профильного обучения в сельской школе как инновационного процесса; определение школы в виде целостной и динамической модели «Сельская мультипрофильная школа».

В целом модель профильного обучения в сельской школе «Модель мультипрофильной сельской школы» призвана решать следующие задачи: 1. Разработать базу для функционирования данного статуса сельского образовательного учреждения. 2. Изменить содержание образования в направлении создания оптимальных условий для развития познавательных способностей каждого учащегося через

углубленное содержание и разнообразные формы учебно-познавательной деятельности. 3. Создать научно-методические условия для выявления и развития у учащихся осознанного выбора образовательно-профессиональной траектории. 4. Создать психолого-педагогические условия для обеспечения профессиональной ориентации выпускников на сельскохозяйственные специальности, экономические и востребованные в сельском социуме конкретного населенного пункта или района. 5. Создать учебно-методическую и воспитывающую среду, направленную на формирование гражданского самосознания, нравственного становления личности, формирование аксиологического потенциала личности, сохранение и укрепление здоровья учащихся, обеспечение их физического и психологического развития в соответствии с возрастными нормами. 6. Разработать программу педагогического сопровождения модели «Сельская мультипрофильная школа».

Четвертый этап - экспертно-обобщающий определяет качество сконструированной модели мультипрофильной сельской школы и усматривает диагностику влияния содержания профильного обучения на становление осознанного выбора образовательно-профессиональной траектории, удовлетворенность учащихся и субъектов образовательного процесса избранными профилями.

Следует отметить, что результатами указанного алгоритма явились: обоснование введения профилей в структуру образовательного процесса сельской школы; выстраивание взаимодействия учителей и учащихся, руководителя школы в едином творческом замысле; определение и прогнозирование результатов введения модели мультипрофильного обучения в сельской школе; определение стратегии и тактики введения модели и соотнесение ее с потребностями и запросами учащихся, их родителей, потребностей общества.

Ресурсный компонент модели включает следующие ресурсы: организационный – рабочая творческая группа из педагогов и представителей социума, ответственная за организацию, коррекцию и реализацию модели; информационный – разработка системы информирования о ходе функционирования профильного обучения в разработанной нами модели; нормативно-правовой – обновленная нормативно-правовая база деятельности в условиях разработанной модели; кадровый – педагогический и обсуживающий персонал, социальный педагог, психолог, медицинские работники, специалисты по профилям, специалисты дополнительного образования; научно-методический – описание модели «Сельская мультипрофильная школа», программа научно-методического сопровождения, образовательные программы (измененные, авторские, адаптированные, обновленные) по всем реализующимся направлениям, учебный план, программы психологического, социально-педагогического, медицинского обеспечения образовательного процесса; мотивационный – положения о стимулировании инновационных процессов в школе, условиях конкурсов педагогического мастерства, конкурсов для учащихся; материально-технический – школьное здание, кабинетная система, спортивный зал (общий и специализированный), спортинвентарь, медицинский кабинет, кабинет психолога, кабинет социального педагога, помещение для реализации программ дополнительного образования, пришкольный участок, производственное поле, мастерские; финансовый – федеральное, областное, местное.

Оценочно-результативный компонент модели направлен на: определение форм и методов оценки результативности и эффективности функционирования модели «Сельская

мультипрофильная школа»; осуществление оценки усвоения содержания профильных и элективных курсов учащимися; определение соответствия содержания профилей потребностям школы и учащихся.

Коррекционно- прогностический компонент модели основывается на: определении качества сконструированной модели «Сельская мультипрофильная школа»; установлении соответствия содержания программы профилей и их сопровождающих курсов целям профиля и потребностям учащихся; осуществление анализа влияния содержания профилей на академические и творческие достижения учащихся; анкетирование на выявление степени удовлетворенности учащихся и педагогов содержанием профилей; коррекция и утверждение программ методическим советом школы.

На основе технологии моделирования содержания и структуры профильного обучения в реализуемой модели «Сельская мультипрофильная школа», ее общеобразовательных, профильных дисциплин и элективных курсов разрабатывается содержательно-смысловое наполнение профилей через учебные программы, авторские программы, программы элективного курса. Учебная программа является моделью деятельности учителя и ученика в обучении. Модель программы включает три части: «зачем», «что» и«как». «Зачем» в данном случае - к чему в результате обучения должны прийти ученики, на что направлена программа в ее целевом назначении. «Что» - это логически структурированное содержание учебного материала. «Как» - модель перевода задуманного в конкретные действия, то есть технология обучения. «Как» предполагает программу взаимодействия учителя и учащегося, выбор методов и форм организации обучения, средств, которые помогут сделать обучение эффективным, достигнуть планируемых результатов и определить уровень и степень их достижения, выполнение, корректировку в организации дальнейшего процесса.

На наш взгляд, программа общеобразовательных, профильных дисциплин и элективных курсов должна иметь необходимое и достаточное количество компонентов, которые наглядно отражали бы как содержание профильного обучения, так и способы деятельности учащихся по его освоению.

Итак, модель профильного обучения в сельской школе построена на основе принципов объективности, целесообразности, научности, необходимости и достаточности и включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, содержательно-процессуальный, ресурсный, оценочно-обобщающий. Внутри содержательно-процессуального компонента необходимым явилось определение алгоритма моделирования «Сельской мультипрофильной школы», которые представлены нами как этапы: подготовительно-проектировочный, аналитический, конструктивно-преобразующий, экспертно-обобщающий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. – М. : Академия АПК м ПРО, 2003. – 25 с.

2. Криволапова, Н.А. Становление и развитие системы профильного обучения сельских школьников : дис. … д-ра пед. наук / Н.А. Криволапова. – М., 2007. – 397 с.

3. Остапенко, А.А. Модели профильного обучения в сельской школе / А.А. Остапенко, А. Ю. Скопин, // Профильная школа. – 2004. – № 4.

4. Рягин, С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в современной школе : монография / С.Н. Рягин. – Омск : ООИПРО, 2003. – 155 с.

УДК 12

И.В. Колмогорова,
А.В. Качалов,
г. Шадринск

Становление и развитие проблемы формирования культуроведческой компетенции (в период до середины 20 века)

В статье выделены четыре этапа становления и развития проблемы формирования культуроведческой компетенции.

Культуроведческая компетенция, природосообразность, культуросообразность.

Проблема формирования культуроведческой компетенции неразрывно связана и логически вытекает из исследований, связанных со становлением в педагогике принципа культуросообразности, в связи с чем, в историографии этой проблемы следует выделить четыре этапа, которые отражают развитие идеи организации образовательного процесса на основе определенной культуры, учета условий, в которых живет человек, от античных философов до философов и ученых-педагогов современности: до 17 века, 17-19 вв., 19-20 вв., конец 20-начало 21 вв.

Выделение первого периода (до 17 в.) важно в связи с определением философских оснований становления принципа культуросообразности, которые исходят из закона тождества бытия и мышления, открытый древнегреческим философом Парменидом (ок. 540 до н. э. или 520 до н. э. - ок. 450 до н. э.), и учения древнегреческого философа Платона (428 или 427 до н. э. - 348 или 347 до н. э.), о трех составных частях души, которое легло в основу его педагогической системы.

Парменид говорил, что «Одно и то же - мышление и то, о чем мысль, ибо без сущего, о котором она высказана, тебе не найти мышления». Платон считал, что душа бестелесна, бессмертна, она не возникает одновременно с телом, но существует вечно, и что тело однозначно подчиняется ей. Душа, по мнению Платона, состоит из трех иерархически упорядоченных частей: высшей частью является разум, затем идут воля и благородные желания, самая низшая часть души - влечения и чувственность. Он утверждал, что в соответствии с тем, какая из этих частей души преобладает, человек ориентируется либо на возвышенное и благородное, либо на дурное и низкое. Интересным с точки зрения исследования становления принципа культуросообразности в учении Платона является его идея о неразрывной взаимосвязи образования, социума и культуры.

Характерным для этого периода было признание двойственной сущности человека – социальной и природной, при этом первая превозносилась, а вторая незаслуженно умалялась. Так, Платон, Аристотель и их последователи определяли человека как «разумное животное». Позднее средневековые мыслители не подвергали сомнению библейское определение сущности человека как «образа и подобия божьего».

В целом начиная с Античности и практически вплоть до Нового времени, в философской, религиозной и этической мысли господствовала идея верховной власти души над телом, духовного над плотским, божественного над земным, идеи над материей, что способствовало развитию идей культуросообразности воспитания и образования в нашем современном понимании [2].

В такой постановке вопроса о воспитании и обучении не было ничего не

естественного, т.к. образование возникло в лоне культуры, образование выступало как средство трансляции культуры в общество, как средство ее сохранения и воздействия и на культуру, и на общество. Само древнегреческое понятие «пайдейя» (от греч. pais – ребенок), обозначающее процесс формирования самостоятельной, развитой, гармоничной личности, способной к осуществлению гражданских обязанностей, посредством физического, эстетического и духовного воспитания, в Древнем Риме было обозначено словом «культура».

Второй период (17-19 вв.) представляет значимость в связи с появлением научных разработок идеи культуросообразности воспитания и обучения.

Идеалы Нового времени, утверждавшие господство человека над миром, обществом и над самим собой, провозглашавшие знание силой, привели к тому, что философия и педагогика обратились к познанию земного существования и земных радостей человека, к поиску путей преобразования окружающего мира в интересах человека, в центр педагогики ставится ребенок.

Претерпевает изменения идея античных философов о двойственной сущности человека – социальной и природной и пристальное внимание теперь уделяется именно природной сущности. Так, в педагогику вводится принцип природосообразности, который наиболее глубоко был обоснован и разработан Я.А. Коменским. Значительное внимание этому принципу в своих педагогических системах уделяли Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег. Знаменитые педагоги по-разному трактовали само понятие природы, но их взгляды объединял подход к человеку как к её части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире.

В целом принципу природосообразности образования, утверждающему необходимость изучения особенностей детской психики и физиологии, выработки соответствующих форм, приемов, методов обучения, передачи знаний, их эффективного усвоения с учетом возрастных и психических особенностей формирующегося человека, уделяется значительное внимание, но в связи с дифференциацией культур, национальным самоопределением народов и социальным расслоением обществ, а также с пониманием воспитания как создание условий для развития человека, все более усиливается интерес к культуросообразной стороне образования.

Идея учета условий, в которых находится человек, а также культуры общества, в котором он живет, в процессе воспитания и обучения, впервые появилась в трудах Дж. Локка, который выступил против теории «врождённых идей» Р. Декарта и утверждал, что ум - это tabula rasa («чистая доска»), т.е. люди рождаются без врожденных идей. Происхождение знания он объяснял из человеческого опыта, полученного чувственным восприятием, и утверждал, что различия в опыте разных людей определяются воспитанием и условиями жизни того или иного человека, т.е. в том числе и культурой общества, которая «не существует изначально, не дается свыше, а создается людьми в процессе их исторической практики» [6].

Последователем Дж. Локка можно считать К.А. Гельвеция, который являлся сторонником учения о решающей роли среды в формировании личности и утверждал, что человек формируется только под влиянием среды и воспитания. Он говорил, что «Мы не что иное, как то, что делают из нас окружающие предметы», что «Человек является воспитанником … всех положений, в которые его ставит случай» [3]. Продолжил разработку идей Дж. Локка и К.А. Гельвеция И.Г. Песталоцци, который считал важным готовить детей к жизни в конкретной социокультурной среде [7].

В педагогику понятие, отражающее идеи Дж. Локка, К.А. Гельвеция, И.Г. Песталоцци, ввел Ф.А. Дистервег, разрабатывавший теорию развивающего обучения, который соглашался с необходимостью просвещения народа и к числу задач школьного воспитания также относил воспитание гуманных и сознательных граждан. Возможным разрешение этой задачи он считал при условии построения процесса воспитания на принципах природосообразности (учет индивидуальных физических и психических особенностей учащихся) и самодеятельности (направленность на развитие их творческой активности), а также на сформулированном им принципе культуросообразности.

Идею культуросообразного воспитания А. Дистервег теоретически обосновал исходя из переформулированного им закона тождества бытия и мышления Парменида, который трактовал следующим образом «Воля и мышление едины. Мышление есть бытие. Как человек мыслит, таков он и есть; каков человек, так он и мыслит» [4].

Понятие «культуросообразность» А. Дистервег впервые сформулировал в статье «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832). В 1835 г. в работе «Руководство к образованию немецких учителей» А. Дистервег обосновывает принцип культуросообразности как второе, наряду с принципом природосообразности, основное исходное положение педагогики, т.к. он считал, что принцип культуросообразности как и принцип природосообразности носит универсальный характер, «не может быть доказан и не нуждается в доказательстве», то есть является «основным принципом (аксиомой)» [4]. А. Дистервег писал, что природосообразность и культуросообразность обучения и воспитания базируются на сущностных характеристиках человека - природной и социальной, и утверждал, что «воспитание отдельного человека должно следовать законам, установленным для воспитания всех людей в зависимости от общечеловеческой природы, а также считаться с требованиями, обусловленными данным местом и временем» [4].

В России идеи принципа культуросообразности получили своеобразное прочтение и воплощение, что отразилось в реформе образования, проведенной Екатериной II в конце 18 в., которая считала, что русский народ духовно не развит, что развить русского человека может только воспитание и образование, благодаря которым можно «воспитать новую породу людей», которые бы потом посредством семейного воспитания образовывали своих детей. Разработка реформы была поручена И.И. Бецкому, который видел разрешение поставленной задачи в создании закрытых училищ, воспитательных домов, институтов для девиц, дворян, горожан, где в изоляции от дурного влияния общества воспитывались бы дети в возрасте от 6 до 18-20 лет, их образованием и воспитанием занимались бы опытные педагоги. Основная идея реформы выражалась в том, что в школах, созданных по строго сословному принципу, учащиеся должны были получать ту сумму знаний, которая необходима для жизни представителю конкретного сословия.

В третий период (19-20 вв.) происходит развитие идей культуросообразности как в зарубежном, так и в отечественном образовании и педагогике.

Идею философских оснований принципа культуросообразности доказывали С.И. Гессен, М.С. Каган. Так, в «Основах педагогики» С.И. Гессен пишет, что образование и педагогика не могут быть вне культуры, что и по форме (философско-методологический подход к образованию), и по содержанию (философия есть наука о культурных ценностях, их смысле, составе, законах) принцип культуросообразности

образования выступает в качестве философии образования. М.С. Каган утверждал, что в ходе социо- и антропогенеза человек вышел за пределы действия законов природы и его поведение перестало определяться врожденной программой действий, в связи с чем возникла необходимость в новом, внеприродном способе сохранения накапливаемого человечеством опыта и его передачи каждому входящему в мир индивиду и каждому поколению людей, что решило изобретение культуры.

Принцип культуросообразности прослеживается в концепции человека, развиваемой Н.А. Бердяевым, П.Ф. Флоренским, где человек предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. Процесс вхождения человека в культуру означает воспроизводство человека как субъекта практического, теоретического и ценностного отношений к миру. Культура личности при этом выражает также меру соответствия ее деятельности высшим образцам, достигнутым человечеством. Эти положения позволили прийти к выводу о том, что культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности [1].

В психологии идея о двойственной сущности человека – природной и социальной, нашла свое отражение в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, который говорил, что необходимо различать низшие и высшие психические функции, и соответственно два плана поведения - натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики.

Последователем А. Дистервега в психологии можно считать Н.П. Дубинина, который считал, что социальная сущность человека, его общественные качества передаются не генетически, не через биологические структуры, а формируются индивидуально в процессе передачи накопленного опыта от старшего поколения к младшему.

Основным разработчиком культуросообразности в отечественной педагогике следует считать К.Д. Ушинского, который первым в русской педагогике высказал и разработал идею взаимодействия отечественного образования с отечественной культурой. К.Д. Ушинский не употреблял термин «культуросообразность», но разработанная им концепция народности воспитания отражает идеи принципа культуросообразности, как понимал его А. Дистервег. Под народностью К.Д. Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями, поэтому в статье «О народности в общественном воспитании» (1857) он писал о нецелесообразности механического перенесения концепций зарубежной педагогики на русскую почву и необходимости переориентации отечественной педагогики на собственную, национальную культуру, на русскую культуросообразность отечественного образования. Он говорил о том, что система обучения и воспитания должна отражать и выражать ценности культуры своей страны, формировать человека в соответствии с традициями, идеалами, нормами национальной культуры. Лучшим выражением народности, по мнению К.Д. Ушинского, является родной язык, поэтому он утверждал, что в основу обучения русских детей должен быть положен русский язык. Также он считал, что обучение должно хорошо знакомить детей с русской историей, географией России, с ее природой.

П.Ф. Каптерев в своих комментариях к учению А. Дистервега высказывал в отношении принципов природосообразности и культуросообразности мнение схожее с

его взглядами. Он говорил, что «одной природосообразности при обучении мало, это начало слишком общее; необходимо еще сообразовать обучение с культурой времени и той страны, в которой воспитываемому придется быть гражданином» [5].

Изучая проблему развития идей культуросообразности в России необходимо говорить о двух периодах: дореволюционном и послереволюционном.

В 19 в. - начале 20 в. принцип культуросообразности обсуждался видными русскими писателями, философами, учеными К.Д. Ушинским, Л.Н. Толстым, Н.А. Бердяевым, П.Ф. Флоренским, И.С. Мечниковым, П.В. Вернадским, Н.И. Пироговым, Ф.М. Достоевским и др., которые, развивая идею учета культуры, в которой растет ребенок, в образовании поднимали и обсуждали такие важные вопросы как роль культуры в образовании; связь общества, образования и культуры; условия реализации культуросообразности в обучении и воспитании; проблемы построения национального образования и др. Были предприняты и некоторые практические шаги по реализации обсуждаемых идей.

Так, под руководством министра народного просвещения Российской империи (1915-1916 гг.) П.Н. Игнатьева была разработана реформа школы, которая была проникнута идеей культуросообразности, и в которой в значительной мере учитывались культурные традиции России и необходимость её интеграции в европейскую культуру. Ведущим принципом реформы было требование создать подлинно национальную школу.

В СССР принцип культуросообразности иногда трактовался как противоречащий установкам классовости и интернационализма, декларативным утверждениям о развитии культуры каждого народа как национальной по форме и социалистической по содержанию, но полного отказа от идей, заложенных в принцип культуросообразности, в советской педагогике не произошло. Среди советских педагогов, разрабатывавших этот принцип, следует назвать С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского.

С.Т. Шацкий выступал за синтез психологических, биологических, социальных знаний о развитии ребенка, т.к. считал, что только на основании такого комплекса представлений о личности ученика педагог может осуществлять свою деятельность. Огромное значение в процессе формирования личности он придавал влиянию социальной среды.

В.А. Сухомлинский, основываясь на антропологическом подходе, создал оригинальную целостную педагогическую систему, в качестве базовых положений которой выступили идеи о необходимости повернуть все педагогические воздействия к человеку, об ориентации воспитания собственно на человека, о важности глубокого изучения человеческой природы, об использовании гуманистически ориентированных форм, средств и методов педагогической деятельности, о её субъект-субъектном характере, о признании личности ребёнка высшей ценностью процессов воспитания и образования. В последних произведениях («Рождение гражданина», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Мудрая власть коллектива») он высказывается в пользу этнопедагогики и построения воспитания на народных ценностях, в качестве средств воспитания называет народные сказки, мифы, поверья, легенды.

Таким образом, становление и развитие проблемы формирования культуроведческой компетенции следует прослеживать с античных времен, с идеи античных философов о том, что образование должно быть ориентировано на решение социальных и культурных задач.

В период, начиная с античности и до начала Нового времени (середина 17 века), не принимая во внимание эпоху средневековья, когда отрицалась идея воспитания как сочетания духовного богатства человека и окружающего его мира, образование было ориентировано на ценности культуры, оно было социокультурным по своей сути, поэтому можно утверждать, что в этот период среда этого времени порождала принцип культуросообразности в силу развития культуры, философии, науки.

В 17-19 вв. стратегическая линия развития сфер образования в европейских странах определялась социальными, экономическими и культурными факторами, изменениями в образе жизни европейских народов, идеалами Нового времени, выводящего на первостепенные роли человека, и, стремящегося к преобразованию окружающего мира в его интересах. Соответственно воспитание и обучение базировались на двух сущностных характеристиках человека – природной и социальной, которые в отличие от античной эпохи были равнозначны, что обусловило разработку принципов природосообразности и культуросообразности.

Принцип культуросообразности был сформулирован А. Дистервегом, который понимал его как обучение в контексте культуры, образование, ориентированное на ценности культуры, на их освоение и включение человека в дальнейшее развитие культуры, как деятельность человека по своему саморазвитию и самостановлению, вхождению в культуру, собственному окультуриванию.

В 19-20 вв. идеи принципа культуросообразности были положены в основу большинства отечественных педагогических концепций: в учение о «воспитании новой породы людей» И.И. Бецкого и Екатерины Второй; в учение о народности воспитания К.Д. Ушинского; в учение И.С. Гессена, который понимал принцип культуросообразности как единство школы с обществом и нацией в целом; в учение П.Ф. Каптерева о соотношении воспитания, социальных условий и культуры; в комплексную программу «воспитания красотой», программу воспитания на народных ценностях В.А. Сухомлинского и др. Все концепции объединяет общее - исследование образования в его взаимодействии с обществом и культурой, необходимость учета влияния социокультурной среды, в которой растет ребенок, на процессы воспитания и образования, утверждение о том, что образование и воспитание способствуют стабилизации и развитию этой среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : Правда, 1989.

2. Булкин, А.П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII-XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук / А.П. Булкин. – М., 2003.

3. Гельвеций, К.А. Сочинения : в 2-х т. / К.А. Гельвеций. – М. : Мысль, 1974.

4. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956.

5. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – (Психологи Отечества).

6. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Сочинения. В 3 т. Т. 3. – М., 1988.

7. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения / И.Г. Песталоцци. – М., 1981.

УДК 37.062.1

С.В.Сидоров,
Е.Ю.Рыжкова,
г. Шадринск

Воспитательная работа как средство развития рефлексивной компетентности студентов колледжа

В статье уточнена сущность рефлексивной компетентности, показаны возможности её развития у студентов в воспитательном процессе колледжа.

Рефлексивная компетентность; колледж; воспитательная работа; студенты колледжа.

От позиции молодёжи в общественно-политической жизни, её уверенности в завтрашнем дне и активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократических преобразований [7]. В педагогике постепенно идёт становление нового взгляда на образование, основанного на приоритете воспитания социально полезной и успешной личности, ориентированного на создание условий для её успешной самореализации. Среди проблем, существующих на этом пути, учёные выделяют проблему преодоления характерной для российского образования разобщённости теоретических знаний и опыта их практического применения [1; 8].

Наличие данной проблемы обусловило разработку в теории и практике современной отечественной педагогики компетентностного подхода. Главная особенность компетентностного подхода состоит в том, что он предполагает не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе (А.В. Хуторской). При компетентностном подходе в основу отбора и конструирования содержания образования положена структура компетенций. В результате формируется интегративное качество личности: компетентность.

В современных психолого-педагогических исследованиях одним из элементов компетентности либо фактором ее развития выступает рефлексия (В.А. Метаева). Важность рефлексии в образовательном процессе обусловлена потенциалом ее влияния на процессы самообразования, самовоспитания, саморазвития. Будучи включенной в структуру педагогического взаимодействия, рефлексия определяет личностную направленность образования, способствует его индивидуализации и наиболее полному раскрытию личностного потенциала участников образовательного процесса.

Различные проблемы формирования и развития рефлексивной компетентности будущих специалистов сегодня раскрываются в ряде научных и учебно-методических публикаций [1; 2; 6]. Наиболее близкое нам по проблематике диссертационное исследование Ю.В. Кушеверской посвящено выявлению и обоснованию педагогических условий эффективного формирования рефлексивной компетентности студентов колледжа в учебном процессе [3]. Вместе с тем, возможности воспитательной работы в развитии у студентов колледжа рефлексивной компетентности в этих исследованиях практически не раскрываются, что и обусловило наш научный интерес к этому аспекту реализации целостного образовательного процесса. Структурно-содержательный анализ рефлексивной компетентности, проведённый на основе работ О.С. Анисимова, В.Г. Богина, Е.В. Бодровой, В.А. Метаевой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, А.В. Хуторского и др., позволяет выделить теоретические предпосылки

проектирования рефлексивной компетентности у студентов.1. Рефлексивная компетентность является метакомпетентностью [4], выступая одним из ключевых факторов личностного и профессионального развития в различных сферах человеческой деятельности. Её метакомпетентностный характер выражается в том, что рефлексивная компетентность способствует эффективному развитию всех других видов компетентности. 2. Под рефлексивной компетентностью личности следует понимать усвоенную субъектом в результате опыта рефлексивной деятельности совокупность личностных качеств, обеспечивающих продуктивную рефлексию [6]. Рефлексивная компетентность обусловлена имеющимся у субъекта опытом рефлексивной деятельности. В этом контексте рефлексивной компетенцией является научно обоснованная, заранее спроектированная норма, которая отражает социальное требование к подготовке, необходимой для эффективной рефлексии личности в определенной сфере.

3. Действенность компетенций, их ориентированность на практическое применение позволяет предположить, что определение рефлексивных компетенций личности возможно при выявлении способности субъекта к рефлексивным действиям. В данном контексте под способностью к рефлексивным действиям (способность к рефлексии) мы понимаем интегральную характеристику, отражающую некоторый уровень сформированности у субъекта совокупности основных компонентов рефлексивной компетентности:

ценностно-смысловых ориентаций в сфере самоопределения личности;

знаний рефлектирующего субъекта о себе как развивающейся личности, о рефлексии как психологическом процессе, о предмете рефлексии;

умений и навыков рефлексивной деятельности.

4. Основываясь на исследовании И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [5], содержание рефлексивной компетентности мы раскрываем в комплексе рефлексивно-личностных, рефлексивно-интеллектуальных, рефлексивно-кооперативных и рефлексивно-коммуникативных компетенций:

рефлексивно-личностные компетенции ориентируют рефлектирующего субъекта на постоянное личностное саморазвитие;

рефлексивно-интеллектуальные компетенции связаны с саморазвитием познавательных процессов и индивидуальной деятельности;

рефлексивно-кооперативные компетенции обеспечивают продуктивное партнерство в совместной деятельности;

рефлексивно-коммуникативные компетенции определяют эффективность межличностных и внутриличностных коммуникаций.

В целостной структуре рефлексивной компетентности перечисленные компетенции выступают основными компонентами, их совокупность и характер связей между ними определяют уровень сформированности и особенности процесса развития рефлексивной компетентности субъекта.

Для выявления потенциала воспитательной работы в развитии рефлексивной компетентности студентов рассмотрим основные аспекты воспитательной работы, осуществляемой ФГОУ СПО «Шадринский политехнический колледж».

Подготовка специалиста начинается с первых шагов в колледже. Педагогами создана целая система включения студентов в воспитательную работу колледжа, где особое внимание уделяется вновь поступившим.

Знакомство с традициями образовательного учреждения происходит с периода абитуриенства, традиции имеют огромное значение в активизации рефлексивной деятельности студентов в

течение их обучения в колледже. Одной из особенностей нашего учебного заведения является обучение династий. Можно привести десятки примеров семей, где обучение в колледже прошли дедушки, бабушки, отцы, внуки, и многие продолжают успешно работать по полученной специальности.

Основные направления деятельности воспитательной службы колледжа включают совершенствование единой воспитательной системы, внедрение эффективных воспитательных технологий, совершенствование и обновление знаний в области воспитания, педагогическое сопровождение студента, совершенствование методов и стиля взаимодействия со студентами на основе новаторских идей и идей творчески работающих педагогов.

Нами предпринята попытка конструирования модели воспитательной системы колледжа. Первый компонент модели можно назвать установочным: педагоги определяют цели воспитания специалистов, мотивационные и качественные характеристики, планирование работы. Затем следует диагностический период, в ходе которого проводится большая мониторинговая работа, позволяющая фиксировать проблемы коллектива группы и личности, выявить условия, повышающие эффективность воспитания. Внимательное, доброжелательное наблюдение педагога за первыми шагами в колледже находит отражение, в частности, в «Дневнике классного руководителя».

Организационный компонент включает в себя составление ориентировочной основы целевых видов деятельности воспитательного процесса и его методического обеспечения.

Создание единого информационного пространства учебного заведения является следующим компонентом данной работы. Газета «Политех», информационные стенды, праздничные и рабочие линейки, общие классные часы – помогают студенту - новичку включиться в студенческую жизнь, осмыслить разницу обучения в колледже и предыдущих учебных заведениях, сделать выбор в направлении организации досуга и т.д.

Завершающий компонент – содержательно-деятельностный, предполагающий реализацию всей совокупности воспитательной работы и создание материалов управляющего характера для формирования личности специалиста.

Важным условием успешного функционирования всех компонентов системы воспитательной работы колледжа является наличие положительного доброжелательного микроклимата в учебном заведении.

Адаптации к новым условиям учебно-воспитательного процесса способствует нормативно-правовая база, принятая в колледже. Это «Кодекс чести студента колледжа», «Договор с родителями на период обучения сына или дочери….». На информационных линейках рассказывается о конкурсах «Лучшая группа колледжа» и «Студент года», победители которых награждаются поездками в 2009 учебном году – в Кунгурские пещеры, Екатеринбургский аквапарк «Лимпопо», 2010 году – поездка на Байкал в лагерь «Стоянка кочевника». Сочетание в этих конкурсах идей: воспитание личности в коллективе и через коллектив, развитие лидерских качеств – доказывает жизнеспособность личностно-ориентированных воспитательных технологий. В этих условиях коллектив для педагога не является самоцелью, а средством, своеобразным инструментом создания оптимальных условий для гармоничного развития личности.

Традиционные праздники, в подготовку которых включается весь студенческий коллектив, являются самыми любимыми. Например, «Посвящение в студенты», только прошедший нелёгкие испытания станет истинным студентом. На каждой станции отмечается маршрутный лист группы, всё

завершается в актовом зале, где постепенно собираются все посвящённые для дачи «Клятвы студента». Чаепитие с ароматным тортом завершает праздник. Создание атмосферы, приближенной к домашней, психологически комфортной, помогает формированию мотивации к обучению в данном учебном заведении.

Задача педагогического коллектива в работе с первокурсниками – помочь первокурсникам найти своё место в новом для них мире колледжа. Личность педагога, его профессионализм играют огромную роль в вовлечении студентов нового набора в учебно-воспитательном процессе.

Большую роль в адаптации первокурсников к новым условиям обучения является включение их во внеурочную воспитательную работу: участие в подготовке и проведении мероприятий, в органах самоуправления и общественных организациях, бесплатные занятия в кружках, секциях, любительских объединениях. В колледже хорошо организована спортивно-массовая деятельность, постоянно работает до 12 секций. На базе досугового центра «Оазис» при колледже функционируют до 18 кружков и любительских объединений.

Сопоставление сущностных характеристик рефлексивной компетентности с опытом воспитательной работы колледжа позволяет выделить некоторые возможности развития рефлексивной компетентности студентов в воспитательной работе.

Развитию рефлексивно-личностных компетенций способствует создание ситуаций педагогического взаимодействия, активизирующих их рефлексивную деятельность, организация анализа и стимулирование самоанализа не только внешних проявлений активности, но и внутренних переживаний, размышлений, умозаключений, приводящих к тому или иному результату. Развитие рефлексивно-интеллектуальных компетенций возможно при условии вовлечения студентов в активную познавательную деятельность вне учебных занятий посредством их участия в различных интеллектуальных конкурсах, и ориентирующих студента на индивидуальный успех и саморазвитие познавательных процессов. Развитие рефлексивно-кооперативных компетенций наиболее эффективно при организации воспитательных дел, предусматривающих групповое и коллективное участие, в которых успех возможен только при активном партнёрстве в совместной деятельности. Развитию рефлексивно-коммуникативных компетенций благоприятствует эффективная организация педагогом межличностных и внутриличностных коммуникаций в воспитывающей деятельности студентов.

Рассматривая рефлексивную компетентность студента как совокупность его рефлексивно-личностных, рефлексивно-интеллектуальных, рефлексивно-кооперативных и рефлексивно-коммуникативных компетенций, мы считаем, что реализация выявленных возможностей воспитательной работы позволит значительно повысить уровень развития рефлексивной компетентности студентов в условиях колледжа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, О.С. Рефлексивная акмеология : учеб.-метод. пособие / О.С. Анисимов ; под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : РАГС, 2007. – 218 с.

2. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ, 2004. – 216 с.

3. Кушеверская, Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю.В. Кушеверская. – Петрозаводск : Карельский гос. пед. ун-т, 2007. – 190 с.

4. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность [Текст] / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. С. 57–61.

5. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности [Текст] / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

6. Сидоров, С.В. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности [Текст] / С.В. Сидоров, А.Г. Гаврилов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1. – С. 253–256.

7. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. N 1760-р. // Российский образовательный портал. – Режим доступа: http://www.school.edu.ru/attach/8/550.doc. – (Дата обращения 04.10.2010).

8. Хуторской, А. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–62.

УДК 316.6

В.Н.Сиренко,
г.Тарко-Сале

Теоретический анализ понятия «социально-педагогическая дезадаптация» подростков

В статье анализируется понятие «социально-педагогическая дезадаптация» подростков, рассматриваются причины, обусловливающих дезадаптацию подростка, выделены три группы школьного возраста.

Социальтная адаптация, социально-педагогическая дезадаптация.

Под социальной адаптацией понимается постоянный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям социальной среды [5, С.11]. Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом механизмов социализации личности, стремление к установлению состоянии гармонии личности и среды, способность к преодолению проблемных ситуаций. Результатом адаптации выступает адаптированность или система качеств, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности. Как утверждают Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, М.Г. Ярошевский и другие ученые, искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации. Именно поэтому одним из критериев успешной адаптации подростка выделяется его самооценка [1, С. 43-48]

Дезадаптация выражается в рассогласовании целей и достигаемых в процессе деятельности результатов: намерения не совпадают с деяниями, замыслы не совпадают с воплощениями, побуждения к действию не совпадают с его итогами. Это противоречие, как указывает А.В.Петровский, неизбежно и неустранимо, в нем источник динамики развития личности. И если цель не достигнута, она побуждает продолжать деятельность в заданном направлении. Однако в случае постоянной неуспешности попыток личности реализовать цель, может наступить состоянии дезадаптации. [6].

Исследователи обращают внимание на проявления и признаки дезадаптации, дезадаптированного поведения. Так, Н.Е. Щуркова рассматривает социально дезадаптированного подростка как испытывающего негативный социальный опыт, который проявляет себя в постоянно нарушении социальных норм – гигиенических (немыт, нечесан,

неприбран, не приучен к уходу за телом), эстетических (одет вульгарно), при случае уничтожает окружающую среду; правовых (присваивает чужое, ворует, ломает чужую собственность), интеллектуально-речевых (скудный лексический запас, примитивный строй речи, бытовая тематика общения, низкий уровень мышления), этических (грубость, жестокость, неуважение, жажда доставлять другим неприятности, страх перед сильным, самодурство по отношению к слабым, недисциплинированность).[14].

Очевидно, дезадаптированный подросток содержит в себе все или хотя бы одну из этих характеристик. При этом неоспоримым, на наш взгляд, является то, что это и разорванность межличностных отношений, когда ребенок остается один в социуме, когда родители сами решают бытовые проблемы, когда дети не умеют дружить, когда учитель исключает ребенка из поля зрения, это негативное отношение к миру как логическое продолжение всех предыдущих факторов: подозрительность, неверие в добро, детская ненависть, злоба, презрение к труду, пренебрежению к благополучно развивающимся сверстникам, жажда уничтожения и разрушения того, чего у него самого нет. То есть, дезадаптация включает ряд психологических, социальных, нравственных, физических признаков, по которым можно судить о дезадаптации подростка.

Исследования направляют внимание на выделение подростков с асоциальным поведением, то есть искаженными представлениями о способах совместной жизнедеятельности людей, нарушениями в сфере отношений и общения. Приближая понятие проблемы к ребенку в этом аспекте С.А. Расчетина считает главным фактором его социальной запущенности отсутствие заботы о нем со стороны взрослых. [10].

Понятие заботы трактуется как особое деятельностное отношение к человеку, направленное на оказание помощи, содействие благу и счастью человека, вытекающее из сострадания или обязанности. Отсутствие заботы порождает сложные феномены психологического плана и ведет к асоциальности. Ситуация отсутствия заботы окрашена эмоцией озабоченности ребенка, имеющей разный диапазон проявления в отношениях, чувствах, способах поведения. Отсутствие заботы выступает как причина: нарушений в сфере самооценки, образа Я, выражающихся в озабоченности своего положения среди значимых взрослых и сверстников, в кризисе идентичности, то есть потере ориентировки в мире ценностей, в настроенности на ситуации конфликта, обращенного внутрь себя либо на окружающих; депривации отношений ребенка в микросреде, обедненнности индивидуального опыта общения, слабой ориентировке в эмоционально-чувственных проявлениях между людьми; разной степени нарушений процессов общения, его контактной функции, что влечет за собой устойчивые отклонения в сфере самооценки и мотивации.

В этом смысле сущность заботы адекватирует с педагогической поддержкой как приемом оказания помощи в решении проблем тех детей, которые нуждаются в мягком опосредованном взаимодействии. С раскрытием данного феномена связаны исследования, раскрывающие причины возникновения и развития дезадаптации подростков. Так, по мнению Е.И.Казаковой причины дезадаптации кренятся в некачественной системе отношений, в завышенных требованиях к ребенку или отсутствии их вообще. Дезадаптация заявляет о себе в повышенном уровне тревожности, девиантных формах поведения. Существует три группы факторов риска, которые создают вероятностную опасность для ребенка: психофизиологические (врожденные нарушения в развитии и те особенности, которые несет в себе тот или иной возрастной этап развития), социальные

(разрушение здоровой природной среды, рост преступности, развитие индустрии, наркотиков, миграционные процессы, безработица) и педагогические (детский сад, школа, высшее учебное заведение, все то пространство, которое разрушительно действует как в отношении физического так и психического здоровья человека). [4].

Как указывают С.А. Беличева, М.И. Лисицина, социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регулировки, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. При социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социального развития, социализации индивида, когда имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации. [2].

Вышеизложенные подходы к пониманию дезадаптации позволяют обозначить четыре группы взаимосвязанных причин, обусловливающих дезадаптацию подростка: индивидуальные соматические проблемы (хронические заболевания органические поражения центральной нервной системы, инвалидность, отставание в физическом развитии и т.д.); индивидуальные психические отклонения в развитии, связанные с искажением мотивационной сферы личности, аномалиями психического развития в детском возрасте, несформированность способов социально приемлемого поведения; социальные причины, находящиеся вне учебной деятельности школьника – нарушение прав ребенка, отсутствие опеки со стороны взрослых, вовлечение в противоправные действия, бедность семьи, ограниченные возможности познания мира; социальные школьные проблемы – неблагоприятный психологический климат в классе, неадекватный социальный статус ребенка в классе, неэффективный уровень преподавания в образовательном учреждении, разрозненность действий в рамках воспитательной работы).

В особом поле внимания находятся исследования, касающиеся изучения особенностей дезадаптации детей разных возрастных групп. Анализ научных источников показал, что выделяется три группы школьного возраста:

1) Учащиеся начальной школы, которые имеют отклонения в развитии, и которые характеризуются как педагогически запущенные. Педагогическая запущенность с точки зрения Е.И. Рогова характеризуется как устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании детей, обусловленном отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании. Педагогическая запущенность развивается постепенно, имея комплекс доминирующих причин, среди которых главным является отсутствие успеха в деятельности, прежде всего, учебной [12, С.325-326.] Следствием педагогической запущенности, как становится очевидным, является неорганизованность, невнимательность, ведомость, нарушение обещаний, слабая успеваемость, замкнутость, неумение дружить и строить отношения со сверстниками, неумение строить отношения с учителями и взрослыми, жалобы на предвзятое отношение со стороны других.

2) Второй уровень дезадаптации – социально-педагогическая дезадаптация подростков основной школы. В зависимости от конкретных социальных условий, культуры, традиций подростковый возраст имеет различное содержание и разную длительность. Подростковый возраст характеризуется более глубоким отчуждением от семьи и школы, поэтому формирование и социальное развитие дезадаптированного подростка в основном оказывается под влиянием асоциальных, криминогенных подростковых групп, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентаций и социальных установок.

В ряде исследований раскрываются причины, по которым происходят отклонения от норм поведения подростков. Так, утверждается, что главное содержание подросткового возраста составляет переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста, особенности их дезадаптации, следовательно и специфику работы с данной группой детей [9, С. 124]

Особенностью подросткового возраста является и то, что они тяготятся, если их поведение определяется внешним регулированием, они охотнее соблюдают правила поведения, которые выступают как их собственные моральные принципы. Именно поэтому мы считаем, что таким детям необходима педагогическая поддержка как средство дезадаптации и как тот инструмент, который поддержит их стремление к утверждению своего достоинства, приведения в соответствие уровня притязаний и потребностей.

Многие ученые сходятся во мнении о том, что для подростка большое значение имеет общение со сверстниками. Так, Л.И. Божович отмечает, что у подростков привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками. Для них важно не просто быть вместе со сверстниками, но и занимать среди них положение, удовлетворяющее их. Для некоторых это стремление выражается в желании занять место в группе как позицию лидера, для других – быть признанным, любимым товарищем, для третьих – непререкаемым авторитетом. Но в любом случае это ведущий мотив поведения для подростка. [3].

Чем старше становится подросток, тем меньшее понимание он находит у окружающих его взрослых. Если их представления о переживаниях учащихся 4-5 классов в той или иной степени соответствуют действительности, то представления взрослых о переживаниях учащихся 7-9 классов весьма далеки от реальности. Иными словами, родители перестают видеть своих детей, а учителя - своих учеников, а место этих конкретных и разных подростков начинает замещать некоторая абстрактная и искаженная его версия, почерпнутая из газет, из разговоров взрослых между собой, но только не из реального и живого видения ребенка.

Итак, с одной стороны, качественная перестройка личности, развитие новых психологических образований, с другой - дефицит общения, невнимание и непонимание со стороны взрослых делают подростковый возраст «трудным», обуславливая необходимость педагогической поддержки как процесса индивидуального сопровождения каждого ребенка, имеющего проблемы в развитии. В свою очередь, нарастающие проблемы подросткового периода обуславливают отклонения от норм у старшеклассников, формируя социальный инфантилизм, связанный с неготовностью проектировать дальнейший жизненный путь, осознанно выбирать профессию. Это позволяет определить особенности педагогической поддержки в плане коррекции, профилактики трудностей в общении со сверстниками, выработке механизма саморефлексии, просвещении родителей, формировании готовности педагогов увидеть проблемы подростка его глазами.

Обобщая особенности социально-педагогической дезадаптации подростков отметим следующие причины дезадаптации и образ дезадаптированного подростка: невозможность удовлетворения потребностей в самоуважении, самоутверждении в обучении, в общении, в среде сверстников, во взаимодействии со взрослыми ведет к социально-педагогической дезадаптации, которая выражается в недостатке осмысленного

отношения к миру, к самому себе, слабой социальной рефлексии, нежелании и неумении учиться, низкой культуре общения.

Социально-педагогическая дезадаптация подростка таким образом представляет собой сложное переплетение социальных (низкая коммуникативная культура, слабая социальная рефлексия и т.д.) и педагогических проблем (низкая мотивация к учению, слабая успеваемость и т.д.), которые могут проявляться в переживании, тревоге, стрессе. Отсюда необходимость рассмотреть составляющие социально-педагогической дезадаптации подростка. Как видим педагогический компонент дезадаптации подростков представлен детьми, имеющими проблемы в учении, в общении со сверстниками и взрослыми, негативные установки к взаимодействию с окружающими, несформированность эмоционально-мотивационной направленности. В свою очередь, социальный компонент дезадаптации представлен детьми, имеющими неадекватную самооценку, агрессивными подростками, совершающими противоправные поступки, учащимися с деструктивным поведением (алкоголизм, наркомания, воровство, драки и т.д.)

Таким образом, социально-педагогическая дезадаптация понимается как результат несформированности у подростка коммуникативной культуры, адекватной самооценки, эмоционально-мотивационной направленности, обусловливающих отклонения от норм и правил школьной жизни, снижение мотивации к учению, асоциальное поведение.

Значительное число исследователей ориентируются на значимость адекватной самооценки подростков как условия успешной адаптации. Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных возможностей приводят к тому, что значимым содержанием развития подростка становится самосознание. У подростков возникает интерес к собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке (Р. Берне, А.А. Бодалев, Л.И.Божович, А.И. Кочетов, А.И. Липкгша, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская и другие). Подчеркивается, что самооценка определяет взаимоотношения подростка с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, в целом - успешность или неуспешность адаптации. Одной из важнейших черт, характеризующих личность подростка, является проявление устойчивой самооценки и образа «Я». Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков являются чаще всего эмоциональными реакциями на неуверенность в себе [11, С. 101].

А. Прихожан подчеркивает, что для подростка чрезвычайно характерно стремление понять себя, определить, что он представляет собой как личность. Но сделать это он может, только сравнивая себя с другими, равными себе, то есть только в группе сверстников. Та позиция, которую он занимает среди сверстников, для подростка во многом определяет, чего он стоит, на что может претендовать. Он сознает, что его положение в группе зависит только от него самого, от его возможностей, нравственных качеств, поэтому положение в группе становится для него своего рода зеркалом, помогающим лучше разобраться в себе [8, С. 48-49].

У подростков нередко возникает психологический кризис из-за несогласования двух «психологических партнеров» - самооценки ребенка и общественной оценки его способностей. Подростки не всегда адекватно оценивают свои возможности. Порой они не различают «хотеть» и «мочь», у них часто возникают противоречия между желаниями и возможностями. Возросшая физическая сила, расширение кругозора создают впечатление, что они могут

многое, хотя на самом деле возможности достаточно ограничены. Возникает неудовлетворенность собой, которая приводит к срывам в отношениях с окружающими. В поведении появляется замкнутость, подозрительность, озлобленность. Постоянная неуверенность в себе и неудовлетворенность духовных потребностей становятся причиной психологического дискомфорта, что вызывает отрицательное отношение к учебе, к учителю, сверстникам и в целом негативно влияет на формирование личности [7, с.356]. Адекватная самооценка открывает большие возможности для воспитания и самовоспитания. Учащиеся с такой самооценкой, как правило, самокритичны, самостоятельны, целеустремленны. Завышенный уровень самооценки являются сигналом для дополнительного изучения особенностей проявления качеств и черт характера учащихся. В свою очередь, дети с заниженной самооценкой чаще всего мало инициативны, не уверены в себе, их позиция неустойчива [13, с.56].

Итак, для подростков наиболее важным в межличностных отношениях становится соответствие ожиданиям. Потребность обрести индивидуальность и добиться ее признания окружающими, быть похожим на взрослого являются преобладающими в подростковом возрасте. Поэтому неформальные группы, объединенные общностью интересов и взаимных симпатий, приобретают для подростка особую притягательность. Расхождения между взглядами подростка на себя и отношением к себе, неуспех в общении толкает его на поиск группы, где он может утвердить себя в ином качестве.

Охарактеризовать самооценку можно как с позиции динамических свойств (устойчивая, неустойчивая), так и ее содержания (адекватная, неадекватная). В свою очередь, неадекватная самооценка, как результат искажений процесса развития личности, может быть как завышенной, так и заниженной. При наличии завышенной самооценки, способствующей излишней самоуверенности, у подростка нередко усложняются отношения с окружающими, ситуации неуспеха в этом случае сопровождаются эмоциональными вспышками, обидами, отказом от деятельности.

Заниженная самооценка также способствует деформации личности, обуславливая развитие комплекса неполноценности, неприятия себя. На этой основе формируется повышенная тревожность, неуверенность в себе, пассивность, заторможенность или, наоборот, агрессивность и озлобленность.

Многие ученые ориентируются на эмоционально мотивационную направленность личности (З.И. Васильева, К.Н. Вентцель, И.В. Дубровина, К.Д. Радина, и другие). Так, Н.Е. Щуркова утверждает, что педагогической процесс наполнен ценностными отношениями, связанными с нравственным выбором школьников; непосредственным проживанием педагогами и детьми этих отношений; осмыслением субъектами взаимодействия ценностей в жизни человека; направленностью на другого [15, с.37-40].

При этом существенно важным становится то, что эмоционально - мотивационные отношения в подростковой группе становятся значимым механизмом коррекции поведения в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план в этом случае выступают эмоциональные предпочтения - симпатии, антипатии, дружеские привязанности, стремление к сотрудничеству (или уклонение, избегание) [7, с.56].

Сказанное выше позволило нам обобщить подходы к пониманию социально-педагогической дезадаптации подростков как совокупности педагогических и социальных отклонений от норм поведения: снижение мотивации к учению, нарушения учебной дисциплины, конфликты с педагогами, проявление девиантных форм поведения

во внеурочной и внешкольной деятельности.

Таким образом, социально-педагогическая дезадаптация подростков характеризуется имеющимися проблемами в общении, в самооценке и эмоционально-мотивационной направленности. Решение этих проблем связано с необходимостью формирования у школьников соответствующих знаний, развитие умений и эмоционально - мотивационной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, А.А. Психологическая поддержка ребенка / А. А. Андреева // Высшая школа. – 2000. № 3. – С. 43-48.

2. Беличева, С.А.Основы превентивной психологии / Л.И. Беличева. – М., 1993. – 199 с.

3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.

4. Казакова, Е.И.Технология проектирования личностных достижений / Е.И. Казакова. – СПб., 1994. – 170 с.

5. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

6. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М., 1991. – 89 с.

7. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии / под ред. С.А.Смирнова. – М., 1999. – 510 с.

8. Прихожан А. Хочу, чтобы меня понимали / А. Прихожан // Знание-сила. – 1975. – № 12. – С. 48-49.

9. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991. – 303 с.

10. Расчетина, С.А. Цели и методы индивидуального подхода к подростку в воспитательном процессе / С.А. Расчетина. – Л., 1988. – 120 с.

11. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 220 с.

12. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М., 2995. – 529 с.

13. Шилова, М.И. Учителю о воспитании школьников / М.И. Шилова. – М., 1990. – 120 с.

14. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М., 1997. – 78 с.

15. Щуркова, Н.Е. Воспитание детей в современной школе / Н.Е. Щуркова. – М., 1998. – 207 с.

УДК 371.26

Е.П. Турбина,
г. Шадринск

Портфолио в вузе

В статье рассматриваются виды портфолио, его понятие, характеристики, сущность, наполняемость, правила оформления.

Портфолио.

Обсуждение тематики создания и использования портфолио в вузе опирается на такие взаимоопределяющие тенденции в развитии российского образования, как:

- Оформление постиндустриального общества рыночного типа, в котором образование становится ключевым условием формирования «общества знаний», основанного на главенстве

«производства» интеллектуального продукта.

- Включение российской системы высшего образования в Болонский процесс.

- Разработка технологий организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса. Поиск новых форм и методов комплексной оценки учебных и иных достижений студентов и преподавателей в логике компетентностного подхода.

Поиск способов развития качеств личности, необходимых для творческой самоорганизации и самопрезентации своих компетентностей на рынке труда и в осуществлении карьерного роста.

Поэтому, стратегические задачи по развитию образовательной системы вузов связаны с решением таких проблем как: неэффективность существующих административных систем контроля и оценки качества образования, показателей достоверности и максимальной эффективности образовательного процесса; трудности вхождения выпускников вузов на рынок труда.

При этом не отрицаются полностью административные системы контроля за учебной активностью студентов и деловой активностью преподавателей, а предполагается использование новых методов оценки достижений, рейтингования и контроля за деятельностью.

Метод портфолио является одним из средств для решения заявленных проблем.

Портфолио – эффективный способ рационального и прозрачного продвижения настоящих и будущих профессионалов на рынке труда, способ оценивания имеющихся у них ключевых и иных компетенций, а также перспектив делового, профессионального и творческого взаимодействия работодателя с ними.

Т.к. существует множество определений портфолио, необходимо ввести базовое различение понятия «портфолио», которое будет использовано далее в в двух позициях: Портфолио-технология - в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности

Портфолио-продукт – в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста».Аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной.

Такой компетентностный подход применим к оцениванию качества образования, с одной стороны как качества образовательных результатов, с другой как качества условий, в которых они достигаются.

Например, метод портфолио применим не только для аутентичного оценивания результатов образования студентов, но и для оценки компетентности вузовских преподавателей. При этом особенно ценным в аутентичности оценивания профессорско-преподавательского корпуса является комплексность оценки. С одной стороны, компетентность оценивают службы профессиональной аттестации, с другой, используются формы самоанализа, самооценки и проектирования саморазвития самого преподавателя.

Портфолио – отчет по процессу обучения: о том, что узнал студент, как проходил процесс обучения, как он думает, анализирует, синтезирует, производит, создает и т.п., как взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях.

Портфолио – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося (профессионала) в определенный период

его образовательной (профессиональной) деятельности.

Основные аспекты, необходимые для понимания сущности технологии «Портфолио» и использования её в вузе.

Типы портфолио

Предназначение и использование портфолио для студентов

Этапы деятельности в образовательной технологии «Портфолио»

Структура содержания портфолио

Параметры оценки портфолио

Типы портфолио

В настоящее время понятие «портфолио» чаще всего соотносят со сферой образования. На самом деле, в широком смысле этого понятия, метод портфолио (performance portfolio or portfolic assessment) применим для любой практико-результативной деятельности.

Таким образом, первое основание для различения видов портфолио в вузе по видам практико-результативной деятельности:

- образовательная;
- профессиональная.

Портфолио - есть систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда.

Далее, необходимо различать портфолио по субъекту деятельности:

- индивидуальная;
- групповая.

Портфолио – рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения субъекта образовательной (профессиональной) деятельности.

По двум приведённым выше основаниям можно выделить такие виды портфолио в вузе, как:

образовательная деятельность – (индивидуальная) портфолио студента, аспиранта, выпускника вуза; (групповая) портфолио студенческой группы

профессиональная деятельность - (индивидуальная) портфолио преподавателя, административного работника вуза; (групповая) портфолио кафедры, факультета, специализации, вуза

Внутри практико-результативной деятельности можно выделить такие виды портфолио, как:

- по виду деятельности: практико-ориентированные, проблемно-ориентированные, проблемно-исследовательские, тематические;
- по назначению: цель-анализ практической деятельности; средство повышения качества решения проблемы; используются для сбора и систематизации материала в связи с написанием реферата, научной работы, подготовкой к конференции; посвящены анализу, разработке различных аспектов темы.

В различных вариантах названий портфолио видна специфика цели их использования. Например:

- портфолио достижений;
- портфолио личностного развития;
- презентационный портфолио;
- портфолио-коллектор;
- портфолио проекта;
- портфолио карьерного продвижения и др.

Можно различать типы портфолио по времени создания:

- недельные;
- семестровые;
- курсовые.

Целесообразно создание и использование двух типов портфолио, отличающихся по способу обработки и презентации информации:

- портфолио в бумажном варианте;
- электронный вариант портфолио.

В наш век информационных технологий и электронной коммуникации настоятельно рекомендуется, чтобы студенты развивали электронное, или онлайн-портфолио. Такой формат позволяет легко и эффективно общаться

через Интернет с возможными работодателями.

Подобное электронное портфолио может быть размещено как на персональном сайте, так и на сайте университета. Например, на общеуниверситетском сайте выделяется специальный раздел, посвященный персональной информации о студентах для потенциальных работодателей. Причем очень активны в поддержании и обновлении этих портфолио наиболее перспективные в карьерном отношении студенты, например те, кто участвует в ежегодных конкурсах типа «Карьерист года», Молодёжных карьерных форумах, ярмарках вакансий, презентациях ведущих компаний, проходящих как в стенах университета, так и за его пределами.

Этапы деятельности в образовательной технологии «портфолио»

Образовательная технология «портфолио» предполагает организацию поэтапной деятельности:

Этап 1. Мотивация и целеполагание по созданию портфолио.

Этап 2. Разработка структуры материалов портфолио.

Этап 3. Планирование деятельности по сбору, оформлению и подготовке материалов к презентации.

Выработка критериев оценивания материалов портфолио.

Этап 4. Сбор и оформление материалов.

Тренинги и консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио.

Рефлексия деятельности на этапе.

Этап 5. Пробы в презентации портфолио.

Рефлексия деятельности на этапе.

Тренинги и консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио.

Доработка критериев оценивания портфолио.

Этап 6. Презентация в рамках цели создания и использования.

Рефлексия деятельности на этапе.

Этап 7. Оценка результатов деятельности по оформлению и использованию материалов портфолио.

Итоговая рефлексия деятельности.

Этап 1

Мотивация и целеполагание по созданию портфолио.

Практически вся деятельность по созданию и использованию портфолио строится в зависимости от поставленных в её рамках целей. Чем чётче проявлено основание необходимости создания портфолио, чем конкретнее поставлены цели его использования, тем более вероятно достижение успешных результатов на всех последующих этапах. И, наоборот, если при работе на следующих этапах результаты отсутствуют или ниже запланированных, это является указанием на то, что работа по мотивации и целеполаганию была проведена некачественно.

Прежде всего необходимо определить, кто станет субъектом (владельцем) портфолио-продукта, а кто субъектом (организатором) портфолио-технологии. В чём их интерес? Каких результатов ожидает каждая заинтересованная сторона? Каков в связи с этим будет их вклад? Обсуждение этих вопросов и является содержанием работы на первом этапе.

Формы работы при этом могут быть разными. Например, рассмотрение перечисленных выше вопросов на заседании кафедры, на совещании при декане, ректоре, на научно-методическом совете вуза, на проектном семинаре с участием профессорско-преподавательского состава и управленцев. Эта работа может быть проведена на оргсобрании группы, на семинарском занятии для студентов отдельно взятой специальности или целого факультета в рамках спецкурса по управлению профессиональным развитием.

Этап 2

Разработка структуры материалов портфолио.

Как уже указывалось выше, структура портфолио должна быть адекватна целям его создания и использования. Поэтому каждый раз при разработке структуры портфолио под конкретное предназначение, нужно не только использовать знания об уже имеющихся в культуре типовых, прошедших успешную апробацию структурах, но и подключать собственное творчество и гибкость мышления.

Предпочтительными формами работы на этом этапе являются все те, которые предполагают совместную деятельность по поиску, обсуждению и разработке проекта структуры будущего портфолио. Это, например, проектные семинары, на которых должна быть обеспечена возможность для использования таких внешних ресурсов, как поиск в Internet, участие экспертов и консультантов, знакомых с практикой использования портфолио.

Этап 3

Планирование деятельности по сбору, оформлению и подготовке материалов к презентации.

Выработка критериев оценивания материалов портфолио.

Теперь, исходя из разработанной на предыдущем этапе проекта структуры, необходимо наметить организационный план работы, обеспечивающей поиск, сбор и оформление необходимых материалов. План должен содержать сроки, мероприятия и ответственных за их выполнение. Это может быть индивидуальный или групповой план.

На этом этапе могут обнаружиться избыточность разработанной ранее структуры и некоторые ограничения, связанные со сроками, возможностью достать какие-то материалы и т.д. Поэтому до начала сбора материалов уместна корректировка первоначального проекта структуры будущего портфолио.

Прежде чем приступать к непосредственному сбору и оформлению материалов по разработанной структуре, необходимо определиться с требованиями к качеству создаваемого продукта. Тем более, что работа по пониманию системы оценивания, ещё более конкретизирует на какой результат направлена вся деятельность в рамках портфолио-технологии.

При выработке критериев для оценивания материалов портфолио необходимо придерживаться трёх основных принципов:

1. Обеспечение полноты оценивания

- параметры и критерии оценивания вырабатываются на основе уже имеющихся в культуре представлений о качестве портфолио-продукта и собственного творческого вклада участников создания портфолио, необходимого для полноты оценивания;

- чем более уникальный портфолио-продукт создаётся, тем большим будет собственный вклад участников его создания в разработку критериев оценивания.

2. Совместная деятельность

- выработка системы оценивания (процедуры и критерии оценки), должна строиться в процессе совместного обсуждения всех сторон и участников, заинтересованных в успешных результатах использования портфолио-технологии.

3. Цикличность деятельности

- совместная деятельность по выработке критериев оценивания циклически встраивается в два такта портфолио-технологии:

проба по созданию и использованию портфолио и оценка работы, при этом выработка критериев оценивания может как сопровождать каждый из двух тактов, так и предвосхищать их.

Этап 4

Сбор и оформление материалов.

Тренинги и консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио.

Рефлексия деятельности на этапе.

Сбор материалов осуществляется в соответствии с составленным на предыдущем этапе планом.

При оформлении материалов портфолио необходимо удерживать такие основные задачи, как:

привлечь внимание, вызвать доверие и желание знакомиться с материалами портфолио тех, кому они предназначены;

передать все сведения, содержащиеся в портфолио наиболее понятным образом (структура, язык, наглядность, доказательность);

представить информацию, обеспечив в её содержании и форме, доказательства её достоверности.

Для выполнения этих задач необходимо ответить на вопросы:

Кто будет знакомиться с материалами? К каким профессиональным и неформальным сообществам они относятся?

С чем у них могут быть связаны ожидания по содержанию и оформлению материалов?

Каковы правила оформления и требования к его качеству, принятые в этих сообществах?

При ответе на эти вопросы могут понадобиться дополнительная информация и умения. Поэтому здесь уместно проявление образовательных потребностей и формирование заказа на консультационное и тренинговое сопровождение.

В ответ на сформированный заказ целесообразно проведение консультаций и тренингов.

С появлением практической деятельности, необходимо введение рефлексии. Её суть в фиксации успехов и трудностей, проявленных в практике. Ведь именно их следствием являются те первые промежуточные результаты, с которых начинается движение к достижению целей портфолио-технологии.

Рефлексия строится вокруг выяснения так называемых точек опоры – уже имеющихся знаний, умений, навыков, которые позволяют добиваться успехов в рамках портфолио-технологии и точек роста – дефицитов и трудностей, которые тормозят достижение запланированных результатов.

Рефлексивное осмысление точек опоры и точек роста позволяет:

зафиксировать особенности движения в деятельности относительно ожидаемых результатов, а также значимые изменения, происходящие в самом субъекте деятельности;

через осознание полученной практики перевести её в опыт, которым можно пользоваться в дальнейшем;

на основе полученного выше, делать выводы и своевременно корректировать последующую деятельность, делая её более эффективной.

Для организации рефлексии деятельности можно использовать такие формы и методы работы как:

групповая и индивидуальная работа;

обсуждения на семинарских занятиях;

письменные работы (эссе, ответы на вопросы по методу неоконченных предложений, психологическое тестирование и т.п.).

Рефлексивное сопровождение деятельности на этом и всех последующих этапах портфолио-технологии строится аналогичным способом.

Этап 5

Пробы в презентации портфолио.

Рефлексия деятельности на этапе.

Тренинги и консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио.

Доработка критериев оценивания портфолио.

Чтобы выяснить качество созданного портфолио-продукта и готовность его автора и владельца

использовать его по назначению, необходимо обеспечить безопасные пробы в презентации. Под безопасными понимаются такие пробы, которые:

моделируют ситуации презентации портфолио различным экспертным сообществам в учебном режиме и за пределами вузовских аудиторий;

предполагают ошибки и организованную обратную связь со стороны экспертов;

обеспечивают качественное (безотметочное) оценивание и экспертизу;

не допускают использования проявленных ошибок против участников пробы;

гарантируют возможность повторных презентаций после работы над ошибками.

Работа над ошибками предполагает достраивание недостающей информации о критериях успешного портфолио-продукта, а также наращивание навыков для его успешной презентации.

Рефлексия деятельности на этом этапе необходима дважды:

после проведения проб для того чтобы оценить, что войдёт в работу над ошибками;

после работы над ошибками, чтобы оценить суммарный прогресс движения к намеченным целям и внести корректировку в план их достижения.

Этап 6

Презентация в рамках цели создания и использования.

Рефлексия деятельности на этапе.

Презентация – это представление материалов портфолио-продукта лицам, заинтересованным в информации о достижениях его владельца, планах по его дальнейшему саморазвитию.

Презентация является итоговым, но не финальным действием в рамках портфолио-технологии. Т.к. кроме готового портфолио-продукта в виде папки с материалами могут быть получены и другие результаты работы, не менее значимые для его владельца и других участников.

Например, если папка портфолио презентуется для получения приглашения на собеседование с потенциальным работодателем, то даже в отсутствие этого приглашения, публичная или индивидуальная презентация даёт владельцу возможность получить обратную связь о критериях подбора персонала в конкретном секторе рынка труда, познакомиться с HR-специалистами.

Рефлексия деятельности на этапе позволяет перевести результаты практической деятельности в опыт для его дальнейшего использования.

Этап 7

Оценка результатов деятельности по оформлению и использованию материалов портфолио.

Итоговая рефлексия деятельности.

Организация деятельности по оценке созданного портфолио является одним из важнейших этапов рассматриваемой технологии.

В неё входит:

разработка параметров и процедуры оценивания,

различные формы работы по оцениванию портфолио и рефлексии деятельности по его созданию и использованию.

Предметом оценки может являться как сам созданный продукт (материалы, оформленные в печатном или электронном виде), так и результаты его использования.

В каждом конкретном случае создания и использования портфолио необходимо разрабатывать систему показателей для его оценки. Она будет напрямую зависеть от типа портфолио и целей его использования.

Итоговая рефлексия суммирует все результаты, полученные в ходе поэтапной деятельности. Среди них, как ожидаемые результаты, так и образовательные эффекты, которые могут проявиться как незапланированные, но значимые

дополнительные умения, навыки и психологические новообразования.

Кроме того, итоговая рефлексия может вывести её участников на необходимость продолжения работы в рамках портфолио-технологии. Либо для создания принципиально нового портфолио-продукта, либо для совершенствования уже созданного. В таком случае необходим переход на новый цикл, т.е. дальнейшее движение вновь задаётся через целеполагание на первом этапе деятельности.

Структура содержания портфолио

Портфолио – целенаправленная коллекция лучших работ и результатов студентов (профессионалов), которая демонстрирует их усилия, прогресс, достижения в одной или более областях деятельности.

Любое портфолио имеет свою структуру и свои механизмы сбора и организации информации. Т.к. структура портфолио определяется из цели его использования, существуют различные структуры портфолио.

Для примера, предлагаем рассмотреть один из вариантов структуры портфолио, которое предназначено для построения образовательного рейтинга студента в вузе. Данная структура разработана преподавателями кафедры менеджмента Череповецкого государственного университета И.Л. Васюковым, А.Н. Волковым.

Не отрицая полностью административных систем контроля за учебной активностью студентов и деловой активностью преподавателей, они предлагают использовать «Портфолио» как новый метод оценки достижений студента, рейтингования и контроля за его деятельностью. Авторы подчёркивают, что его огромное преимущество перед всеми административными способами контроля и стимулирования учебной и деловой активности заключается в том, что он «нужен», в первую очередь, не администрации, не преподавателям, а самим обучающимся в вузе студентам.

Для студентов высшего учебного заведения предлагается следующая структура портфолио, разбитого на части, разделы, главы и подглавы. В качестве основных частей портфолио, предлагается разбить его структуру на 5 частей:

Часть 1. «Введение»

- краткая биографическая информация о себе, о целях портфолио, его структуре и особенностях.

Часть 2. «Мои достижения»

- материалы, свидетельствующие о признанных окружающими и осознанных студентами своих достижений, жизненного, учебного, предпрофессионального и, может быть, профессионального и научного опыта;

Часть 3. «Я в мире людей»

- материалы, свидетельствующие о накопленном опыте социальной жизни, межличностных контактов, связей, хобби, интересах, кумирах и т.п.

Часть 4. «Взгляд на себя и в будущее»

- материалы, содержащие самооценку студентом своих ценностей и идеалов, представлений о самом себе, своих сильных и слабых сторонах, индивидуальной миссии, тенденциях в развитии мира, открывающихся возможностей, возникающих опасностях, планах, личных и профессиональных, а также о способах, средства и времени их осуществления.

Часть 5. «Заключение для…»

- обобщение всего сказанного и показанного выше и акцентирование внимания того, кому представлен документ, на важнейших особенностях Вашей личности, компетенциях, имеющемся жизненном и профессиональном опыте, жизненных и профессиональных планах.

Рассмотрим далее разделы каждой части предлагаемой структуры.

Часть 1. «Введение»

1.1. Фото

1.2. Резюме

1.3. Цели и задачи портфолио

1.4. О структуре портфолио

1.5. Специфические характеристики портфолио

Часть 2. «Мои достижения»

Портфолио – своеобразная выставка работ студента, задачей которой является отслеживание его относительного роста (относительно самого себя, эталонной группы)

2.1. «Официальные документы»

- документы об окончании школы,
- сертификаты официально признанных международных, российских, региональных и городских олимпиад, конкурсов, фестивалей, иных мероприятий,
- документы об участии в грантах, окончании музыкальной, художественной, спортивной или иной школы,
- сертификаты о прохождении практик, стажировок, тестирования, участии в проектах и программах,
- журнальные, газетные и фото документы и иные документы, свидетельствующие об успехах,
- список достижений, который, по тем или иным причинам (забыл, потерял, украли) не может быть задокументирован.

2.2. «Жизненный опыт»

- автобиография,
- эссе «Взгляд в прошлое»,
- анализ важнейших событий и эпизодов жизни, их оценка, оценка, вес в сегодняшней жизни,
- основные этапы становления личности, факторы, события, люди, повлиявшие на это,
- газетные, фото, видео и иные кинодокументы, свидетельства очевидцев,
- характеристики, отзывы, оценки известных (и не только) лиц о вас,
- отзывы с тех мест работы, где вы работали и т.п.)

2.3. «Обучение в вузе, предпрофессиональная и профессиональная подготовка

- ваши оценки на всех этапах обучения в вузе, комментарии к ним,
- любимые предметы, преподаватели, мотивы обучения,
- основные периоды и этапы учения,
- изменения взглядов на свою будущую профессию, вуз,
- список курсовых и дипломных работ,
- отзывы преподавателей и научных руководителей, руководителей учебных, преддипломных и дипломных практик,
- список мест прохождения практик и выполненных работ

2.4. «Научная деятельность»

- список научных работ,
- научная переписка,
- аннотации к своим работам,
- рецензии чужих научных трудов, монографий, учебников и учебных пособий,
- отзывы на ваши работы,
- эссе «О науке» и т.п.

2.5. «Курсы по выбору и творческие работы»

- список дополнительны курсов, оценки, сертификаты, комментарии, приобретенные компетенции,
- список или структурированное представление в том или ином виде своих творческих работ, отзывы на них, в том числе в СМИ и т.п.

Портфолио – это аутентичное оценивание и планирование по использованию успехов и преодолению трудностей.

Часть 3. «Я в мире людей»

3.1. «Участие в общественной жизни»

характер вашей общественной активности,

занимаемые посты,

проекты и программы, в которых участвовали, их результативность.

3.2. «Друзья» «Любимые люди»

ваши близкие друзья в вузе и вне его, сфера их занятий, привлекательные черты характера, образ жизни, разделяемые ценности и т.п.,

родные и близкие люди, их личные качества, интересы, сфера занятий, привлекательные черты.

3.3. «Мои кумиры»

люди: актеры, ученые, писатели спортсмены и т.п., являющиеся для вас, в определенном смысле, эталонами жизни и поведения, их портреты.

3.4. «Хобби, интересы»

сфера ваших свободных интересов, занятий, хобби, их примеры, иллюстрации, значение в жизни вообще и в профессиональной жизни, в частности.

Портфолио – инструмент достижения успешности, одна из оценочных норм компетентностей конкуретноспособного специалиста на рынке труда.

Часть 4. «Взгляд на себя и в будущее»

4.1. «Я»

взгляд на свое «Я», сильные и слабые стороны, мотивацию, интеллект, черты характера, образ жизни.

4.2. «Мои ценности и идеалы»

то, что вы цените, считаете важным, стремитесь, уважаете.

4.3. «Мир вокруг меня»

ваша оценка событий происходящих в мире и вокруг вас, тенденций, открывающихся возможностей, возникающих трудностей и опасностей.

4.4. «Мои жизненные планы

ваше представление о собственной миссии, жизненных и профессиональных целях, стратегии, планах, способах, средствах и времени их достижения и т.п.

4.5. «Мой девиз»

ваш девиз, кредо на новом этапе жизни.

Портфолио – сбор доказательств, систематический, специально организованный, и используемый студентами и преподавателями для мониторинга знаний, навыков, отношений, шире – компетенций.

Часть 5. «Заключение для…»

5.1. Важнейшие аспекты личности

5.2. Наиболее важные компетенции

5.3. Важнейшие аспекты опыта

5.4. Направления взаимодействия с работодателем и/или использования

Это структуры таких типов, как:

Портфолио карьерного продвижения студента

Портфолио мониторинга успешной деятельности преподавателя вуза

Портфолио студента дополнительной специализации

Портфолио по оценке результатов образовательного процесса в системе бакалавриата и магистратуры

Портфолио проекта

Портфолио учащихся общеобразовательного учреждения

В реальной практике использования портфолио в вузе имеет смысл рассматривать типовые структуры портфолио как материал для самостоятельной разработки под решение конкретной задачи. При этом наилучших результатов можно достичь в процессе совместной деятельности студентов и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуляева, С.П. Портфолио : рекомендации по созданию и использованию в предпрофильной подготовке [Текст] / С.П. Гуляева. – Новокузнецк : Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 73 с.

2. Лебедев-Любимов, А. Самореклама [Текст] / А. Лебедев-Любимов. – СПб. : Питер, 2003.

3. Мессмер, М. Поиск работы для «Чайников» [Текст]: пер. с англ. / М. Мессмер – М. : Вильямс, 2000.

4. Новикова, Т.Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта [Текст] / Т.Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М. : Academia : АПКиПРО, 2003.

5. Новые подходы к оцениванию достижений учащихся [Текст] : сб. метод. материалов / под ред. Н.В. Муха – Томск : ОГУ РЦРО, 2005.

6. Поляков, В. 5 шагов к достойной работе [Текст] / В. Поляков, Ю. Яновская. – СПб. : Питер, 2003.

7. Российская Федерация. Мин-во образования РФ. О различных вариантах моделей «портфеля образовательных достижений» («портфолио») выпускников основной школы [Электронный ресурс] : постановление от 25.08.2003. – Режим доступа: https://docs.google.com/Doc?docid=dgft5hz7_85c2xcpxd7&hl=en.

8. Рауд, Е.Ю. Искусство составления резюме [Текст] / Е.Ю. Рауд // Приморский край : Конкурент. – 2000. –№ 26.

9. Рауд, Е.Ю. Поиск работы – это работа [Текст] / Е.Ю. Рауд. – Приморский край.: Конкурент. – 2000. – № 25.

10. Самоукмна, Н. Карьера без стресса [Текст] / Н.Самоукмна. – СПб. : Питер, 2003.

11. Соломенчук, В.Г. Интернет : поиск работы, учёбы, гранты [Текст] / В.Г. Соломенчук. – СПб. : БХВ-Санкт-Петербург, 2000.

12. Филлипсон, Я. Как «продавать» себя [Текст]: практ. пособие по самомаркетингу : пер.с англ. / Я. Филлипсон. – Челябинск : Урал LTD, 1987.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.035.4

Д.И. Андрейко,
г. Шадринск

Условия повышения эффективности военно-патриотического воспитания старшеклассников в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности

В статье рассматриваются проблемы военно-патриотического воспитания старшеклассников учителем ОБЖ на уроках ОБЖ.

Военно-патриотическое воспитание, учитель ОБЖ, старшеклассники.

Важное место в системе военно-патриотического воспитания старшеклассников занимает изучение предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее - ОБЖ). Наши наблюдения позволяют сделать вывод о том, что с точки зрения системного подхода уроки по ОБЖ будут более эффективными в том случае, если учитель добьется целостного представления внутренней связи между явлениями и фактами, отражающими патриотизм и героизм русских и советских людей, готовность с оружием в руках защищать свою Родину.

При изучении обязательного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» осуществляется получение гражданами начальных знаний в области обороны. На занятиях учащиеся получают необходимые знания об обороне государства и о воинской обязанности; приобретают практические навыки по гражданской обороне. Граждане мужского пола проходят подготовку по основам военной службы. Эта подготовка предусматривает: знание положений статей Конституции и законов РФ «Об обороне», «О воинской обязанности и военной службе», «О статусе военнослужащих» об основах обороны государства и военной службы, об основных требованиях уставов Вооруженных Сил; знакомство с образцами вооружения и военной техники, размещением и бытом личного состава воинских частей, их боевыми традициями; приобретение необходимых знаний и практических навыков по гражданской обороне, оказанию первой медицинской помощи. Для закрепления знаний и навыков, приобретенных по основам военной службы, для юношей X класса проводятся учебные сборы.

С психолого-педагогической точки зрения деятельность старшеклассников на занятиях по ОБЖ характерна тем, что этот предмет отражает объективный характер службы в армии и те требования, которые на первых порах предъявляются молодым воинам в условиях действительной службы. Педагогическое значение этого предмета заключается также в том, что он позволяет в комплексе осуществлять моральную, психологическую и практическую подготовку старшеклассников к защите Родины. Однако практика свидетельствует, что для реализации этих возможностей необходимо систематически решать ряд проблем. Важнейшей из них является повышение уровня преподавания предмета, педагогической и методической подготовки учителей ОБЖ. Опыт, сложившийся в образовательных учреждениях, дает основания отметить, что учителя ОБЖ не всегда соблюдают

дидактические требования к урокам, не уделяют должного внимания привитию старшеклассникам умений и навыков, недостаточно используют на уроках наглядные пособия, технические средства обучения.[1] Ученики многих образовательных учреждений неуверенно знают боевые свойства, основные части и механизмы изучаемого оружия, назначение и тактико-технические данные дозиметрических приборов, не умеют пользоваться противогазом, выполнять строевые приемы. Устранить эти недостатки должны прежде всего учителя ОБЖ. В то же время результаты обучения в значительной степени зависят и от отношения самих старшеклассников к предмету, понимания его общественной значимости, необходимости изучения в образовательном учреждении. Опыт свидетельствует, что у ребят только тогда развивается любовь, интерес к военному делу, стремление совершенствовать военные знания, воспитывается верность воинскому долгу, гордость за нашу Родину и ее Вооруженные Силы, когда героико-патриотическое воспитание старшеклассников и их вооружение основами военных знаний находится в диалектическом единстве.

Воспитательные элементы органически вписываясь в ткань урока, его содержание оказывают большое влияние на формирование у старшеклассников ответственного отношения к изучению военного дела. Между тем посещенные нами уроки показали, что лишь 9 % занятий были проведены на высоком патриотическом уровне, 47% - на удовлетворительном, а на 44% уроков воспитательные задачи были реализованы неудовлетворительно. Это произошло потому, что в педагогической практике начальное военное обучение старшеклассников нередко заключается лишь в пересказе параграфов из учебника ОБЖ. Такое сужение цели и задач учебного предмета неизбежно приводит к нежелательным последствиям.

Чтобы заинтересовать ребят военным делом, нужно открывать перед старшеклассниками такие его стороны, которые бы воздействовали не только на их разум, но и на чувства. Только тогда учащиеся будут заниматься военным делом с охотой, увлечением. Достижению этих целей способствует широкое использование на уроках видеофильмов, кинофильмов, произведений живописи, литературы, которые позволяют, во-первых, теоретическую часть урока подкрепить героическими образами произведений искусства; во-вторых, раскрывать не только практическую, но и эстетическую сущность военной дисциплины, строя, воинского режима, приказа, уставов и т. п. Однако это далеко не учитывается многими учителями ОБЖ. Только 3% посещенных нами уроков проводились с использованием фрагментов кино, 6% - с описанием отрывков из художественных произведений, 4% - с использованием художественных картин. Как известно, проблемность обучения способствует не только более активному усвоению учебного материала, но и более эмоциональному его восприятию, а также положительно сказывается на мотивах учения. Поэтому создание проблемных ситуаций на уроке - важная задача не только обучения, но и воспитания. К сожалению, элементы проблемности на уроках ОБЖ приходится наблюдать редко.

Одна из главных задач заключается в том, чтобы полнее осуществлять активизацию познавательной деятельности старшеклассников, и прежде всего в условиях традиционной системы обучения. С этих позиций мы проанализировали 50 уроков ОБЖ. Активизацию познавательной деятельности учащихся на этих уроках сгруппировали по четырем признакам: характер усвоения изучаемого материала, его практическое использование, организация учебной работы учащихся, вовлечение учащихся в коллективную учебную деятельность.

Мы заметили большое несоответствие между возможностями активизации познавательной деятельности учащихся на уроках ОБЖ и практической ее реализацией. Устранение этого несоответствия будет способствовать не только повышению качества знаний, но и более устойчивому положительному отношению старшеклассников к изучению предмета и внеурочной военно-патриотической работе в образовательном учреждении.

Не только образовательное, но и воспитательное значение ОБЖ усиливается в том случае, когда осуществляются межпредметные связи.

На уроках физики учащиеся получают основные сведения о физических основах ядерного оружия, а на занятиях по ОБЖ подробно изучают поражающие факторы этого оружия и средства зашиты.

Изучая вопросы строения атома, атомную энергию, цепную реакцию, радиацию, педагоги учитывают те знания, которые известны школьникам по курсу ОБЖ: методы защиты от радиации, сроки действия радиации, разрушающее действие атомных взрывов. На уроках химии школьники узнают о химически опасных веществах, а на занятиях по ОБЖ изучают средства защиты от химически опасных веществ и правила пользования ими. Учителя ОБЖ при изучении стрелкового оружия используют уже знакомый старшеклассникам закон сохранения импульса при объяснении отдачи при выстреле и формулу кинетической энергии для подсчета работы разрушения, а также сложившееся ранее понятие о траектории полета снаряда. Определяя дальность полета снаряда до цели, учащиеся применяют формулу, выведенную на уроках физики по теме «Движение тела, брошенного под углом к горизонту».

Таким образом, планирование и проведение уроков с учетом межпредметных связей позволят учителю ОБЖ закрепить знания старшеклассников по другим предметам и тем самым повысить качество начального военного обучения. В то же время учителя других дисциплин, акцентируя внимание учащихся на вопросах использования достижений науки в военном деле, существенно повышают активность учащихся на занятиях по ОБЖ, поднимают авторитет этого предмета в сознании школьников. В связи с этим целесообразно обсуждать планы реализации межпредметных связей на совместных заседаниях методических секций учителей. Тем более что еще на многих уроках учителям ОБЖ не удается реализовать межпредметные связи, активно привлекать материал из других дисциплин.

Важно, чтобы знания, полученные старшеклассниками на уроках ОБЖ, использовались ими в общественной работе. Старшеклассники города Шадринска выступают с докладами на военные темы на конференциях перед учениками, привлекаются к проведению игр «Зарница».

Разрешение образовательных и воспитательных задач в процессе преподавания ОБЖ, как, впрочем, и других предметов, в значительной степени зависит и от темпа урока, его четкой организации, отсутствия неоправданных пауз. Отсюда вытекает одно из требований к уроку - эффективное использование всего учебного времени. Многие учителя ОБЖ рационально используют каждую минуту урока. Но это удается далеко не всем педагогам. В целом потери учебного времени на посещенных нами уроках составляли от 16 до 27%. Условно они могут быть названы прямыми и косвенными. Прямые потери учебного времени заключаются в неравнозначной подготовке и организации каждого элемента урока, неоправданном и непродуманном использовании дополнительного материала, приборов, схем, таблиц, фильмов. Косвенные потери времени проявляются в следующих ситуациях: учитель работает с одним или несколькими учениками, а остальные в

это время в лучшем случае слушают; всему классу материал понятен, а одному или двум ученикам учитель ОБЖ разъясняет непонятый ими вопрос; два-три ученика занимаются разборкой и сборкой автомата, а остальные лишь смотрят на эти манипуляции. Многие в это время невнимательны. Нередко неоправданно затягивался индивидуальный устный опрос по ранее изученному материалу, когда можно было бы применить фронтальные методы проверки знаний.

Одно из важнейших требований к уроку вообще и к уроку ОБЖ в частности заключается в соблюдении логики учебного процесса. В современной методической литературе по преподаванию ОБЖ выделяются такие части урока, как вводная, основная и заключительная. Эти компоненты урока сами по себе еще ничего не говорят о логике учебного процесса. Мы анализировали уроки с точки зрения того, как учителями ОБЖ выделяются и реализуются такие задачи обучения, как подготовка старшеклассников к осмысленному восприятию учебного материала; восприятие учебного материала и его осмысление, закрепление; выработка навыков и умений; организация повторения; контроль за знаниями и умениями. При этом выяснилось, что далеко не каждому учителю ОБЖ удается успешно готовить учащихся к восприятию учебного материала очередного урока, решать задачи опережающего обучения. Многие после первичного восприятия переходят к закреплению материала, не уделяя внимания его осмыслению. Мы почти не наблюдали фактов, когда учитель использовал бы методические приемы, способствующие запоминанию материала урока. В одном случае это приводит к тому, что знания определенной части старшеклассников являются формальными, а в другом - к тому, что ученики многих образовательных учреждений неуверенно знают боевые свойства, основные части и механизмы изучаемого оружия, уставы, многие теоретические положения. Если иметь в виду, что прочное усвоение основных фактов и их осмысление является одним из важнейших условий формирования убеждений, то станет вполне понятным, почему вдумчивая организация усвоения учебного материала на рассматриваемых этапах учебного процесса так важна для формирования военно-патриотической сознательности старшеклассников, их убежденности.

Итак, ОБЖ является одним из важнейших средств военно-патриотического воспитания. Однако нельзя военно-патриотическое воспитание свести лишь к преподаванию этого предмета, а всю его организацию возложить на учителя ОБЖ, как нередко пытаются делать некоторые руководители образовательных учреждений. Преподавание ОБЖ не только не исключает, более того, предполагает в деятельности образовательного учреждения наличие других, самых разнообразных педагогических компонентов, которые способствуют более успешному изучению этого предмета и более высокой его результативности, зависящей от выше раскрытых организационно-педагогических, собственно воспитательных и дидактических факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поздняков, В.А. Реализация учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных учреждениях Курганской области в 2008/2009 учебном году / В.А. Поздняков // Педагогическое Зауралье. – 2009. – № 2. – С. 90 - 94.

УДК 334.7

С.В. Артёмова,
г. Шадринск

Экономическое поведение фирмы на монопольном рынке

Обосновано, что в переходных условиях фирмы на монопольном рынке обнаруживают рентоориентированное поведение, связанное с распределением и перераспределением объемов производимых благ. Раскрыты экономические пределы сокращения производства монополий в отрасли, связанные с возможностью преодоления входных барьеров потенциальными конкурентами, отказе покупателей приобретать производимые блага за установленную высокую цену. Раскрыты проявления конкурентного монополизма фирм на рынке монополистической конкуренции - дифференциация продукции, местоположение, низкие издержки, условия сбыта, уникальность предоставляемых услуг, доступность информации о товарах и услугах (реклама).

Фирма, монополия, экономическое поведение фирмы, монопольный рынок, монополизированный рынок, монопольная власть.

Экономическое поведение фирмы на монопольном рынке определяется, прежде всего, данным типом рыночной структуры.

Монополия - рыночная структура, противоположная совершенной конкуренции, характеризующаяся такими чертами:

это единственный производитель определенного товара, т.е. он представляет целую отрасль производства и контролирует ее;

производимый товар уникален, т.к. не имеет близких заменителей;

существуют высокие входные барьеры для проникновения на рынок других производителей, т.е. закрыт вход в отрасль новых фирм, что и обеспечивает монополии ее соответствующее положение.

Прибыли служат сигналом для привлечения новых поставщиков товара, когда рынки являются чисто конкурентными. Если монопольная фирма получает экономическую прибыль, то это будет искушать новых потенциальных продавцов конкурировать с монополистом путем производства аналогичного товара. Поддержание чистой монополии, следовательно, требует существования условий, которые предотвращает появление дополнительных продавцов на рынке монопольной фирмы. Барьеры для входа на рынок необходимы для долгосрочного поддержания монопольной власти. Если бы был возможен свободный вход на монополизированные рынки, то экономические прибыли, получаемые монопольными фирмами, привлекли бы новых производителей и продавцов. Предложение на этих рынках возросло бы, так как возросло бы количество производителей и продавцов. Монопольный контроль над ценой окончательно исчез бы, так как рынки стали бы конкурентными. Среди основных типов барьеров для входа на рынки, дающих возможность появиться монополии и помогающих ее поддерживать, можно указать следующие:

1. Исключительные права, полученные от правительства. Некоторые барьеры для входа на рынок являются результатами правительственных мер, которые предоставляют фирмам статус единственного продавца.

2. Патенты и авторские права. Патенты и авторские права обеспечивают создателям новых продуктов или произведений литературы, искусства и музыки исключительные права, чтобы продавать или предоставлять лицензии на использование их изобретений и творений.

3. Контроль над предложением какого-либо производственного ресурса. Монополия может также поддерживаться в результате владения всеми источниками

предложения конкретного ресурса, необходимого для производства монополизированного товара.

4. Преимущество низких издержек крупного производства, обусловленного монополизацией рынка. Преимущества в затратах, имеющиеся у очень крупных фирм, могут позволить одной фирме, обслуживающей весь рынок в качестве единственного продавца, производить продукцию с более низкими издержками, чем это было бы возможно, если бы рынок обслуживался двумя или более продавцами.

Снижение средних суммарных издержек монополий обусловлено такими факторами как:

- эффективность капитала. Наличие солидного объема его позволяет крупной фирме заниматься инновациями - вводить технические новшества, дорогостоящее оборудование, привлекать высококвалифицированных специалистов и т.д.;

- специализация труда - на крупных фирмах существует возможность использования специалистов высокого ранга в узкой сфере деятельности, например, не менеджер как таковой, а менеджер по сбыту, финансам, персоналу и т.д. Эта специализация относится не к отдельным группам работников, а к персоналу в целом, в том числе в среде управленческого персонала существует градация на высший, средний и низший уровень в соответствии с структурой управления фирмы.

Однако положительный эффект масштаба не безграничен, он имеет свои пределы, и достигнув точки оптимума, по мере увеличения масштабов производства может принимать уже не положительное, а отрицательное значение. Это связано с ростом издержек на управленческий аппарат сложностью руководства крупнейшей фирмы, многоуровневой иерархией в принятии и исполнении решений. Для монополии, удерживающей минимальные средние издержки в долгосрочном периоде характерна ниспадающая ветвь кривой средних издержек, и минимальные издержки здесь достигаются при значительных объемах производимых благ.

Входные барьеры подразделяются также на естественные - фирма снижает издержки (средние) в долгосрочном периоде и препятствуют вхождению других фирм в отрасль поддерживает спрос на данный товар или он объективно складывает так, что удерживается в отрасли только одна фирма и т.п., искусственные - вводятся институциональными способами -запреты со стороны государства, введение особых патентов, лицензий, секретности деятельности, это могут быть и действия самой фирмы — монополии, вплоть до неэкономических методов (угрозы, шантаж, физическая расправа).

Фирма на монопольном рынке решает 2 основные проблемы:

1) определение объема производимого блага;

2) определение цены на производимое благо.

Экономическое поведение фирмы монополиста характеризуется самостоятельностью в принятии решений относительно этих 2-х основных параметров (объем, цена), но при этом данная фирма должна учитывать реально такие факторы как платежеспособность потребителей и существующие законы, законодательные акты о государственном контроле деятельности монополий.

Экономическое поведение фирмы-монополиста в долгосрочном периоде направлено на сохранение своего монопольного положения в отрасли, максимизацию прибыли и контроле над отраслью от вхождения в нее новых фирм, устранению потенциальных конкурентов путем создания входных барьеров.

В экономике России в настоящее время существуют все известные виды монополий - закрытые, открытые, естественные и искусственные, административные и экономические. Так, мотороллеры выпускает только тульский

машиностроительный завод, любительские кинокамеры - Красногорский механический завод, трамвайные рельсы - Новокузнецкий металлургический комбинат, электромоторы для подъемных кранов - Московский завод «Динамо», швейные машины - завод в городе Подольске и т.д.

Различаются несколько типов монополий. Монополия административная - в основе ее лежит государственная собственность и государственная власть, а не концентрация производства. Характерна для государственной экономики, где была абсолютная госмонополия на собственность, внешнюю торговлю и хозяйственную деятельность. Существовало 3 уровня административной монополии - на уровне государства, на уровне министерств и ведомств (органов управления), монопольно решающих целесообразность самого факта существования предприятия - его строительства, реконструкции, а также технического прогресса, местонахождения, мощности, связей с поставщиками и потребителями и т.д. и монополия предприятий. Монополия государства и органов управления в процессе перехода к рынку значительно подорвана, но монополия предприятий, ранее будучи административной, теперь уступила место монополии экономической, а нередко сочетает обе эти формы. Экономическая монополия возникает из концентрации производства и не протенционируется государством, более того, она регулируется им.

Экономическое поведение монополии не зависит от реакции на это поведение других производителей - их нет на монопольном рынке. Однако в реальной действительности чистая монополия такая же абстракция, как и чистая конкуренция, на рынке могут быть и иные условия конкуренции и вместе с тем рынок может быть монополизированным.

Поэтому следует различать категории «монопольный рынок», «монополизированный рынок» и «монопольная власть».

Монопольный рынок - рынок, на котором функционирует 1 фирма - монополист.

Монополизированный рынок - рынок, на котором преобладающей является доля одной фирмы. Так, в США рынок отрасли считает монополизированным, если доля одной фирмы составляет 60 % и выше. В европейских странах монополизированным считается рынок, если доля одной фирмы составляет более 30-35%. В России действует закон РФ «О конкуренции и ограничении монополистической деятельности на товарных рынках», где установлено понятие «доминирующее положение» — исключительное положение хозяйствующего субъекта или нескольких субъектов на рынке определенного товара, не имеющего заменителей, или взаимозаменяемых товаров, дающее ему возможность оказывать решающее влияние на конкуренцию, затруднять доступ на рынок другим хозяйствующим субъектам или иным образом ограничивать свободу их экономической деятельности. Доминирующим для российских предприятий признано положение такой фирмы, доля которой на рынке составляет 35% и более. Экономическое поведение фирм может характеризоваться злоупотреблением доминирующим положением, действия фирмы в этих случаях включают:

изъятие товаров из оборота в целях создания дефицита;

навязывание условий, невыгодных контракту или не относящихся к предмету договора;

создание препятствий к доступу на рынок конкурентов (соглашения о разделе рынка);

нарушение установленного порядка ценообразования (соглашения, ограничивающие конкуренцию, сговор о ценах на производимые блага, о ценах на аукционах и торгах).

Монопольная власть может быть как у фирмы-монополиста, так и у фирмы, осуществляющей свою деятельность на других видах рынков - олигопольном, монополистической конкуренции. Это способность фирмы влиять на цену своей продукции, устанавливать и контролировать ее. Фирмы, обладающие монопольной властью, называются ценопроизводителями (ценоискателями) или прайс-тейкеры.

Фирма обладает монопольной властью тогда, когда она может воздействовать на цену своего товара, изменяя его количество, которое она готова продать. Степень, до которой отдельный продавец может использовать монопольную власть, зависит от наличия близких заменителей его продукта и от его доли в общих продажах на рынке. Чтобы обладать монопольной властью, фирме не требуется быть чистой монополией. Необходимой предпосылкой для монопольной власти является то, чтобы кривая спроса на продукцию фирмы была наклонной, а не горизонтальной, как у конкурентной фирмы.

Выделим особенности монополизма в России.

1. Большинство российских монополий имеет государственную (административную) основу, их образование санкционировано соответствующими госструктурами (Газпром, РАО «ЕЭС» и т.д.), они сформировались еще в условиях государственной экономики и сохранились в условиях перехода к рынку, приняв адекватные организационно-правовые формы. Отдельные монополии возникли в результате концентрации и централизации капитала, производства, представляют собой новые рыночные структуры (различные концерны, хозяйственные ассоциации, холдинги, ФПГ).

2. Наряду с всеохватывающим монополизмом, включающим все фазы воспроизводства, возник и развивается локальный монополизм - региональный, ведомственный, местный. Региональный монополизм заключается в запрете на вывоз, реализацию продукции предприятиями и организациями из одного региона страны в другой, установление дискриминационных условий для «чужих» потребителей.

3. Существуют разные уровни монополизации - федеральный, локальный (региональный) и соответственно разные виды монополий. Локальные монополии (в электроэнергетике, ЖКХ, местные монополии) нередко более агрессивны и трудноуправляемы, чем федеральные и сильно злоупотребляют своим доминирующим положением. Для того, чтобы локальные монополии не злоупотребляли своим доминирующим положением на рынке против них можно использовать монополии более высокого уровня - федеральные. Так, например, локальные монополии устанавливают высокие тарифы (электроэнергия, газ). Если ввести оптовый рынок энергоресурсов на федеральном уровне, то у предприятий появляется выбор: продолжать закупать ресурсы у локальных монополий или выходить на федеральный уровень. В таких условиях локальным монополистам придется снижать цены. Следовательно, можно использовать монополизм разных уровней для его ослабления, ликвидации.

4. Существует высокая зависимость отечественных фирм-монополистов от ситуации на мировом рынке, прежде всего энергоносителей, В результате в национальной системе энергоснабжения возникают проблемы - северного завоза, снабжения ГСМ во время сельскохозяйственных работ, участились прецеденты острого противостояния между крупнейшими ТЭК - монополиями и между монополиями и региональными властями, приводящие к существенным срывам в текущем энергоснабжении предприятий и населения угрожающими энергетической безопасности страны в перспективе.

Таким образом, монополизм - это использование предприятием своего экономического положения (доминирующего) в целях ограничения конкуренции. Это одна из форм экономического поведения предприятий в условиях несовершенной конкуренции, присуща не только чистым монополистам, но и фирмам на олигопольном рынке и рынке монополистической конкуренции.

В каждой стране монопольный рынок регулируется государством. В области государственного антимонопольного регулирования России существуют следующие проблемы:

За годы рыночных реформ не созданы условия для добросовестной конкуренции, госрегулирование не учитывает необходимости формирования механизма обеспечения конкуренции.

Слабость антимонопольного регулирования остро проявляется в сфере ценообразования: до сих пор нет действенных инструментов пересечения нелегальных сговоров хозяйствующих субъектов о повышении цен, нет продуманной методики регулирования цен на продукцию естественных монополий, в высокомонополизированных отраслях общественного производства. Это имеет негативные последствия: раскручивается инфляция издержек, усугубляются ценовые диспропорции, сокращается производство.

3. Ряд структур, в частности МАП (министерство антимонопольной политики), Минфин, Минэкономики и т.п. дублируют деятельность друг друга, перелагая при этом ответственность, что ведет к расширению предметных сфер антимонопольного регулирования без должного повышения его эффективности. Одновременно целые рыночные сектора уходят от антимонопольного регулирования, это характерно для рынка финансовых услуг.

4. Вне сферы регулирования находятся процессы концентрации собственности в целях установления контроля над рынком - как следствие возникают крупные горизонтальные монополии, контролирующие целые отрасли или его устанавливают зарубежные фирмы, скупая акции российских предприятий, в т.ч. и оборонных, что угрожает национальной безопасности.

5. Отсутствует система регулирования деятельности естественных монополий, в том числе локальных тарифов на их продукцию, методик калькулирования издержек. Монополии ведут недобросовестную ценовую конкуренцию (в среднем 5% в месяц рост цен на рынке ТЭР), что связано с картелированием рынков в высокомонополизированных отраслях, отсутствием правовых норм ответственности за их действия.

В настоящее время среди теоретиков и практиков в России сложилось 2 противоположных отношения к проблеме естественных монополий.

1. Считают, что конкуренция должна быть во всех сферах экономики, что для естественных монополий означает отделение одних инфраструктурных звеньев от других, например транспортных сетей от производителей газа, электроэнергии, теплоэнергии, транспортных услуг, создание конкурентных условий.

2. Считают, что конкуренция дает положительный эффект, но необходимо учитывать (сопоставлять) величину неизбежных при этом трансформационных издержек.

Опыт российской экономики показывает - при разукрупнении естественных монополистов не происходит активизации желаемой конкуренции, а форсируется создание целой сети посредников, которые начинают вести между собой административную конкуренцию - за власть, благожелательность вышестоящих структур, добиваться более выгодных для себя условий заключения договоров, контрактов и т.д., а не экономическую

конкуренцию за снижение издержек и цен.

Экономическое поведение фирмы-монополиста характеризуется учетом спроса и платежеспособности со стороны различных групп потребителей производимой продукции и проявляется в ценовой дискриминации - продаже различных объемов производимого блага по различным ценам различным покупателям, при этом дифференциация в ценах не связана с динамикой издержек производства.

Ценовая дискриминация возможна тогда, когда продукт монополиста не может быть куплен на одном рынке и перепродан на другом рынке (продажа со скидкой отдельным категориям потребителей - пенсионерам, детям, студентам, например, проездных билетов). Ценовая дискриминация связана с тем, что цены устанавливает сама монополия, продукт не подлежит перепродаже, отнесение покупателей к разным группам является несложной процедурой, существует различная ценовая эластичность спроса у отдельных покупателей.

Ценовая дискриминация существует в 3 формах:

1) совершенная дискриминация - фирма-монополист устанавливает различные индивидуальные цены на каждую единицу товара, а покупатель приобретает продукт по максимально возможной цене. Это идеальная ситуация для фирмы-монополиста, но практически не реализуемая в реальной действительности, т.к. различная платежеспособность покупателей, для фирм-монополистов является недоступной информацией (ее даже нельзя полностью собрать);

2) ценовая дискриминация II степени - фирма-монополист устанавливает несколько уровней цены для определенных категорий товара. Например, тарифы за междугородние телефонные переговоры варьируют в зависимости от времени суток или приобретение больших партий товара сопровождается ценовыми скидками;

3) ценовая дискриминация III степени - фирма – монополист устанавливает разные цены в зависимости от отдельных групп потребителей, т.е. сегментирует рынок по различной ценовой эластичности спроса.

Например, в аптеках устанавливают льготы для определенных категорий - пенсионеров, инвалидов и т.д.

Ценовая дискриминация, несмотря на то, что в основе ее лежит стремление фирмы-монополиста к максимизации доходов, имеет несомненное достоинство - она делает доступным приобретение товаров таким категориям потребителей, которые без этой дискриминации и не смогли бы приобрести необходимый товар. Таким образом, максимизация дохода достигается не только за счет роста цен при сокращении объемов производства, но и при продаже различных объемов производства по дифференцированным ценам. Такое экономическое поведение характерно для региональных монополий, в т.ч. естественных (транспорт), ибо использование механизма ценовой дискриминации гарантирует сохранение данного контингента потребителей, привлечение новых потребителей, что сказывается на величине спроса на производимый товар и при его расширении у монополии появляются большие возможности для манипулирования ценами. Отметим, что ценовая дискриминация фирм-монополистов поощряется государством, т.к. учитывается платежеспособность покупателей и нивелируется их неравенство в потреблении.

Монополия представляет собой весьма противоречивую структуру, соответственно ее экономическое поведение может иметь как позитивные, так и негативные черты, последствия, которые в реальной действительности, проявляются не изолированно, а совместно, во взаимодействии. С одной стороны, монополия в силу своего

экономического положения может злоупотреблять им - взвинчивать цены, сокращать объемы производства, направлять капиталы не на расширение производства, а на потребление, не на внутреннем рынке, а на мировом, действовать в интересах определенного круга лиц, допускать личную унию в различных сферах и т.д. Поэтому деятельность монополий всегда регулируется государством.

Анализ монополий в РФ позволяет выделить следующие их особенности:

всеохватывающий характер - распространяются на все фазы воспроизводства, что объективно обусловлено существовавшей ранее системой государственного управления экономикой;

большинство российских монополий имеет государственную (административную) основу, их образование санкционировано государством в лице соответствующих структур - это известные «Газпром», РАО «ЕЭС», МТС и т.д. Отдельные монополии возникли в результате концентрации и централизации капитала, производства и представляют собой новые рыночные структуры (различные холдинги, ФПГ);

- развитие локального монополизма на уровне региона, муниципалитета, выражающееся в введении ограничений на ввоз и вывоз продукции;

- существование в экономике страны всех видов и типов монополий, что осложняет проблему регулирования их со стороны государства.

Анализируя экономическое поведение фирм - монополистов, мы пришли к выводу, что помимо существующих догм о произвольном определении монополией цены производимого блага, получении максимальной прибыли с каждой его единицы, полного отсутствия конкуренции на рынке и получении в любых условиях прибыли, необходимо в качестве таковых рассматривать утверждение о сокращении монополии обьемов производства при установлении более высоких цен для максимизации прибыли. Это аргументируется наличием пределов сокращения производства, которые монополия не компенсирует ростом цен, ограниченного спроса со стороны потребителей. Пределы сокращения производства связаны с возможностью появления конкурентов в отрасли (малые объемы производства, капиталов), ослаблением входных барьеров, отказе покупателей приобретать производимое благо за столь высокую цену, поиск альтернативных видов продукции. Для монополии характерно рентоориентированное поведение, направленное на получение систематических распределительных преимуществ и не влекущее за собой повышение экономической эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Городецкий, А. Реформирование естественных монополий / А. Городецкий, Ю. Павленко // Вопросы экономики. – 2000. – № 1. – С. 137-138.

2. Государственная антимонопольная политика: практический опыт и задачи совершенствования законодательства // Российский экономический журнал. – 2000. – № 3. – С. 28-33.

3. Мау, В. Экономическая политика России: в начале новой фазы / В. Мау // Вопросы экономики. – 2001. – № 3. – С. 18.

4. Уильямсон, О. Экономические институты капитализма. Фирмы, рынки и «отношеническая» контрактация / О. Уильямсон. – СПб., 1996.

УДК 378

Е.С. Волкова,
г. Шадринск

Содержание экологического образования студентов педвуза в контексте компетентностного подхода

В статье рассматривается содержание экологического образования студентов с позиции компетентностного подхода и экологических компетенций.

Экологическое образование, компетенция, компетентность, компетентностный подход.

Современный этап развития общества характеризуется усилением антропогенного воздействия на окружающую среду. Это приводит к истощению природных ресурсов, нарушению целостности природы, ослаблению взаимосвязи между ее компонентами, к нарушению баланса в системе «человек – природа - общество».

Согласно концепции устойчивого развития, принятой на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в 1992 году в Рио-де-Жанейро, необходима гармонизация социально-экономического и экологического развития на основе новой - экологической культуры человечества, содействующей пониманию каждым человеком самоценности природы, взвешенному подходу к потребностям нынешнего поколения и поискам таких способов их удовлетворения, которые не ущемляют интересы будущих поколений.

Переход к устойчивому развитию предполагает поэтапное восстановление естественных экосистем до уровня, который обеспечивает устойчивость окружающей среды и при котором появляется реальная возможность существования будущих поколений людей, удовлетворения их жизненно важных потребностей и интересов [2].

Экологическое образование остается важнейшим фактором устойчивого развития общества. Оно направлено на изменение сознания людей в отношении природы Земли. В педагогической среде все больше возрастает число сторонников термина «образование для устойчивого развития», принятого в последнее десятилетие во всем мире.

Экологическое образование, продолжая свое движение вперед, обеспечивает не только естественнонаучный фундамент понимания экологических проблем и ключевых идей устойчивого развития, но и сохраняет приоритет в становлении экологической культуры в обществе.

Глубинная сущность перехода к устойчивому развитию заключается в выживании человечества и одновременном сохранении биосферы, иными словами, в сохранении биосферы и цивилизации. Современная экологическая ситуация в мире требует изменений поведения человека, смены его ценностных ориентиров. На сегодняшний день следует признать приоритет экологического образования всех слоев общества и, в частности, студентов педагогических вузов, т.к в сложившихся условиях одна из главных задач образования – подготовка экологически грамотных педагогов. Именно от них зависит уровень экологического мышления общества в целом, возможность создания условий для дальнейшего развития [2].

Для того чтобы реализовать основные направления устойчивого развития в обществе нужны новые подходы в образовании, в том числе и в экологическом. Перспективным является, давно разработанный за рубежом, компетентностный подход, который ориентирован на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетентностей.

Под компетенцией понимается изначально заданное требование (норма) к образовательной подготовке, а под компетентностью – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Компетенции следует отличать от образовательных компетенций, т.е. от тех, которые моделируют деятельность студентов для их жизнедеятельности в будущем.

Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личной позиции и отношение к предмету. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В связи с этим в рамках компетентностного подхода логичным является анализ не просто «наращивания объема» знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности.

С позиции компетентностого подхода можно определить основные экологические компетенции, которые основываются на главных целях общего и экологического образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах практической экодеятельности студента.

Основные (ключевые) экологические компетенции:

ценносто-смысловые экологические компетенции – это компетенции, связанные с ценностными ориентирами студента, его способностью ориентироваться в окружающей природной среде, осознавать свою роль в ней; принимать решения, обеспечивающие механизм самоопределения в экологической деятельности;

общекультурные компетенции включают познание и опыт в области общей и экологической культуре;

учебно-познавательные компетенции представляют совокупность компетенций в сфере учебно-познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, учебной деятельности;

информационные компетенции включают навыки деятельности по отношению к информации в образовательных областях, а также информации предоставляемой современными средствами информации и информационными технологиями;

коммуникативные компетенции включают знание языков, в том числе научного языка изучаемых дисциплин, способов взаимодействия с окружающими; навыки работы в коллективе и с коллективом;

компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, нравственного и умственного саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [3].

Перечень ключевых экологических компетенций нуждается в детализации по образовательным областям, специализациям и направлениям высшего образования.

Введение компетенций в экологическое образование позволяет решать достаточно острую проблему, когда студент хорошо владеет теоретическими знаниями, но испытывает значительные трудности в деятельности, которая требует использование экологических знаний для решения конкретных задач или каких-либо проблемных ситуаций экологической направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захлебный А. Н. Экологическое образование в России / А. Н. Захлебный, Л. П. Симонова. – М. : Экология и образование, 1995.

2. Миркин, Б.М. Устойчивое развитие: вводный курс : учеб. пособие / Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова. – М. : Унив. кн. – 312 с.

3. Субетто, А. И. Интеграционная модель выпускника вуза на базе системодеятелностного и компетентностного подхода / А. И. Субетто. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 28 с.

УДК 378.036:745

Л.П. Гашимова,
г. Ноябрьск,
Н.С. Стерхова,
г. Шадринск

Искусство резьбы по кости как средство эстетического воспитания студенческой молодежи Крайнего Севера

В статье рассматривается одно из направлений развития проблемы эстетического воспитания студентов вузов – использование различных средств в ходе реализации данного процесса. В качестве одного из важных средств эстетического воспитания студентов вузов Крайнего севера предлагается искусство резьбы по кости.

Эстетическое воспитание, средства эстетического воспитания, искусство резьбы по кости.

В начале 90-х гг. возникли многие аномальные явления в социальной и духовно-нравственной сферах, которые деформировали общечеловеческие принципы нравственности, справедливости, породили социальное отчуждение и аморализм в различных его формах, а расхождение между высокими духовно-нравственными принципами и повседневной реальностью жизни стало просто нестерпимым. Поэтому перед современным обществом встала проблема девальвации духовных ценностей, смещения ценностных ориентаций, что чаще всего называют проблемой экологии духовной культуры, то есть проблема эстетического воспитания студенческой молодежи – генофонда России, её будущего, её надежды [5].

В первое десятилетие XXI века исследования проблемы эстетического воспитания активизировались. Научно-педагогический фонд пополняется многочисленными диссертационными исследованиями. Наиболее крупные исследования осуществлены С.Г. Ваниевой, Е.Ю. Волчегорской, Е.М. Галишниковой, А.Г. Недосекиной, Т.Н. Прохоровой, Е.Б. Спорышевой, А.К. Шульженко и др. Фундаментальность характера данных научных опусов позволила заложить теоретические и практические основы проблемы эстетического воспитания в разных ракурсах:

в ракурсе историко-логического анализа (Галишникова Е.М. Становление и развитие теории и практики эстетического воспитания в Татарстане XIX-XX века, 2004 и т.д.);

в ракурсе отдельных возрастных категорий воспитуемых (Волчегорская Е.Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика, 2007);

в ракурсе развития творческого потенциала личности (Прохорова Т.Н. Теория и практика формирования творческой личности учащегося в системе художественно-эстетического образования, 2003; Ридняк М.И. Развитие художественно-эстетического потенциала

студентов в системе профессионального образования, 2004 и др.);

в ракурсе интеграции: с нравственным воспитанием (Айбазова М.Ю. Нравственно-эстетическое воспитание в этнопедагогической культуре Северо-Западного Кавказа, 2004г.; Ваниева С.Г. Нравственно-эстетическое воспитание в процессе внеучебной деятельности учащихся, 2002); экологическим воспитанием (Шульженко А.К. Эколого-эстетическое воспитание молодежи в европейской и отечественной педагогике, 2006); разных предметов и видов искусств (Спорышева Е.Б. Интеграция курсов искусств и предметов гуманитарного цикла в системе художественно-эстетического воспитания и образования школьников, 2005) и т.д.;

в ракурсе художественного воспитания как одного из направлений эстетического (Недосекина А.Г. Система художественного воспитания студентов в вузе, 2007) и др. [5].

Одним из актуальных направлений развития проблемы эстетического воспитания студентов является использование различных средств для получения положительных результатов данного процесса.

Решению вопросов эстетического воспитания и образования разными видами искусства (его разных видов и жанров), посвящены научные работы Дерюгиной И.В. (Эстетическое воспитание студентов неязыковых вузов средствами иностранного (английского) языка, 2008), Кабировой О.Р. (Эстетическое воспитание студентов технического вуза средствами физической культуры, 2007), Трубниковой Н.Ф. (Эстетическое воспитание будущих учителей физической культуры средствами музыкальной ритмики, 2006) и др.

Эффективным средством эстетического воспитания студенческой молодежи Крайнего Севера в рамках нашего исследования является искусство резьбы по кости.

Современное искусство резной кости сохраняет традиции художественной народной культуры Сибири. В настоящее время в исторических музеях представлены редкие по красоте и мастерству исполнения художественные замечательные изделия косторезов XIX-XX вв. Это произведения народного искусства, издавна процветавшего в Сибири.

О зарождении косторезного промысла в России говорится в работе И.Н. Ухановой [11, с.23], которая дает общую характеристику русским промыслам XVII-XIX вв., более подробно останавливаясь на Холмогорском промысле.

Художественная обработка кости на Руси известна с X века. Косторезное ремесло на севере России зародилось в XVII-XIX вв. Материалом для изделий служила привозная слоновая кость (бивни слонов) и добываемые на русском Севере бивни моржей. Активно данное ремесло развивалось среди народов Чукотки, Аляски, Алеутских островов. Им свойственно наличие общих элементов в искусстве резьбы и гравировки по кости у чукчей, коряков, эскимосов, алеутов и даже индейцев Аляски тем, что в прошлом были широко развиты связи прибрежных народностей полярного бассейна Северо-Востока Азии и Северо-Запада Америки [2, с.29].

Искусство резьбы по кости – истинно сибирское явление, имеющее свои традиции и особенности. Традиционный народным художественным промыслом в Тюменской области, сложившимся в 1860-1870-хх гг. и унаследовавшим традиции скульптурной резьбы (по мамонтовой и моржовой кости) северных народов–ненцев и хантов, считается резьба по кости.

Становлению центров косторезного искусства способствовали обилие мамонтовой кости в Сибири и традиции резьбы по кости у народов, населяющих бассейн реки Оби.

Косторезные мастера создавали скульптурные группы, отражающие быт народов Севера, животный мир. Каждая фигура вырезалась отдельно и прикреплялась шпеньками к подставке, также выполняемой из мамонтовой кости. Их общее решение напоминает построение макета. Остяцкий чум, упряжка оленей, люди у костра, играющая собака - все это можно было увидеть, рассматривая подобную скульптурную композицию. При большом количестве фигур, деревьев и чума вся скульптурная группа напоминала макет, в котором рассказ о событии был важнее художественно-пластической организации пространства [2, с.29].

Первые косторезные мастерские появились в Тобольске в начале XVIII века: в 1721 году сюда были сосланы шведские офицеры, взятые в плен во время северной войны. Они занимались в Сибири разными ремеслами, в том числе токарной резьбой по кости - в высших кругах сибирской столицы пользовались спросом точеные табакерки. Во второй половине XVIII века коллективное творчество сменилось индивидуальным.

В 1860-е годы ссыльные поляки занялись изготовлением брошей, табакерок, заколок, пресс-папье, а также распятий и образов Мадонны. Наиболее известным был Игнатий Пляпос, знакомый с косторезным искусством еще до прихода в Сибирь. Чтобы скоротать время в тобольской тюрьме, он занимался резьбой по кости. Ссыльные занимались резьбой по кости вместе с местными художниками, обогащая друг друга знаниями, умениями. Рисунки для некоторых из них разрабатывал тобольский график, писатель, краевед, воспитанник декабристов М.С. Знаменский.

В 1870 года в Тобольске открыли краеведческий музей [10, с.78]. При нем собралась группа деятельных и прогрессивных интеллигентов, которые поставили себе целью просвещение народа. В их числе был губернский землемер, любитель рисования И.Е. Овешков. С его именем и связано рождение современного промысла.

В 1874 году появилась «Сибирская мастерская изделий из мамонтовой кости». Производство было ручным, ремесленным. Требовалось сырье мамонтовая кость. Специальные промысловики летом ходили по берегам рек и на обнаруженных в осыпях мамонтовые клыки клали сверху крестом две веточки: знак, что походка имеет хозяина [7, с.67].

Вслед за нею открывались и другие мастерские, самая крупная из них – «Образцовая Сибирская мастерская Ю.И. Мельгуновой» (учреждена в 1893 году). Изделия поступали в Санкт-Петербург, Москву, Казань, Киев, Нижний Новгород. К середине 1870-х годов тобольская резьба по кости практически становиться промыслом со всеми присущими ему особенностями организации производства и сбыта.

Основной линией развития тобольского промысла стала миниатюрная объемная скульптура. Она находила спрос в среде городской интеллигенции. А в 1897 году была создана комиссия но изучению кустарных промыслов. В их возрождении видную роль сыграл М.С. Знаменский (1833-1892), научившийся резать кость у ссыльных поляков и потом дававший уроки косторезам. Самым талантливым из них оказался П.Г. Терентьев. В косторезном искусстве он заложил основы миниатюрной жанровой скульптуры, отмеченной точностью социальных характеристик и бытовых реалий [9, с.67].

Исторические потрясения 1917 года разрушили отлаженную работу мастерских. Быт был объявлен ненужным пережитком и украшать его стало незачем. Многим художникам пришлось зарабатывать на пропитание, работая в качестве сторожей и бахенизиков. Только в 1928 году у косторезов появился свой цех при Многопромсоюзе. Через три года он стал самостоятельным, а еще через 2 года – курировать работу тобольских

резчиков стал Московский научно-исследовательский институт художественной промышленности [8].

Реалистический характер скульптуры из кости получает дальнейшее развитие. В корне меняются сюжеты работ мастеров: в них нашли отражение те изменения, которые произошли в жизни народов советской Сибири. Люди собрались возле нового дома, слушают радио, на факторию прилетел самолет [7]. Выработанные традицией, привычные для резчиков скульптурные изображения обогащаются новым содержанием. Определяющей композиционной схемой в 1950-1970-е гг. остается принцип решения скульптуры как единого блока. Фигуры отличаются обобщенной пластикой, выявляется фактура материала, поверхность которого оставляют гладкой, тщательно отшлифованной. Северная тема объявляется традиционной для резной кости [8].

В центрах современного косторезного дела используются разные материалы - бивень мамонта, клык моржа, простая животная кость-цевка, зуб кита, коровий рог, китовый ус, рог северного оленя [1].

Каждый из этих материалов имеет специфические свойства и в связи с этим допускает определенные, присущие данному материалу приемы обработки. Различные породы кости (клыки моржа, бивни мамонта, зуб кашалота, простая кость домашних животных), служащие материалом для изготовления различных изделий, называются поделочной костью. Однако, запасы благородной кости ограничены (клык моржа, бивень мамонта).

В настоящее время особое внимание необходимо уделять изучению традиционных народных художественных промыслов России. Это – наша родовая память, корни нашей культуры. Поэтому современное образование должно быть национально сориентировано. Судьба народного искусства как части культуры нашего отечества зависит во многом от педагога. От того, насколько он проникается пониманием, зависит, сможет ли он ввести сотни будущих специалистов России в мир народного искусства, духовный опыт поколений, нравственную силу и красоту народного искусства [3].

Знакомство с искусством родного края учит понимать прекрасное, усваивать изобразительные эталоны красоты, испытывать чувство радости, удовольствия от ярких жизнерадостных цветов, богатства и разнообразия видов и мотивов, проникаться уважением к народным мастерам, стремиться самим учиться создавать прекрасное [6].

Присвоение студенческой молодежью через искусство нравственно-эстетических ценностей своего народа, развитие первого чувства Родины имеет огромное значение и для становления личности, осознания себя как частицы своего народа, своей страны. Задача эстетического воспитания студентов средствами искусства родного края не ограничивается определенным комплексом знаний. Речь идет о формировании духовного мира, эмоциональной сферы, сферы мотивации, интересов, а также об овладении практическими умениями.

Общие задачи эстетического воспитания студентов вузов искусством родного края раскрываются:

в формировании эмоциональной отзывчивости и интереса к предметам искусства родного края; понимании его особенностей; желании знать искусство родного края;

в формировании желания заниматься подобной деятельностью;

в воспитании активности, самостоятельности, инициативы и творчества при создании выразительных узоров (в поиске, выборе элементов, колорита, композиции) [4].

Таким образом, использование искусства резьбы по кости в эстетическом воспитании студентов обеспечивает обогащение их знаний и представлений о культуре родного края, о духовном

богатстве своего народа, исторических корнях. Данный вид искусства представляет одно из интереснейших явлений в многонациональной культуре Крайнего Севера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадяева, Т.А. Проблемы развития народных художественных промыслов на современном этапе / Т. А. Бадяева // Труды НИИХП. – М. : Гостместпромиздат, 1989.

2. Митлянская, Т.Б. О работах мастеров косторезных промыслов / Т. Б. Митлянская // Труды НИИХП. – М. : Легкая индустрия, 1975.

3. Народные художественные промыслы / под общ. ред. О.С. Поповой. – М. : Легкая и пищевая промышленность, 1984. – 191 с.

4. Николаев, Н.Г. Краеведение : пособие для учителей / Н. Г. Николаев. – М. : Учпедгиз, 1961.

5. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 244 с.

6. Решетникова, Р.Г. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста средствами декоративно-прикладного искусства обско-угорских народов : автореф. дис. … канд. пед. наук / Р. Г. Решетникова. – М., 2003. – 26 с.

7. Ромбандеева, Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядов) / Е.И. Ромбандеева. – Сургут : Север. дом : Северо-сибир. регион. кн. изд-во, 1993.

8. Славолюбова, Л.Д. Размышления о Тобольске / Л. Д. Славолюбова. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1972.

9. Субботина, В.А. Тобольская художественная резьба по кости / В. А. Субботина // Художественный музей: Помещения, культура края Тюмени, 1993.

10. Тобольская резная кость / сост. В.М. Василенко. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. из-во, 1987.

11. Уханова, И.Н. Резьба по кости в России. XVIII-XIX веков / И. Н. Уханова. – Л. : Художник РСФСР, 1981.

УДК 378.147

И.В. Москвина,
г.Шадринск

Организация самостоятельной работы студентов вуза с целью повышения качества профессионального образования

Статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы студентов вуза, их умению самостоятельно находить нестандартные способы решения учебных задач. Рассматриваются условия организации, виды и формы самостоятельной продуктивной деятельности студентов, направленной на их личностное развитие и повышение качества профессионального образования.

Самостоятельная работа студентов.

В настоящее время общество заинтересовано в поколении творческих педагогов, способных к активному участию в инновационных образовательных процессах. Педагог, умеющий самостоятельно находить нестандартные, принципиально новые решения профессиональных задач, становится главной фигурой модернизации образования. В связи с этим, повышение требований к качеству вузовского образования будущих педагогов становится стимулом обновления его содержания. От высшего

учебного заведения требуется, чтобы каждый выпускник владел рациональными методами умственного труда, то есть научился с наименьшими затратами времени разыскивать и усваивать необходимую информацию, систематизировать и классифицировать факты, теории, концепции, разбираться в сложных дискуссионных вопросах, четко формулировать свою точку зрения и убедительно аргументировать ее, творчески разрешать возникающие вопросы на основе самостоятельно приобретенных знаний [1, С. 3-4]. В связи с этим, высшей формой учебной деятельности в процессе профессионального образования студентов вуза оказывается самостоятельная работа.

Под самостоятельной работой следует понимать организованную преподавателем активную деятельность студентов, направленную на выполнение поставленной учебной цели в специально отведенное время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний.

Отсюда следует, что самостоятельная работа, как дидактическое явление, с одной стороны, представляет собой учебное задание – объект деятельности студента, с другой стороны – форму проявления работы памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учебного задания.

Цели самостоятельной работы студентов:

- систематизация и закрепление теоретических знаний и практических умений;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование умений использовать различные информационные источники;
- развитие познавательных способностей и познавательной активности студентов;
- формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений.

При организации самостоятельной работы студентов особо значимой является опора на принципы личностно-ориентированного образования, поскольку знания, полученные студентом самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей, осваиваются прочнее, чем приобретенные в готовом виде от преподавателя. Обучающийся непосредственно соприкасается с материалом, концентрирует внимание, мобилизует все резервы интеллектуального, волевого и эмоционального характера.

Исследования ученых позволяют условно выделить несколько уровней самостоятельной продуктивной деятельности студентов:

Копирующие действия студентов по заданному образцу, идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известным образом. На этом уровне происходит подготовка к самостоятельной деятельности.

Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы уровня памяти. На этом уровне начинается обобщение приемов и методов познавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач.

Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца. Это такие работы, которые направляют мыслительную деятельность по пути поиска приемов, способов, средств решения учебных и жизненных проблем. Такие работы обеспечивают формирование творческого мышления,

развивают умственные способности будущих специалистов.

Организация самостоятельной работы студентов включает в себя следующие составляющие:

технологию отбора целей самостоятельной работы студентов;

технологию отбора содержания самостоятельной работы студентов;

технологию конструирования заданий;

технологию организации контроля.

К формам самостоятельной внеаудиторной работы студентов относятся:

1. Обязательная самостоятельная внеаудиторная работа.

2. Самостоятельная внеаудиторная работа по выбору студента.

3. Самостоятельная внеаудиторная творческая работа.

Обязательная самостоятельная внеаудиторная работа является фундаментом, на базе которого студенты не только расширяют свои знания по дисциплине, но и развивают информационные, организационные и другие умения. Видами обязательной самостоятельной внеаудиторной работы являются:

- изучение материала лекций;
- работа с источниками, учебной и справочной литературой;
- составление библиографического списка литературы и иных информационных источников по дисциплине;
- подготовка к семинарским, практическим и лабораторным занятиям;
- выполнение контрольной работы;
- подготовка к итоговому контролю знаний;
- составление отчета о проделанной самостоятельной работе с самоанализом и самооценкой деятельности.

Особенность самостоятельной внеаудиторной работы по выбору студента заключается в том, что студент выполняет только один из видов заданий из предложенного перечня, который в наибольшей степени отвечает его образовательным запросам и интересам.

Виды самостоятельной внеаудиторной работы по выбору студента:

- подготовка письменного сообщения, доклада по заданной теме;
- углубленный анализ научно-методической литературы и составление плана, опорного конспекта, тезисов;
- написание реферата по выбранной теме;
- написание аннотаций;
- составление анкет, тестовых заданий, схем, таблиц.

Данный вид работы выполняется студентом в установленной форме и представляется для проверки в письменном виде преподавателю в установленные сроки или по согласованию с ним. При этом студенты заранее знакомятся с требованиями как к организации работ, так и с правилами оформления рефератов, докладов, тезисов.

Самостоятельная внеаудиторная творческая работа – высшая форма самостоятельной работы студента по дисциплине, которая включает не только выполнение заданий из предложенного перечня, но и, прежде всего, предполагает самостоятельное конструирование студентом различных форм творческой работы с максимальной степенью самовыражения и в соответствии с его интересами. Это не означает, что обозначенные выше виды самостоятельной работы не предполагают творческого подхода и максимальный простор для самовыражения. В данном случае акцент делается на то, что этот вид самостоятельной работы в наименьшей степени регламентируется и не является обязательным для выполнения всеми студентами.

Видами самостоятельной внеаудиторной творческой работы являются написание сочинений, эссе, стихотворений, составление кроссвордов,

ребусов, подготовка презентаций, разработка проектов. При этом перечень не ограничен, и студент вправе сам выбрать удобную для себя форму ее выполнения, при наличии желания и соответствующих способностей.

Дополнительными видами самостоятельной работы студентов являются: посещение лекториев, открытых лекций, работа с интернет-ресурсами; участие в научно-практических конференциях.

Для организации эффективной самостоятельной работы необходимо выполнение следующих условий:

- Методическая обеспеченность студентов по организации и реализации данного вида деятельности (исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах контроля и т.д.).
- Наличие источников в библиотечных ресурсах вуза для выполнения самостоятельной работы студентами.
- Уровень сложности заданий для самостоятельной работы и соответствие возможностям студентов.
- Учет общей суммарной нагрузки студентов в процессе ее выполнения.
- Постепенность перехода от более простых к более сложным формам самостоятельной работы и развитие видов, включая научно-исследовательскую работу;
- Мотивация самостоятельной работы студентов:

а) процессуальная - учебная мотивация, которая проявляется в понимании студентом важности и полезности выполняемой работы в перспективе профессиональной деятельности;

б) внешняя - зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе,

в) внутренняя - способности и направленность студента к учебе в вузе.

- Систематический контроль за ходом самостоятельной работы и различные меры поощрения студентов за ее качественное выполнение [2, С.3-4].

На продуктивность управления самостоятельной работой студентов, в первую очередь, влияет готовность студентов к этой работе и установка студентов и преподавателей на сотворчество. Важно, чтобы в образовательном процессе цели педагога и потребности обучаемого максимально совпадали и соответствовали общим целям образования.

Таким образом, повышение качества профессионального образования студентов вуза зависит от успешной организации их самостоятельной работы, соблюдения всех условий ее проведения. Интеграция самостоятельной работы будущих специалистов с опытом использования современных образовательных технологий стимулирует активность студентов, повышает внутреннюю мотивацию учебной деятельности, активизирует познавательную и творческую самостоятельность, следовательно, улучшает качество профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шкутина, Л.А. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов в рейтинговой системе обучения (на примере учебной дисциплины «Педагогика») / Л.А. Шкутина, Ж.Е. Сарсекеева. – Караганда : САНАТ, 2005. – 124 с.

2. Дюшеева, Н.К. Педагогические технологии в организации самостоятельной работы студентов в вузе / Н.К. Дюшеева // Новые технологии в образовании . –2008. – № 1. – С. 3-7.

УДК 378

Л.В. Парунина,
г. Шадринск

Подготовка будущих учителей к организации и проведению нестандартных форм уроков

Статья посвящена вопросам подготовки будущих учителей начальных классов в рамках реализации предмета «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом». В статье раскрываются формы организации обучения студентов: мастер-класс, деловая игра, педагогический десант.

Психолого-педагогическая подготовка, мастер-класс, деловая игра, педагогический десант, нестандартная форма урока, экскурсия.

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 педвуза 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 педвуза. В связи с этим, встаёт вопрос о необходимости подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому и художественному воспитанию младших школьников.

Подготовка педагогических кадров к эстетическому воспитанию учащихся младших классов невозможна без изучения наследия прошлого, накопившегося на разных этапах исторического развития общества, богатого опыта в философии и педагогике, овладения будущим учителем разными видами художественно–творческой деятельности, а также современными методами эстетического воспитания на уроке и во внеучебное время.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для подготовки студентов к эстетическому воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства предусматривает курс «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» (1-4 семестры).

Целью дисциплины является раскрытие перед студентами научно-теоретических и психолого-педагогических основ методики обучения и воспитания младших школьников изобразительному искусству на уроке и вне него.

Важнейшей задачей дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» является воспитание у студентов творческого отношения к организации изобразительной деятельности младших школьников с учетом их возрастных особенностей и индивидуального подхода к детям в процессе их обучения [6, с.4]. Реализация данной задачи в процессе преподавания дисциплины включает и подготовку будущих учителей начальных классов к организации и проведению уроков изобразительного искусства в нестандартной форме, поэтому обучение студентов в рамках предмета «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом»

осуществляется не только на традиционных занятиях (лекции, семинарские и лабораторные занятия), но и в нестандартных формах обучения: мастер-класс, деловая игра, педагогический десант. Рассмотрим названные формы более подробно.

В словаре иностранных слов даётся следующее определение термину «мастер-класс» - публичная демонстрация умений и навыков какого-либо специалиста в каком-либо деле [3].

Под мастер-классом будем понимать внеаудиторную форму обучения студентов, заключающуюся в демонстрации педагогического мастерства учителя в естественных условиях школы.

В рамках изучения дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» студенты педагогического факультета посещают мастер-классы учителей школ города. Тематика занятий различна: «Методика организации урока рисования с натуры», «Организация и проведение урока тематического рисования», «Урок декоративного рисования и методика его проведения», «Специфика организации урока-беседы о произведениях изобразительного искусства».

Обучение на мастер-классах позволяет студентам не только пассивно наблюдать за процессом ведения урока учителем, но и участвовать в выполнении индивидуальных заданий (проанализировать урок, восстановить конспект посещённого урока, охарактеризовать выбранные учителем форму, методы и средства и т.д.), копировать модель поведения, приобретать демонстрируемые умения и навыки. Посещение мастер-классов учителей предназначено для того, чтобы студенты смогли получить умения и навыки необходимые в их собственной практической деятельности.

Деловая игра – аудиторная форма обучения, основанная на имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путём игры, по заданным правилам [2, с. 286].

На занятиях по методике преподавания изобразительного искусства с будущими учителями начальных классов проводятся деловые игры, направленные на отработку умений планирования и проведения уроков рисования различного типа, анализа и самоанализа будущей профессиональной деятельности.

Студентов заранее знакомят с целями и задачами проводимой игры, распределяют роли, которые они будут выполнять (учитель, обучающийся, методист), осуществляют консультирование и инструктаж. Студенты, в зависимости от выбранной роли получают своё задание:

учитель – провести урок изобразительного искусства по определённой теме. Данное задание требует тщательной подготовки, так как его выполнение включает: поиск необходимой литературы; подготовка наглядности, продумывание её расположения и использования; планирование вопросов для беседы с детьми и, в случае необходимости, вопросов, направленных на активизацию внимания, памяти, мышления и воображения учащихся; подборка материалов для проведения физминутки и мультимедийного оформления урока; подготовка оборудования, материалов и инструментов для занятий изобразительной деятельностью; составление плана-конспекта урока и так далее.

обучающиеся – подготовить материалы и инструменты, необходимые для изобразительной деятельности на уроке.

методисты – проанализировать и оценить работу учителя по схеме, данные занести в специально разработанные бланки или таблицы.

После проведения игры подводятся итоги, методисты анализируют урок, отмечают

положительные стороны и то, что можно было провести по-другому. Студенты, выполняющие роли учеников и учителя, также участвуют в анализе «просмотренного» урока. В конце занятия формулируются общие выводы, составляются «Памятки разработки урока», «Таблица плюсов и минусов» и т.д.

Педагогический десант (франц. descente - букв. - спуск, высадка) – внеаудиторная форма обучения, основанная на демонстрации студентами полученных методических умений и навыков в естественных условиях школы.

При организации педагогического десанта будущим учителям предлагается разработать и провести нестандартный урок по изобразительному искусству или экскурсию с младшими школьниками. Студенты заранее знакомятся с планированием уроков, составленным учителем, выбирают тему, разрабатывают конспект урока в нестандартной форме, а затем проводят его в реальных условиях школы.

По определению И.П. Подласого, нестандартная форма урока - это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру [5, с. 530].

Уроки изобразительного искусства могут быть проведены в различных нестандартных формах:

1. Уроки в форме соревнования и игр: конкурс, турнир, эстафета (лингвистический бой), дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина и т.п.

2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарии, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровение, урок-блок, урок-«дублер» начинает действовать».

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал.

5. Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз, урок-подарок от Хоттабыча.

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый Совет.

7. Перенесенные в рамках урока традиционные формы внеклассной работы: КВН, «следствие ведут знатоки», утренник, спектакль, концерт, инсценировка художественного произведения, диспут, «посиделки», «клуб знатоков».

8. Интегрированные уроки.

9. Трансформация традиционных способов организации урока: лекция-парадокс, парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет (защита оценки), урок-консультация, защита читательского формуляра, телеурок без телевидения.

В период педагогической практики студенты часто имеют возможность проводить для младших школьников экскурсии к памятникам архитектуры и скульптуры, но испытывают при этом определённые затруднения, поэтому на занятиях по методике преподавания изобразительного искусства будущим учителям предлагается организовать и провести экскурсию для детей, поскольку данная форма работы с детьми имеет свою специфику.

Во время экскурсий детьми должно восприниматься не более трех произведений архитектуры или скульптуры, иначе такое мероприятие станет для них утомительным.

Проведение экскурсии требует от педагога тщательной подготовки, иначе она пройдет неорганизованно, спонтанно.

Заранее необходимо продумать методы и приемы, способствующие максимальной концентрации внимания детей на рассматриваемых произведениях

искусства (вопросы, использование художественного слова, подвижных игр и т.д.).

Планировать экскурсии лучше в послеурочное или специально отведённое для них время.

Желательно использовать практическую деятельность детей по окончании экскурсий.

На экскурсиях решаются различные задачи: изучение изобразительного искусства в соотнесении с определённой эпохой или конкретным историческим периодом; развитие представлений детей о видовом и жанровом разнообразии изобразительного искусства; формирование знаний и представлений младших школьников о взаимосвязи различных видов изобразительного искусства с окружающей средой и предметным пространством и т.д.

При проведении педагогического десанта студентам нужно учитывать то, что успешность организации экскурсии обуславливают следующие принципы:

Экскурсия должна строиться на строго отобранном художественном материале. Важен выбор не только каждого отдельного произведения, но и произведений, соседствующих с ним.

Маршрут экскурсии должен быть по возможности компактным и стройным. Следует показывать сравнительно небольшое количество объектов (1-3), обеспечивая возможность для «переживания» художественного образа каждого произведения.

Экскурсия должна обеспечивать ознакомление детей с наиболее яркими и исторически ценными произведениями изобразительного искусства.

Обязательным на экскурсии является использование элементов искусствоведческого анализа, который направлен на определение культурно-исторической ценности, выявление художественно-образной выразительности произведений.

Изобразительное искусство всегда было тесно связано с историей развития общества, его мировоззрением и идеями, с уровнем развития строительной техники, с представлениями человека о пользе и красоте.

Для того чтобы экскурсия прошла с большей пользой для учащихся, оказала на них эстетическое воздействие и расширила их кругозор, необходимо на очередном уроке познакомить школьников с целью экскурсии, с ее планом и организационными требованиями, связать содержание экскурсии с учебной работой.

Дата и время проведения экскурсии предварительно согласовывается с учреждением или музеем, куда планируется повести детей, студент-практикант договаривается с экскурсоводом, знакомит его с задачами экскурсии и с учебной программой.

После экскурсии необходимо провести итоговую беседу, выяснить, как учащиеся восприняли все увиденное и услышанное. Если дети что-то неправильно поняли или не восприняли, следует разъяснить эти вопросы [6, с. 21-22].

Итак, подготовка будущих учителей к организации и проведению нестандартных форм уроков в рамках реализации предмета «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» осуществляется в различных формах: мастер-классы, деловая игра, педагогический десант.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипполитова, Н. В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей [Текст] : монография / Н.В. Ипполитова. – Челябинск : Факел, 1997. – 217 с.

2. Коджаспирова, Г. М. Педагогика [Текст] : учебник / Г.М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2004. – 528 с.

3. Мастер-класс [Электронный ресурс] // Новый словарь иностранных слов : [электрон. энцикл.]. – by EdwART, 2009. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/46109/мастер-класс.

4. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.

5. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс [Текст] : учебник для студентов пед. вузов. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

6. Стерхова, Н. С. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства [Текст] : метод. рекомендации для студентов фак-та пед. и метод. нач. образования / Н.С. Стерхова. – Шадринск : ШГПИ, 2006. – 80 с.

УДК 37.02

О.Л.Салихова,
г. Шадринск

Обучение созданию индивидуального образа как задача подготовки современных дизайнеров одежды

В статье выделяются основные требования к современному специалисту в области дизайна одежды, обосновывается необходимость обучения будущих дизайнеров одежды созданию индивидуального образа.

Подготовка дизайнеров; дизайн одежды; создание индивидуального образа.

Большинство людей обращает внимание на то, как одеты окружающие их люди. «По одёжке встречают, по уму провожают», – в этой пословице очень точно подмечено отношение людей к моде. Одежда выступает как средство общения, влияет на манеру поведения, от соответствия требованиям моды зависит отношение других людей к её обладателю.

По данным опроса, проведённого среди студентов Художественно-графического факультета ШГПИ, практически все следят за изменениями в моде. 20% узнают о модных новинках из специализированных журналов, остальные 80% используют другие источники информации (интернет, телевидение, радио). При выборе одежды 90% полагаются на свой вкус, 10% спрашивают у кого-либо совета.

Стоит отметить, что, подбирая одежду, 85% молодых людей ориентируются на общепринятый модный стандарт, несмотря на то, что ими руководит желание выделиться, сливаются с толпой. Об этом свидетельствует, в частности, А.Б. Гофман: «Нормальный индивид осуществляет свой выбор из образцов, предлагаемых обществом, под влиянием общества и социальных групп. Некоторые интериоризованные, усвоенные культурные образцы, регулирующие бытовую жизнедеятельность, превращаются в повседневные привычки, носят автоматический характер и отнюдь не требуют мобилизации творческого потенциала личности, высвобождая его для решения более серьёзных задач» [1].

Одевая отличающуюся по цвету или конструкции вещь, один человек не является зеркальным отражением другого, но пополняет ряды десятков других, одетых в таком же стиле. То есть образ, который они создали, ни подчёркивает их индивидуальность, ни выделяет их из общей массы. Чаще бывает наоборот, подобранная одежда не только не скрывает недостатки фигуры, но и делает их ещё более заметными и, несмотря на «модность» вещи, придает внешнему облику некоторую неловкость, а то и вовсе комизм.

Имидж (от англ. image – образ) – целостный, качественно определенный образ данного объекта [2]. Необходимость индивидуализации имиджа, создаваемого с помощью одежды и аксессуаров, признавалась выдающимися кутюрье уже в начале XX века.

Понятие «мода» включает два противоборствующих начала: с одной стороны человек стремится выделиться, подчеркнуть свою индивидуальность, а с другой покорно следует ей, поскольку главное для него утвердиться в социуме. Поль Пуаре, патриарх высокой моды, указал путь разрешения данного противоречия: считаться с требованиями моды в пределах здравого смысла [5]. Актуальность этой идеи в наши дни обусловлена отношением к потребителю дизайна одежды как к уникальной, самодостаточной личности.

Современная мода призвана удовлетворить насущную потребность в психофизиологической разрядке, что особенно важно в условиях производственной монотонности, эмоциональной бедности, однообразия повседневной жизни. М. Килошенко [4] в этой связи приводит слова поэта Семёна Кирсанова: «Мода – это праздник для глаз на фоне будничной жизни».

Мода не может быть безликой, создание гармоничного выразительного образа человека посредством костюма является главным критерием проектирования одежды. Индустрия моды отражает потребность человека в поиске «себя». Сегодня система «человек – костюм» обретает более глубокий смысл. Костюм неотделим от человека, «нельзя видеть в моде только силуэты, пропорции, цвета и т.п., главное – это физические и психологические особенности лица: разрез глаз, форма скул, бровей, губ, постановка головы, осанка, манера поведения…» [4]. Необходимо заметить, что совсем необязательно, чтобы психологический тип человека и стиль костюма совпадали. Порой хочется спрятаться за созданным имиджем, а иногда, подобранный костюм способен даже изменить мироощущение человека, восприятие им действительности. Таким образом, при создании гармоничного цельного, выразительного образа обязательно совпадение выбора стиля костюма и внутреннего состояния (настроения) человека. Так как смена настроений свойственна людям то и различный имидж, в зависимости от обстоятельств, естественен.

Сегодня создатели моды – выразители человеческих эмоций. Поэтому подчёркнутая индивидуальность на пике популярности и актуальности. Потребность в специалистах-дизайнерах с каждым годом возрастает. Основная цель обучения художественному дизайну заключается в обеспечении высокого уровня профессиональной подготовки специалистов, а также соответствующего уровня предлагаемых ими проектов.

Для достижения этой цели необходимо, учитывая современные требования к дизайну костюма, решить ряд взаимодополняющих задач. Задачи подготовки художников-дизайнеров состоят в следующем: студенты должны усвоить знания, умения и навыки необходимые для профессиональной деятельности дизайнера костюма, приобрести опыт творческой практической деятельности, научиться проектировать коллекции модной одежды, учитывая современные требования общества в этой области, условия рыночной экономики и психологию модной индустрии. Наконец, необходимо научиться разрабатывать проектную документацию (эскизы будущей коллекции, построение конструкции изделий, разработка технологической обработки), выполнить коллекцию в материале, разработать рекламное сопровождение для запуска коллекции в производство, отражающее авторский стиль. В процессе создания концепции художественного образа коллекции необходимо, опираясь на законы эстетики, демонстрировать

профессиональное мастерство, при этом для окончательного определения художественного образа важно учесть и требования общества, поскольку он зависит не только от субъективного ощущения или личного желания специалиста-дизайнера. Дизайн костюма сочетает в себе многие области искусства и науки. Он опирается на математические, общественные науки и искусство. Будущий дизайнер должен овладеть методикой эстетического мышления. Развитие у студентов образного, индивидуального мышления является главной задачей обучения дизайну костюма.

Основываясь на вышеизложенных положениях, можно выделить ряд профессионально обусловленных качеств дизайнера по костюму.

1. Ответственность и способность работать для общества. При разработке одежды, кроме внешнего вида, дизайнер должен учитывать (если это не высокая мода) удобство в эксплуатации, возраст, цветотип, особенности телосложения потребителя, национальные особенности.

2. Умение работать в коллективе, коммуникабельность. Сегодня по-настоящему значительного успеха обычно добиваются творческие группы, команды, а не специалисты-одиночки.

3. Знания потребностей современного рынка, законов экономического развития, психологии потребителя. Умение рассчитать стоимость изделия на момент реализации.

4. Креативность, способность решать новые задачи, находить выход в нестандартных ситуациях. Творческое мышление необходимо при разработке концепции и формировании образа. Многие фирмы уделяют вниманию своему имиджу, бренду и, поэтому спрос на специалиста, умеющего грамотно создать свой неповторимый стиль, сегодня очень велик.

5. Потребность постоянно повышать свою квалификацию, склонность к постоянному обучению. Это качество позволяет специалисту постоянно быть в курсе новых веяний моды, овладевать дизайнерскими и технологическими новинками в проектировании и производстве одежды.

6. Умение интегрировать в своей работе художественно-творческую и исследовательскую деятельность. Продуктивность современных дизайнерских решений во многом определяется способностью специалиста, пользуясь различными источниками информации, найти новые способы для анализа и решения творческой задачи.

Эффективное обучение дизайну костюма сегодня немыслимо без формирования у студентов способности нестандартно мыслить. У будущего художника-дизайнера важно воспитать творческую инициативу, помогающую создавать коллекции одежды, удовлетворяющие запросам общества, мировым, международным стандартам. Старая модель образного мышления сегодня нуждается в переосмыслении, уточнении и дополнении. Использовать только образный подход в проектировании костюма сегодня недостаточно, яркая творческая индивидуальность – идейное средство в сфере создания проектов, а также главное направление учебной и воспитательной деятельности в области художественного дизайна костюма. Поэтому при обучении проектированию костюма необходимо учить отказу от стандартного осмысления действительности через создание абстрактной формы, уделять больше внимания индивидуальному подходу при создании общего, стереотипного образа, развивать умение создавать различное настроение посредством небольших изменений – добавлением тех или иных дополнений.

Разрабатывая концепцию идеи, будущий дизайнер анализирует работы признанных мастеров, работающих в этом стиле, переосмысливает их приёмы создания образа и, избегая копирования, создают свой стиль, демонстрирующий яркую индивидуальность и самостоятельность автора. Адекватная

самооценка студентами своей работы повышает стремление продемонстрировать новые, оригинальные идеи, показывает степень индивидуального, самобытного подхода к решению поставленной задачи, не допускает заимствования, копирования чужого стиля.

В учебных программах по художественному проектированию костюма высказанные выше положения составляют основу теоретической части обучения, а также являются основными задачами подготовки дизайнеров во многих зарубежных странах.

Сегодня практически все развитые страны мира пришли к необходимости реформирования своих систем образования, так как в центре познания в настоящее время – процесс познания, а не преподавание, как это было при традиционной системе образования. В современной системе образования студент действительно становится центральной фигурой в учебном процессе. Познавательная деятельность будущего специалиста находится в центре внимания педагогов-исследователей. Система обучения призвана развить у студентов способность к самообразованию, умению самостоятельно собирать информацию, анализировать, приобретая, при необходимости, новые знания и умения в различных областях – этим, в сущности, им и придётся заниматься в дальнейшей жизни.

Эпоха информатики коренным образом изменила пути получения информации. Студенты по различным каналам Интернета могут получить практически любую необходимую литературу. Однако такая информация зачастую поверхностна. В результате студентам трудно самостоятельно провести самостоятельно научный анализ полученной информации, систематизировать и выбрать пути развития своего образования.

Теоретическое изучение проблемы обучения будущих дизайнеров одежды созданию индивидуального образа приводит к следующим выводам.

1. В современных условиях дизайнер одежды должен уметь создавать посредством костюма гармоничный выразительный образ человека, учитывая его индивидуальные особенности и реализуя собственную творческую индивидуальность.

2. В процессе обучения будущих дизайнеров созданию индивидуального образа необходимо развивать у них способность к самообразованию, умению самостоятельно искать и анализировать актуальную информацию, самостоятельно приобретать и творчески интерпретировать новые знания и умения, необходимые для оригинальных дизайнерских решений.

3. Профессиональная подготовка специалистов по художественному дизайну требует постоянного совершенствования, поскольку она должна учитывать изменяющиеся требования к образованию в современном обществе. Кроме того, динамичность содержания и организации обучения дизайну одежды обеспечит заинтересованность студентов в получении образования и поможет достичь высоких результатов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гофман, А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения [Текст] / А. Б. Гофман. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : КДУ, 2010 – 228 с.

2. Зеркало имиджа [Электронный ресурс] // Зеркало имиджа : web-сайт. – Режим доступа: www.imagemirror.ru. – (Дата обращения 12.09.2010).

3. Килошенко, М. Психология моды: теоретический и прикладной аспекты [Электронный ресурс] / М. Килошенко. – Режим доступа: http://www.lowry.ru/15/2/12/. – (Дата обращения 15.09.2010).

4. Козлова, Т.В. Костюм. Теория художественного проектирования: учебник для вузов [Текст] / Т.В. Козлова. – М. : МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2005. – 380 с.

5. Поль Пуаре (Paul Poiret) [Электронный ресурс] // Модельный бизнес : портал. – Режим доступа: http://www.fashionbank.ru/articles/article156.html. – (Дата обращения 11.09.2010).

УДК 378.036

Н.С. Стерхова,
г.Шадринск

Цели и задачи эстетического воспитания студентов педвузов

В статье представлен анализ целей и задач эстетического воспитания личности. На основе данного анализа определены цели эстетического воспитания студентов педвуза.

Цель, цели и задачи эстетического воспитания.

В свете современной гуманистической парадигмы эстетическое воспитание представляется, с одной стороны, как неотъемлемый элемент формирования профессиональных качеств будущего учителя. С другой стороны - процессом, во многом определяющим уровень его личностного эстетического развития. Результат обозначенного процесса, в первую очередь, будет зависеть от того, насколько правильно определена его цель.

Чаще всего цель рассматривается как предполагаемый результат учебно-воспитательного процесса, который заключается в формировании у человека знаний, умений и навыков, а также в развитии личности. Так, согласно И.Я. Лернеру, цель обучения – это усвоение молодым поколением содержания культуры, накопленной человечеством, а мера обученности личности обусловлена объемом усвоенного содержания культуры [7, с. 10].

Цель эстетического воспитания студентов высших учебных заведений, как любых других учреждений, готовящих специалистов, определяется на основе учета социального заказа, а также с учётом тенденций общественного развития. Социальный заказ находит свое отражение в нормативно-правовых документах государства, программах и планах работы различных министерств и ведомств, обращениях и резолюциях различных конференций, собраний. В таких документах формулируются требования государства и общества к социальному стандарту гражданина, определяются основополагающие для данного периода страны ценности [8].

Тенденции общественного развития показывают, что попытки обосновать систему целей воспитания на текущий период и перспективу предприняты в педагогической литературе. Большинство специалистов в определении целей опираются на аксиологический подход [12, с. 80].

В соответствии с аксиологическим подходом гуманизм как социально ценностный комплекс идей требует создания условий для свободного развития сущностных сил человека и творческой реализации его жизненных устремлений. Гуманистическое воспитание, в свою очередь, имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса [14, с. 13].

Опираясь на данное положение, мы считаем, что цель эстетического воспитания должна соответствовать цели гуманистического воспитания и преследовать гармоничное развитие личности. В качестве примеров рассмотрим различные формулировки целей эстетического воспитания, предлагаемые отечественными учеными в разные периоды развития проблемы эстетического воспитания.

Так, во второй половине XIX столетия цель эстетического воспитания понималась учеными-педагогами как «направленность этого вида воспитания на то, чтобы сделать человека счастливым, полезным и приятным для других, живым и общественным» (В.П. Острогорский) [11, с.20], или «как формирование идеала прекрасного преимущественно через развитие интеллекта и нравственности» (П.Ф. Каптерев) [4, с. 94]. Заметим, что такой подход был обусловлен, опять-таки, потребностями общества социально-экономическом и культурном развитии, обусловившими подъем науки, образования и появление гуманно-демократических идей в области эстетического воспитания.

В начале второй половины XX века при формулировке цели рассматриваемого нами процесса был сделан акцент на его творческой составляющей. В данный период цель эстетического воспитания видится учеными в:

формировании способности активного эстетического отношения личности к произведениям искусства, а также стимулирование посильного участия в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты (В.Н. Шацкая) [17];

развитии таких качеств, способностей, которые позволили бы личности не только достигнуть успеха в какой либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности (Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров) [5, с. 48];

активизации способности творчески трудиться, достигать высокой степени совершенства своих результатов труда, как духовного, так и физического (Л.П. Печко) [13, с. 108-114.].

Бурное развитие научно-технического прогресса и превращение науки в непосредственную производительную силу общества к концу XX века привели к тому, что в формулировке цели эстетического воспитания стали присутствовать не только деятельностный и творческий аспекты, но и личностный. Так, ряд ученых видят цель эстетического воспитания в формировании эстетического отношения к действительности, эстетического идеала, эстетического вкуса, эстетического восприятия, эстетической оценки – то есть, различных элементов эстетического сознания личности (А.Л. Радугин, А.А. Беляев и др.) [19, с.180].

Другая группа исследователей в ее содержание вкладывают развитие человека, способного: а) с позиций эстетического идеала воспринимать, оценивать и осознавать эстетическое в жизни, природе и искусстве; б) способного жить и преобразовывать мир, творить «вторую природу» по законам красоты. В таком понимании ученые трактуют эстетическое воспитание не только с позиции нацеленности данного процесса на формирование различных элементов эстетического сознания личности, но и освещают его деятельностную сторону, указывающую на развитие эстетической деятельности (М.Ф. Овсянников и др.) [6, с.23]. Но нам более импонирует позиция М.С. Кагана, понимающего цель эстетического воспитания как формирование эстетической культуры (М.С. Каган) [21].

Многочисленные разночтения в целях эстетического воспитания, выделенные в ходе проведенного анализа, приводят к необходимости

дополнительного анализа понятия «эстетическая культура».

В нашей работе мы придерживаемся позиции М.С. Кагана, который под эстетической культурой понимает систему средств и продуктов, с помощью которых человек эстетически осваивает мир [21, с.5]. Эстетическая культура является сложной системой, включающей в себя чувственность и интеллектуальные способности человека, его родовые и групповые представления о «хорошей жизни» и, наконец, реальные предметы и формы поведения, созданные человеком не только по законам естественной необходимости, но и по законам красоты [21, с.10]. Это делает понятным, почему эстетическая культура личности оказывается не врожденной, а воспитывается в процессе всей её жизни, в процессе игр и труда, творческой деятельности, размышления и исторического познания.

Следующее положение, на которое хотелось бы обратить внимание – структура эстетической культуры. В ней М.С. Каган выделяет эстетическую деятельность и эстетическое сознание. Эти две стороны органически взаимосвязаны: эстетическое сознание (созерцание) есть форма духовной, внутренней активности субъекта (в данном случае – общества), вырастающая из внешних, материально-практических форм его деятельности (в ходе истории лишь постепенно приобретающих эстетический характер). Практическая эстетическая деятельность, в свою очередь, является внешней, материальной формой эстетической активности субъекта, стимулируемой и контролируемой его эстетическим сознанием [21, с. 16].

Мы присоединяемся к точке зрения М.С. Кагана и считаем, что его мнение в полной мере характеризует искомую нами цель эстетического воспитания студентов педвуза – формирование у них эстетической культуры, поскольку понятие «эстетическая культура» является более широким по отношению к понятиям «эстетическое сознание» и «эстетическая деятельность». Более того, первая дефиниция содержит две последних.

Успешной реализации цели эстетического воспитания студентов способствует решение определенных задач. Анализ научно-педагогической литературы позволил нам установить определенное разночтение задач эстетического воспитания.

Так, по мнению Н.И. Киященко, успех деятельности личности в той или иной области определяется широтой и глубиной развития способностей. Вот почему всестороннее развитие всех дарований и способностей личности есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания. Главное - воспитать, развить такие качества, такие способности, которые позволят личности не только достигнуть успеха в какой либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности [5, с.29]. В данном подходе четко прослеживается творческий аспект реализации исследуемого нами процесса.

Для Л.В. Агаджановой приоритетными задачами эстетического воспитания являются:

развитие способности воспринимать прекрасное в природе, искусстве и окружающей действительности;

стремление творить прекрасное, вносить красоту в окружающий мир (Л.В. Агаджанова) [1]. По сути, автор выделяет задачи, связанные с развитием таких элементов эстетического сознания, как эстетический вкус, эстетические потребности.

Другие ученые в качестве основных задач эстетического воспитания выделяют:

развитие у обучающихся способности восприятия эстетических явлений в искусстве и действительности (Б.Т. Лихачев) [9];

творческое активное отношение к ценностям культуры и умение использовать их творческий потенциал в профессионально-педагогической деятельности (В.П. Большаков) всесторонне развитие дарований и способностей личности [2];

развитие эстетического отношения (Е.Г. Трудкова, В.В. Ванслов, В.Н. Мясищев, А.Н. Сохор и др.) [16; 3; 10; 15].

Основными задачами эстетического воспитания Г.С. Лабковская называет следующие:

Создание определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникать склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям.

Формирование на основе полученных знаний и развитие способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств личности, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими.

Формирование у каждого воспитуемого эстетической творческой способности, то есть, воспитании и развитии таких качеств, потребностей и способностей личности, которые превращают индивида в активного созидателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его «по законам красоты» [20, с.60]. На наш взгляд, исследователь недостаточно точно определяет задачу развития других элементов эстетического сознания, в частности, эстетического отношения, эстетического вкуса, эстетических суждений и т.д.

В исследовании Е.Г. Трудковой перечислены такие задачи эстетического воспитания:

Воспитание культуры эстетического восприятия.

Формирование системы эстетических знаний, умений и навыков.

Формирование эстетического сознания личности.

Воспитание эстетических отношений как оценочных реакций человека.

Развитие опыта творческой деятельности на основе эстетических потребностей и интересов и др. [16]. Перечень предлагаемых Е.Н. Трудковой задач, по нашему мнению, вполне соответствует характеристике задач эстетического воспитания, однако, вызывает сомнение формулировка задачи развития эстетического сознания, поскольку в других задачах эстетического воспитания, обозначенных исследователем, уже озвучены задачи развития основных элементов эстетического сознания. В связи со сложившейся ситуацией необходимо разобраться с определением понятия «эстетическое сознание».

Итак, А.А. Беляев, характеризует эстетическое сознание как одну из форм общественного сознания, являющуюся, как и другие его формы (политическое, правовое, нравственное, религиозное, научное), отражением действительности и ее оценкой с позиций общественного (в данном случае эстетического) идеала. Эстетическое сознание выступает в качестве родового понятия, обозначающего разнообразие его проявлений, связанных в единую систему, которая имеет открытый мозаичный характер, образуемый взаимопроникающими и взаимодополняющими друг друга его видами (эстетические чувства, вкус, созерцание, восприятие, суждение, ценности, взгляды, идеал и др.). Кроме того, соотносительно с понятием эстетической деятельности, понятие «эстетическое сознание», представляет ее духовный, идеальный план. Сама же деятельность выступает как технологический способ производства и реализации эстетического сознания. Вместе с тем, эстетическое сознание

обладает известной самостоятельностью по отношению к эстетической деятельности и искусству, спецификой, выделяющей его среди других форм общественного сознания [18, с.324-325].

Многочисленные подходы к определению задач эстетического воспитания требуют определения соотношения основных элементов эстетического сознания, развитие которых является ориентиром в реализации задач эстетического воспитания. Такая ситуация в определении задач исследуемого нами процесса влечет за собой их иерархизирование, поскольку по своему составу и структуре эстетическое сознание, как указывает М.Ф. Овсянников, представляет как бы поднимающуюся вверх лестницу. Образующие его части: эстетические эмоции, чувства, эстетическое отношение, восприятие, суждение, потребности, вкус, взгляды, убеждения, идеалы, категории и теории – между собой взаимосвязаны и взаимозависимы. Так, в эстетическом отношении в равной мере переживаются и оцениваются позитивные и негативные стороны действительности. Эстетические чувства формируют соответствующие потребности, которые регулируют … эстетический вкус, который, в свою очередь, влияет на формирование соответствующего идеала. Представления об эстетическом идеале влияют на оформление эстетических взглядов и теорий. Последние непосредственно соотносятся не только с чувствами, но и с мировоззрением людей и существуют в русле эстетических категорий и т.д. В орбите эстетического сознания возможны не только прямые, но и обратные связи между составляющими его чувственными и рациональными ступенями. Так, мировоззрение, опирающееся на чувственные реакции человека, формирует убеждения личности, воздействует на вкус, во многом определяет установки творческого метода и т.д. [6, с.154].

Опираясь на мнения А.А. Беляева и М.Ф. Овсянникова, мы представляем следующее соотношение элементов эстетического сознания: эстетическое отношение, эстетические чувства, интересы и потребности, восприятие, вкус, взгляды, убеждения, идеалы и т.д. Определив соотношение основных элементов эстетического сознания, а также его соотношение с понятием «эстетическая деятельность», обозначим задачи эстетического воспитания студентов, выстроив их по восходящему направлению:

Развитие эстетического отношения.

Развитие эстетических чувств.

Развитие эстетических интересов и потребностей.

Развитие эстетического восприятия.

Развитие эстетического вкуса.

Формирование эстетических взглядов и убеждений.

Формирование эстетического идеала.

Развитие навыков и умений эстетической (творческой) деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанова, Л.В. Формирование эстетического компонента профессиональной подготовки учителя иностранного языка в университете с помощью экранно-звуковых средств : дис. … канд. пед. наук / Л. В. Агаджанова. – Ташкент, 1990. – 182 с.

2. Большаков В.П. Философское основание воспитания эстетической культуры : дис. … д-ра философ. наук / В. П. Большаков. – СПб., 1993. – 238 с.

3. Ванслов, В.В. Эстетика. Искусство. Искусствоведение. Вопросы теории и истории / В. В. Ванслов. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во, 2000. – 440 с.

4. Каптерев, П.Ф. Об эстетическом развитии и воспитании / П. Ф. Каптерев // Русская школа. – 1895. – № 1-2. – С. 94.

5. Киященко, Н.И. Теория эстетического воспитания / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М. : Искусство, 1979. – 75 с.

6. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителя / под ред. М.Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.

7. Лернер, И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности при изучении гуманитарных дисциплин : автореф. дис. … д-ра пед. наук / И. Я. Лернер. – М., 1971.

8. Липский, И.А. Полифункциональная структура воспитательного процесса в системе образования / И. А. Липский, Л. Е. Никитина // Дополнительное образование. – 2003. – № 8 (46).

9. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М. : Изд-во, 1985. – 176 с.

10. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Изд-во, 1995. – 356 с.

11. Острогорский, В.П. Письма об эстетическом воспитании / В. П. Острогрский. – 3-е изд. – М., 1908.

12. Педагогика : учебник / Л.П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л.П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Проспект, 2004. – 432 с.

13. Печко, Л.Л. Проблемы приобщения старшеклассников к богатствам художественного стиля / Л. Л. Печко // Советская педагогика. – 1979. – № 5. – С. 108-114.

14. Сластенин, В.А. Общая педагогика. В 2-ч. Ч. 2 : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

15. Сохор, А.И. Вопросы социологии и эстетики музыки / А. И. Сохор. – Л. : Изд-во, 1981. – 295 с.

16. Трудкова, Е.Г. Эстетическое воспитание студентов педагогического вуза средствами поморских народных музыкальных традиций : дис. … канд. пед. наук / Е. Г. Трудкова. – Мурманск, год. – 167 с.

17. Шацкая, В.Н. Идейное воспитание средствами музыкального вкуса в советской школе : дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Шацкая. – М. : Изд-во, 1974. – 150 с.

18. Эстетика : словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

19. Эстетика : учеб. пособие для вузов / под ред. А.Л. Радугина. – М. : Центр, 1998. – 240 с.

20. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : кн. для учителя / сост. Г.С. Лабковская. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.

21. Эстетическая культура советского человека / под ред. М.С. Кагана. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1976. – 168 с.

УДК 373.3

Л.П. Фадюшина,
пос. Яр-Сале
Ямальского района
Н.С. Стерхова,
г. Шадринск

Практико-ориентированная основа исследования развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы

В статье рассматриваются личностно-ориентированный, интегративно-деятельностный и программно-целевой методологические подходы как практико-ориентированная основа исследования развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы

Методологический подход, личностно-ориентированный подход, интегративно-деятельностный подход, программно-целевой подход.

Осуществление целостного анализа проблемы познавательной активности учащихся младших классов сельской школы становится возможным при использовании совокупности методологических подходов, соответствующих различным уровням методологии, в связи с чем, исследование данного процесса мы выстраиваем с опорой на личностно-ориентированный, интегративно-деятельностный и программно-целевой методологические подходы.

Итак, основополагающим для нашего исследования является личностно-ориентированный подход.

В концепции личностно-ориентированного обучения (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Венгер, Н.И. Поддьякова и др.) различают процессы обучения и учения, понимая последнее как индивидуально значимую деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личный опыт. Согласно этой концепции, ученик изначально не просто субъект обучения, а носитель субъектного опыта. В обучении же происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение.

Личностно-ориентированное обучение предполагает передачу максимально возможного объёма знаний каждому ученику с учётом его индивидуальных особенностей, интересов, направленности, ценностей и жизненных перспектив. Ключевыми фигурами личностно-ориентированной педагогики являются ученик с присущими ему индивидуальными качествами и педагог, овладевший мастерством использования этих качеств в целях активизации познавательной деятельности школьников. Личностно-ориентированное обучение, помогая преодолеть безличность образования, его отчуждённость от реальной жизни, содержит в себе возможность воздействия на развитие познавательной активности конкретного младшего школьника.

В исследовании и осуществлении процесса развития познавательной активности младших школьников личностно-ориентированный подход обеспечивает направленность изучаемого процесса на целостное развитие личности учащегося в образовательном процессе; реализацию в единстве образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения в процессе педагогического общения; созданию условий для активизации познавательной деятельности младших школьников с учетом их индивидуальных возможностей и субъектного опыта.

Важную роль в нашем исследовании играет интегративно-деятельностный подход. Основные идеи данного подхода разработаны в трудах В.С. Безруковой [1], Н.В. Ипполитовой [3], М.Г. Чепикова [8], И.П. Яковлева [10] и др.

Как отмечает Н.В.Ипполитова, интегративно-деятельностный подход рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовка к ней с позиции этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второй [6, с.13].

Основными понятиями, характеризующими данный подход, являются «интеграция» и «деятельность».

В философии под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [7, с.210]. Основными положениями в этом аспекте, составляющими интегративно-

деятельностный подход являются следующие: процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы (в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов; целостность как обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой, выражает интегрированность, самодостаточность, автономность этих объектов, их противопоставленность окружению, связанную с их внутренней активностью; в ходе интеграции объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий отдельных частей интегрированного целого, обладающих различной степенью автономии, увеличивается. Таким образом, интеграция, рассматриваемая как процесс развития какого-либо явления, направлена на достижение определенного результата - формирование главного интегративного качества - целостности, т.е., интеграция выражает динамику явления, а целостность - результат движения [6, с.14].

Второй составляющей интегративно-деятельностного подхода является понятие «деятельность», которое рассматривается в философии как «специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [7]. В этом плане интегративно-деятельностный подход опирается на следующие положения: преобразующее воздействие человека на внешний мир связано с развитием самого человека как субъекта деятельности; необходимым условием становления личности является включение ее в систему взаимосвязанных видов деятельности. В современных педагогических исследованиях деятельность рассматривается как основа, действенное средство и необходимое условие эффективного осуществления педагогического процесса. Применительно к педагогической деятельности деятельностный подход, имеющий основой включение воспитанника в какой-либо вид деятельности, требует и решения вопросов самоопределения личности, которое проявляется в самостоятельном целеполагании, выборе форм и методов организации деятельности, анализе ее результатов, что обусловливает воспитательную и развивающую функции деятельности.

Необходимость применения интегративно-деятельностного подхода при исследовании и осуществлении развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы обусловлена следующим: включение учащихся в разнообразную по видам и содержанию деятельность способствует интеграции получаемых знаний и субъектного опыта учащихся, что создает основу для развития в единстве и взаимопроникновения различных составляющих элементов такого личностного образования как познавательная активность; личностно - и практико-ориентированный характер педагогического взаимодействия обеспечивает целостность образовательного процесса и комплексность реализации его функций.

Практико-ориентированной основой нашего исследования является программно-целевой подход, основные положения которого заимствованы образованием из современной социологии и экономики. Научно-практические разработки по использованию данного подхода в политической и экономической сферах описаны в работах В.М. Видяпина, Д. Джеймсона, Х. Ингхема, Ю.Н. Казанского, Р. Кемпбела, В.В. Кистанова, Н.В. Копылова, Е.В. Рудневой, В.Л. Тамбовцева, А.А. Тихомирова и мн. др.

Успешно пройдя адаптацию, программно-целевой подход внедрен в практику современного образования. Так

активной разработкой вопросов применения данного подхода в образовании занимались Ю.П. Азаров, Н.С. Горшкова, Ж.А. Захарова, В.Н. Казаков, Т.В. Кузнецова, Н.А. Селезнева И.К. Шалаев и др. В настоящее время учеными представлены попытки охарактеризовать понятие программно-целевого подхода применительно к разным уровням образования (И.К. Шалаев, Н.С. Горшкова, Т.В. Кузнецова и др.), теоретически разработаны структурные составляющие программно-целевого подхода (Ю.П. Азаров, И. Баушева, О. Зыков, Т.В. Кузнецова и др.), выявлены Системообразующим элементы программно-целевого подхода, универсально применимые для образовательных проектов различного уровня и назначения, а также принципы программно-целевого подхода к организации образования (В.Н. Казаков, Ж.А. Захарова, Н.А. Селезнева и др.) и т.д.

Программно-целевой подход в образовании предполагает способ выработки и осуществления плановых управленческих решений, основанных на комплексном анализе проблемы и построении совокупности мер и действий (в форме программы, проекта), направленных на достижение поставленной цели [9; 2; 5]. При этом главное отличие программно-целевого подхода состоит в учете ресурсов, необходимых для достижения установленных целей, и определении степени эффективности их использования для данной ситуации. В процессе разработки проекта определяются целевые индикаторы, которые можно назвать критериями общего мониторинга качества реализации проекта. Программно-целевой подход за счет непрерывно действующей системы мониторинга и оценки ситуации становится более гибким, более регулируемым, а, следовательно, более четко ориентированным на достижение положительного результата [4, с. 27].

При этом, характеризуя понятие программно-целевого подхода, ученые рассматривают его как подход, при котором руководитель ориентируется на достижение конечного результата в логике поэтапного действия: формирование дерева целей, разработка адекватной исполняющей программы, реализация управляющей программы [9, с. 53.].

Опираясь на точку зрения Н.С. Горшковой, Т.В. Кузнецовой, И.К. Шалаева, мы представляем программно-целевой подход как принцип, позволяющий ориентироваться на достижение конечного результата в логике поэтапного осуществления процесса развития познавательной активности младших школьников: формирование дерева целей, разработка адекватной программы реализации необходимого процесса, осуществление контроля реализуемой программы.

Применение программно-целевого подхода к исследованию развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы дает возможность:

сориентировать данный процесс в целом и каждый его этап по отдельности на развитие познавательной активности как имманентного атрибута всестороннего и гармонического развития личности детей;

осуществить реализацию исследуемого процесса поэтапно, в соответствии с деревом целей;

разработать программу развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы;

учесть использование ресурсов, необходимых для достижения установленных целей;

обеспечить осуществление контроля программы реализуемого процесса.

Заканчивая анализ методологических подходов к исследованию процесса познавательной активности учащихся младших классов сельской школы и её развития,

необходимо отметить, что каждый из них, представляя качественно новый способ изучения исследуемых явлений, в полной мере соответствует целям исследования. Все подходы взаимосвязаны между собой, поскольку оперируют категориями, находящимися в органической взаимозависимости, и, изучая данный процесс в различных аспектах, дополняют друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992. – 89 с.

2. Горшкова, Н.С. Программно-целевой подход в управлении учреждением дополнительного образования / Н.С. Горшкова // Проблема результата и качества деятельности учреждения дополнительного образования. – Ярославль, 1997.

3. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей : монография / Н.В. Ипполитова. – Челябинск : Факел, 1997. – 217 с.

4. Кузнецова, Т.В. Программно-целевой подход к формированию профессионального мастерства личности в условиях непрерывного социально-культурного образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Татьяна Викторовна Кузнецова. – М., 2010. – 44 с.

5. Кузнецова, Т.В. Технологии реализации программно-целевого подхода к формированию личности в системе непрерывного социально-культурного образования : монография / Т.В. Кузнецова. – М. : Изд-во, 2009. – 103 с.

6. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 244 с.

7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

8. Чепиков, М.Г. Интеграция науки : философ. очерк / М. Г. Чепиков. – М. : Мысль, 1981. – 276 с.

9. Шалаев, И.К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом / И.К. Шалаев. – М. : МГПИ, 1987.

10. Яковлев, И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И.П. Яковлев. – Л. : ЛГУ, 1987.

УДК 37.033

Т.Л. Хоменко,
г. Шадринск

Специфика форм и содержания экологического образования молодежи

В статье рассматриваются основные положения и принципы экологического образования.

Экологическое образование, экологическое воспитание, Экологическое сознание, экологическое просвещение.

Приходится признать, что на сегодняшний момент общий уровень экологического образования населения очень низок. А уровень осознания всей трагедии человечества, стремительно уничтожающего природные богатства, ничтожно мал.

Экологическое образование, как известно, это процесс обучения, воспитания, развития личности и населения, самообразования и накопления опыта, направленный на формирование ценностных ориентаций, поведенческих

норм и специальных знаний по природопользованию.

Экологическое образование осуществляется, как правило, в течение всей жизни человека и является неотъемлемой частью процесса общего образования. Оно должно сосредоточиваться на практических проблемах и носить междисциплинарный характер. В то же время оно призвано способствовать осознанию экологических ценностей, содействовать коллективному благосостоянию и уделять основное внимание проблеме экологического выживания человека. На современном этапе экологическое образование и воспитание должно охватывать студентов всех специальностей на всех ступенях обучения и являться важным элементом общественной деятельности. Оно должно вовлекать студентов в активный процесс решения экологических и природоохранных проблем в конкретных обстоятельствах; поощрять чувство ответственности и стремление к улучшению сложившейся экологической ситуации.

Проблема организации экологического образования и воспитания имеет ярко выраженную региональную направленность и, следовательно, не может быть решена только учреждениями науки. Экологическое воспитание должно быть реализовано только на определенном образовательном фундаменте, составленном с учетом регионального антропогенного воздействия на окружающую среду и рассчитанном на различные категории специалистов.

В настоящее время существует многоуровневая система экологического образования, включающая теоретический, практический, методологический и творческий уровни. В процессе учебно-практических занятий по экологии преподаватель должен так проводить свои занятия, чтобы студенты убедились в практической необходимости получения экологических знаний. Приобретая навыки и умения в выполнении экологических расчетов, пользовании приборами и методиками по определению содержания вредных веществ в атмосфере и степени загазованности воздушного пространства производственных помещений вредными для здоровья химическими соединениями, студенты понимают, что компетентность специалиста кроме выбранной специальности требует также и экологического образования.

Исследовательская работа способствует более глубокому пониманию выпускниками вузов природных аспектов окружающей среды, развитию системного подхода при анализе и регулировании природных и созданных человеком экосистем, учету проблем природной среды.

Благодаря знанию современного состояния природной среды студенты лучше понимают: исключить антропогенное вмешательство в природную среду практически невозможно, но сократить его негативные последствия может каждый человек. Понимание закономерностей функционирования и принципов охраны окружающей среды позволяет молодым специалистам принимать правильные и ответственные решения по сохранению природных экосистем в различных ситуациях.

Вопросами экологического образования занимаются также и учреждения дополнительного образования - это эколого-натуралистические и эколого-биологические центры, другие многопрофильные учреждения, в которых ведется работа по экологическому образованию. Школы и учреждения дополнительного образования занимаются вопросами экологического образования не только во время учебного процесса, но и во время летнего отдыха учащихся.

Приоритетным принципом образования для устойчивого развития является экологизация общества, неотъемлемая часть которого -

воспитание экологического сознания населения (Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова, 2006). Под экологическим сознанием понимается знание и применение экологических принципов не только специалистами, но и всеми членами общества. Это возможно только в условиях непрерывного экологического образования. Основными этапами которого, является экологическое обучение в школе, ВУЗах и на рабочих местах.

В целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов осуществляется экологическое просвещение посредством распространения экологических знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов.

Вопросы экологии и здоровья остаются важнейшими для выработки стратегии и тактики действий по выживанию населения России в современных экологических и социально-экономических условиях. Практическая работа на местах ведется в различных направлениях: эколого-образовательные программы для детей и подростков (лагеря, кружки, экспедиции, полевые практики и др.); психологическая реабилитация детей и родителей (в Центрах реабилитации, в лагерях, школах, детских садах); клубы Здоровья для населения; профилактические кабинеты и многое другое.

Формирование у населения обеспокоенности проблемами экологии и здоровья возможно только путем постоянного экологического образования и просвещения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методы экологического мониторинга: Большой специальный практикум : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 2005. – 236 с.

2. Миркин, Б. М. Вклад в образование для устойчивого развития / Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова // Биология в школе. – 2007. – № 8.

3. Яблоков, А. В. Экология России: состояние и перспективы / А.В. Яблоков // Биология в школе. – 2005. – № 8.

4. Миркин, Б. М. Устойчивое развитие: вводный курс : учеб. пособие / Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова. – М. : Унив. кн., 2006. – 312 с.

УДК 796:378.016

З.Н.Черных,
г.Шадринск

Взаимосвязь развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности и формирования профессионально-кондиционной готовности студентов педагогического вуза

Статья посвящена взаимосвязи развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности и формирования профессионально-кондиционной готовности студентов педагогического вуза, используя особенности отдельных видов спорта, которые не только способствуют укреплению здоровья и физическому развитию, но и всемерно подготавливают к плодотворному труду в избранной профессии.

Интерес, профессиональная готовность, кондиционная готовность, профессионально-кондиционная готовность.

Интерес является одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности. Интерес к профессии учителя проявляется в эмоциональном отношении студентов, к объекту познания, с одной стороны к теории и методике обучения, с другой, к практике учения. Избранный вид спорта не только способствует укреплению здоровья и физическому развитию, но и всемерно подготавливает к плодотворному труду в избранной профессии.

В нашем исследовании мы хотим отметить взаимосвязь профессиональной и кондиционной (физической) готовности, с помощью развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности.

Профессиональная готовность – это субъектное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [3].

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.

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.

Многие ученые психологи и педагоги рекомендуют при выборе видов спорта для специализации учитывать черты характера и свойства личности, но можно идти и от обратного, используя особенности отдельных видов спорта в формировании определенных психических качеств и свойств личности, недостаток которых сам студент чувствует у себя.

Возможности физкультурно-спортивной деятельности отмечаются многими спортсменами, тренерами и учеными. Именно на регулярных самостоятельных физкультурно-спортивных занятиях студенты многократно ставятся в условия для проявления таких волевых качеств, как настойчивость, решительность, смелость, выдержка, самообладание, самодисциплина. Причем направленным подбором упражнений, выбором видов спорта и спортивных игр можно акцентировано воздействовать на студентов.

Многие спортивные и особенно игровые моменты моделируют возможные жизненные ситуации, ситуации в учебном и производственном коллективе. Установленные нормы и правила поведения в физкультурно-спортивной деятельности (коллективизм, уважение к сопернику, трудолюбие, дисциплина) переносится в повседневную жизнь, а также в профессиональную деятельность.

При занятиях какой либо секцией студенты сознательно подвергают себя к преодолению трудностей, связанных с физической нагрузкой, борьба с нарастающим утомлением, возможно, возникающими ощущениями боли, страха и т.д. воспитывают волю, уверенность в себе.

Основу профессиональной работоспособности студентов составляют специальные знания, умения, навыки, а также определенные психофизические качества (память, внимание, восприятие, особенности сердечно-сосудистой систем,

мышечно-двигательного аппарата). Все это оказывает влияние на продуктивность труда.

Таким образом, профессиональная работоспособность студентов зависит от многих факторов. Естественно, что будущие специалисты, имеющие более высокую разностороннюю физическую подготовленность, может более продолжительное время или более интенсивно выполнять одно и тоже производственное задание, чем слабо подготовленные. Из всего выше сказанного, мы отводим главную роль заблаговременной кондиционной (физической) готовности к профессиональному труду.

Многие ученые-педагоги считают, что студенты при выборе видов спорта для занятий следует ориентироваться не только интерес к этому или иному виду спорта, но и на свои черты характера. Например, студенты, которые легко отвлекаются от работы и снова быстро в нее включаются, общительны с окружающими, эмоционален в спорах, то им лучше всего остановить свой выбор на игровых видах спорта или заняться одним из видов единоборств; если же усидчивые, сосредоточены в работе и склоны к однородной деятельности без постоянного переключения внимания, способны длительное время выполнять физически тяжелую работу, значит эти студентам пойдут занятия бегом, лыжами, плаванием, велоспортом.[4]

Также мы можем отметить то, что большую роль в профессиональной готовности будущих специалистов играют специальные физические (кондиционные) качества, где подразумеваются способности организма противостоять специфическим воздействиям внешней среды: холода и повышенных температур, укачивания при передвижении автомобильным, водным, воздушным видами транспорта, недостаточного кислорода в горах и др. Эти способности могут совершенствоваться путем закаливания в ходе тренировки на открытом воздухе, дозированной тепловой тренировки физическими упражнениями, специальными упражнениями, воздействующими на вестибулярный аппарат, специальным укреплением мышц брюшного пресса, упражнениями на выносливость.

Следует отметить, что многие исследователи, занимавшихся проблемой развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности студентов различных факультетов, подчеркивали ведущую роль общей выносливости при подготовке к профессии. Общая выносливость является основой той специальной выносливости, которая необходима, профессионалу для поддержания оптимальной интенсивности труда в течение всего рабочего дня.

Конечным и закономерным результатом учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе является профессиональная готовность ее выпускников к педагогической деятельности. Эта готовность представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных компонентов, которые характеризуют в первую очередь мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) аспекты деятельности [2].

Если к началу профессиональной деятельности молодой специалист руководствовался одними мотивами в своей работе (например, любовью к детям, интересом к спорту), то в процессе приобщения к коллективу и принятия установившихся в нем традиций, требований у него формируется дополнительная мотивация (общественного плана), наполняющая исходную мотивацию новым содержанием. Таким дополнением могут быть следующие мотивы, «подготовка выдающегося спортсмена», «стремление быть не хуже других», «чувство долга и ответственности» и т.д. Происходит расширение содержания интереса. Такая перестройка в структуре интереса стала возможной посредством воздействия

коллектива на молодого специалиста при условии его полной адаптации к коллективу и профессиональной деятельности [1].

Проведенный нами анализ философской и психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, который показал, что в развитии физических и духовных сил студентов могут сыграть важную роль физкультурно-спортивная деятельность.

Таким образом, развитие интереса к физкультурно-спортивной деятельности зависит от осмысления ценности занятий для физического и духовного развития личности; адаптации студентов к физкультурно-спортивной деятельности; поэтапного включения студентов в систему тренировочных занятий.

Проблема привлечения студентов к занятиям физической культурой и спортом, развитие у них интереса к физкультурно-спортивной деятельности достаточно сложное явление. Мы рассмотрели одну из сторон этой проблемы. Возникает необходимость изучения педагогических условий в связи с занятиями другими видами физкультурно-спортивной деятельности и развития мотивационно-волевой, эмоциональной и других сторон личности, формирования профессионально-педагогической готовности.

Формирование профессионально-кондиционной готовности студентов предполагает научное обоснование вопроса, определение основных методологических принципов, условий и их реализацию.

Интерес к физкультурно-спортивной деятельности есть результат воздействия воспитывающей системы, которая слагается из отдельных элементов: системы просвещения, проводящей свою работу через центральные коммуникативные средства, большого спорта и информации о нем, спортивных мероприятий в городе, институте, влияния преподавателей института, родителей и членов семьи, товарищей, знакомых и др. Наиболее полно проявляется интерес в совокупности различных отношений в привлекательных сторонах, в идеале спортсмена, в любом виде спорта, в активных и непосредственных занятиях чувств и переживаний. В связи с этим интерес следует рассматривать как целое, состоящее из отдельных элементов. Сравнение совокупности отдельных элементов проявления интереса можно использовать при оценке физического развития и физической подготовленности, наличия способностей к тому или иному виду спорта, перенесения длительной и тяжелой болезни, особенностей нервной системы, хотя общая успеваемость не оказывают решающего влияния на интерес к физкультурно-спортивной деятельности. Однако высокий уровень развития физических качеств и двигательных навыков, умение владеть собой в сложной игровой обстановке способствуют при определенных условиях углублению интереса. Первостепенное значение в формировании интересов у студентов педагогического вуза к физкультурно-спортивной деятельности принадлежит мотиву к этой деятельности, а потом преподавателю физического воспитания. Интерес к физкультурно-спортивной деятельности зависит от непосредственных и активных занятий. Но одна только рекомендация к занятиям определенным видом спорта для систематических занятий не будет иметь успеха. Необходимы мероприятия по развитию интереса к рекомендованному виду физкультурно-спортивной деятельности.

В педагогической профессии студенты реализуют свой способ жизнедеятельности, готовность принимать на себя ответственность за решение стоящих перед ними задач, раздвигать рамки своей профессиональной деятельности. Студенчество как особая социально-профессиональная группа общества

проявляет себя в основном через профессиональную деятельность.

В заключении следует сказать, что развитие интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов не только способствовало укреплению здоровья и физическому развитию, но и всемерно подготавливал к плодотворному труду в избранной профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейлин, В.Р. Веселый дождик / В.Р. Бейлин // Витатрон. Секреты здоровья. – 1993. – № 2. – С. 3-6.

2. Волков, В.Ю. Компьютерные технологии в образовательном процессе по физической культуре в вузе : монография / В.Ю. Волков. – СПб. : СПбГТУ. – 1997. – 142 с.

3. Мижериков, В.А. Словарь- справочник по педагогике / В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

4. Ильинич, В.И. Студенческий спорт и жизнь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Ильинич. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 144 с.

УДК 378

Е.А. Шамонин,
г. Шадринск

Методологические подходы к развитию познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры

В статье раскрываются методологические подходы к развитию познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры: системный, интегративно-деятельностный и программно-целевой.

Методологический подход, развитие познавательной самостоятельности.

Анализ сущности личностного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей к педагогической деятельности требует определения основных ориентиров для его осуществления, то есть методологических подходов, что в свою очередь, становится возможным на основе анализа понятий «методология» и «методологический подход». В философском энциклопедическом словаре методология определяется как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а так же учение об этой системе» [8], т.е. дается деятельностное определение и подчеркивается, что методология – это не только орудие теоретического познания, но и преобразование действительности.

В современной философии понятие методологический подход различными учеными рассматривается по-разному. Н Стефанов определяет его как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [7].

Методологический подход Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг определяют как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [3, с.74]. Осуществление целостного анализа проблемы развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры становится возможным при использовании

совокупности методологических подходов, соответствующих различным уровням методологии, в связи с чем, исследование обозначенного процесса мы выстраиваем с опорой на системный, интегративно-деятельностный, программно-целевой методологические подходы.

Итак, основополагающим для нашего исследования является системный подход, так как подготовка будущих специалистов с высшим образованием представляет собой сложный и многосторонний процесс. Идеи системного подхода положены в основу исследований Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др. Философские аспекты системного подхода разработаны А.Н. Аверьяновым, Б.Г. Афанасьевым, И.В. Блаубергом, А.И. Ракитиным, В.И. Садовским, Э.Г. Юдиным и др.

Системный подход широко используется в педагогических исследованиях. Его разработке посвящены работы Б.С. Гершунского, Т.И. Ильиной, Ф.Ф. Королева, Ю.А. Конаржевского, В.Д. Семенова, Ю.П. Сокольникова и др. Сущность данного подхода в педагогических исследованиях определяется учеными с учетом его философских основ. Данный подход предполагает направленность деятельности педагогов на обеспечение оптимального функционирования тех систем, в которые включены воспитанники, с целью получения необходимых педагогических результатов.

Т.А. Ильина выделяет несколько этапов применения системного подхода в педагогических исследованиях:

- отнесение исследуемого объекта к системе, т.е. выявление множества, идентификация структурных элементов;
- выделение системообразующих связей;
- установление между данной системой и другими;
- анализ поведения системы как целостного образования:
- выделение тех элементов и связей между ними, на которые можно воздействовать для того, чтобы улучшить поведение всей системы в целом;
- изучение (разработка процессов управления, обеспечивающих достижение предполагаемых намеченных) результатов;
- соотнесение полученных результатов с поведением всей системы в целом;
- создание системы с улучшенным поведением [4].

Значение системного подхода в нашей работе состоит в том, что он позволяет:

рассмотреть систему познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры как подсистему процесса профессиональной подготовки;

построить процесс развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры как целостную систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов.

Другим подходом, на котором основывается наше исследование, является интегративно-деятельностный подход.

Интегративно-деятельностный подход рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовки к ней с позиции этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второй [5, с. 16].

Основными понятиями, характеризующими данный подход, являются «интеграция» и «деятельность». Самая общая трактовка интеграции предполагает объединение в целое каких-либо частей, элементов. В философии под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с

объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [8, с.210].

Процесс интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии.

Целостность как обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой выражает интегрированность, самодостаточность, автономность этих объектов, их противопоставленность окружению, связанную с их внутренней активностью [8, с.763].

Взаимоотношения части и целого характеризуются наличием определенных, твердо фиксированных, многосторонних взаимодействий между частями в составе целого, имеющих вид связей. Без осуществления связей между частями никакая целостность не могла бы существовать. Возникновение системы связей при образовании целого из частей рассматривается как первичное необходимое условие интеграции, т.е. возникновение новой целостности.

Таким образом, понятие интеграция неразрывно связанно с представлением о наличии системного начала, поскольку всякая целостность построена на системе связей, что объясняет неразрывную связь системного и интегративного подходов. Это обусловлено также тем, что данные подходы оперируют категориями, находящимися в органическом единстве – «интеграция», «целостность», «система» [5, с.17].

Интеграция, рассматривается как процесс развития системы, направлена на достижение определенного результата – формирование главного интегративного качества - целостности, т.е., интеграция выражает динамику системы, а целостность - результат движения.

Итак, исследование различных явлений и процессов с позиций интегративного подхода предполагает опору на принцип интегративности, характеризующий рассматриваемое явление как систему, целостность, достигаемую путем интеграции составляющих ее элементов.

Все вышесказанное указывает на органическую взаимосвязь интегративного и системного подходов. Точнее, интегративный подход, рассматривающий интеграцию как объединение разнородных ранее частей в единое целое на основе установления разнообразных связей между частями, представляет конкретизацию системного подхода.

Н.В. Ипполитова отмечает, что анализ взаимосвязи понятий «деятельность» и «практика» показывает, что практика выполняет интегрирующую функцию ко всей системе человеческой деятельности во всем многообразии ее форм и разновидностей. Все виды деятельности имеют выход на практику, обогащают ее возможности [5, с. 17].

Сочетание интегративного и деятельностного подходов составляет основу научно-обоснованного и целостного анализа развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры и позволяет рассматривать данный процесс как систему с определенной структурой и наличием взаимосвязей между компонентами. При этом развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры выступает как подсистема профессиональной педагогической подготовки, фиксирующая в единстве с другими подсистемами, что обеспечивает эффективность подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности. При этом разнообразная по видам, формам и содержанию деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки выступает в качестве действенного средства и необходимого условия

функционирования и развития рассматриваемого процесса.

Применение интегративно-деятельностного подхода в исследовании развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры дает основание рассматривать данный процесс, интегрирующий в себе разные виды деятельности – учебно-познавательную, учебно-практическую и самостоятельную.

В исследовании развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры большое значение имеет программно-целевой подход, который ориентирует научно-педагогическое исследование на достижение конечного результата в соответствии с логикой поэтапного действия (формирование дерева целей, разработка адекватной исполняющей программы, реализация управляющей программы), после проведения определенной адаптации может быть использован и в организации образования (прежде всего, в высшей школе).

Являясь органичным продолжением развития классических гуманистических концепций образования, рассматривающих человека как высшую ценность, программно-целевой подход имеет, вместе с тем, и свою специфику, которая выражается в следующем:

существенная роль культурно-регулирующих и социально ориентирующих функций высшего профессионального образования в самой структуре программно-целевого подхода;

ориентация образовательного процесса на профессиональную направленность учреждения (педагогическую, экономическую, социальную, правовую и т.д.);

тесное сотрудничество с будущим работодателем, обеспечивающее наиболее соответствующее спросу на рынке труда планирование в подготовке специалистов [6, с. 2].

Программно-целевой подход к формированию личности будущего учителя физической культуры базируется на идеях:

о единстве общего и профессионального развития личности, которое включает три восходящих подсистемы: технологическую (овладение необходимыми для трудовой деятельности навыками); психолого-педагогическую (совокупность отношений личности к себе и к окружающему миру); культурно-личностное развитие, которое предполагает включенность человека в непрерывное образование в течение всей жизни [1];

личность является целеустремленной, самоорганизующейся частицей общества, наиболее важной функцией которой является осуществление индивидуального способа общественного бытия [2];

формирование личности в системе профессионального образования осуществляется преимущественно в процессе выработки у неё устойчивых способностей к коммуникации, развитии готовности к постоянному личностному и профессиональному росту, к овладению навыками профессиональной и личностной рефлексии [2].

Структура программно-целевого подхода к исследованию развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры включает такие составляющие, как научно обоснованное прогнозирование результатов внедрения программно-целевого подхода к данному процессу; постоянная мониторинговая экспертиза качества его реализации; учет реальных ресурсов и возможностей данного образовательного учреждения (кадровый состав педагогического коллектива, контингент учащихся, материально-техническая базу, возможности для ее обновления и др.); горизонтальная и вертикальная диверсификация образования.

С нашей точки зрения, программно-целевой подход обеспечивает логическую связь между

этапами реализации процесса развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры, объединяя их в единое целое, где главной целью становится формирование личности высокопрофессионального специалиста, а также данный подход дает возможность:

выстроить изучаемый процесс, каждый его этап в соответствии с общими целями профессиональной подготовки в вузе;

четко спланировать развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры в целостной системе профессиональной педагогической подготовки, обеспечить регулярность в программности мероприятий.

Реализация программно-целевого подхода к исследованию развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры осуществляется на трех уровнях:

Отношение к познавательной деятельности как к важнейшему условию свободного и разностороннего развития собственной личности.

Полноценное освоение способов познавательной деятельности на рефлексивной основе.

Самостоятельная познавательная деятельность, восприятие этой деятельности как неотъемлемой части педагогической деятельности.

Для каждого уровня реализации программно-целевого подхода некоторые его стороны выступают как доминирующие - ведущие, другие же - как дополнительные и сопутствующие. В высших учебных заведениях молодые люди приходят к полной оценке и социально-культурной самоидентификации, осознавая свою принадлежность к определенному культурному слою с его особыми представлениями и ценностями, на основе которых складываются определенные приоритеты и в собственной познавательной деятельности - независимо от её профессиональной или любительской направленности.

Вышеизложенный материал дает нам возможность рассматривать совокупность системного, интегративно-деятельностного, программно-целевого подходов, как методическую основу исследования личностного аспекта профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров, Ю.П. Радость учить и учиться. Педагогика гармонического развития. Библиотека семейного чтения [Текст] / Ю.П. Азаров. – М. : Политиздат, 1989. – 27с.

2. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, Академия, 2002. – 127 с.

3. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

4. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений [Текст] / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике / под ред. Н.М. Шахмаева. – М., 1977. – 45 с.

5. Иполлитова, Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект [Текст] : монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. – Шадринск . Исеть, 2006. – 236 с.

6. Кузнецова, Т.В. Программно-целевой подход к формированию личности старшеклассников в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] / Т.В. Кузнецова // Педагогика искусства : электрон. науч. журн. – 2010. – № 1. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2010/kuznetsova_07_03_2010.pdf

7. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность [Текст] / Н. Стефанов. – М. : Прогресс, 1976. – 50 с.

8. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Совет. энцикл., 1983. – 750 с.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.2

О.А. Адамова,
С.М.Зырянова,
г. Шадринск

Потенциальные возможности интеграции разных видов художественной деятельности в процессе обучения пению старших дошкольников

В статье идёт речь о педагогических возможностях интеграции разных видов художественной деятельности в процессе обучения пению детей старшего дошкольного возраста. Анализируются исследования в данной области и потенциальные возможности использования произведений живописи, музыки, литературы, театрализованной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста по формированию певческих навыков.

Интеграции, художественные виды деятельности, певческие навыки.

Обучение пению детей старшего дошкольного возраста будет весьма продуктивным, если в процессе обучения использовать взаимодействие различных видов искусства. Разучивая песню, дошкольник «опирается» на более доступные для него виды искусства: изобразительное искусство, художественную литературу, хореографию. Визуальные образы в силу своей наглядности, живое слово благодаря относительной конкретности и точности, могут помочь ребенку в более быстром запоминании текста песни, в правильном воспроизведении интонации и смысла пения. Правильное восприятие и исполнение, переживание и сопоставление художественных образов и выразительных средств этих видов искусства может облегчить ребенку овладение сложным музыкальным языком.

Ученые-педагоги О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Н.Л. Гродзенская, Е.И. Иорданская, Т.Г. Казакова, Н.Д. Лубенец, Н.Н. Лукомская, М. Монтессори, А.С. Симонович, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая, основываясь на врожденном стремлении человека к художественному творчеству, выявляли эффективность использования нескольких видов искусства на занятиях художественно-эстетического цикла.

Идея осуществления комплексного воздействия на личность ребенка разных видов искусства нашла отражение в работах И.Л. Дзержинской, Н.С. Карпинской, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной, где отмечается, что каждый вид искусства незаменим, и только совокупность выразительных средств каждого из них обеспечивает эстетическое воздействие на личность ребенка на начальном этапе воспитания и обучения.

В отечественной педагогике имеется ряд исследований, посвященных взаимосвязи изобразительного искусства и музыки. Музыка рассматривается как способ создания определенного настроения на занятиях по изобразительной деятельности, как средство активизации фантазии ребенка (С.П. Козырева, Т.С. Комарова, Р.М. Чумичева), при этом музыка выступает в качестве фона на занятиях по рисованию и по отношению к ним является не более чем дополнительным прикладным приемом. Наиболее часто можно встретить рекомендации педагогов по включению литературы и танца в интегрированную художественную

деятельность детей. Исследования специалистов в области психологии и педагогики музыки доказывают необходимость более серьезного подхода к проблемам синтеза разных видов искусств, в связи с глубоким влиянием, оказываемым музыкой на человека, и взаимодействием со всеми психофизиологическими функциями организма (В.И. Петрушин, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов и др.).

Т.С. Комарова раскрыла методологическую основу интеграции искусств в эстетическом воспитании и эстетическом развитии ребёнка дошкольника, их взаимосвязи с художественно-эстетической деятельностью детей. Интеграция видов искусств - это процесс или действие, имеющее своим результатом целостность, т.е. объединение разных видов искусств с целью создания единого художественного образа, какого – либо явления, отраженного в искусстве. Как считают ученые, интеграция видов искусств (живопись, музыка, литература), отражают, изображают один и тот же объект окружающей действительности, но с различных точек зрения, различными, присущими только конкретному виду искусства средствами выразительности, которые, интегрируясь, создают целостные образы в представлении детей. С другой стороны, основой интеграции искусств является образ, передаваемый в разных видах искусства специфическими средствами выразительности.

Интеграция разных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве носит естественный характер. Маленький ребенок легко переключается с одного вида деятельности на другой, активно общается и быстро вступает в игру, увлекаясь придуманным образом, действием. Поэтому любой вид творческой работы детей целесообразно подкреплять другими видами художественной деятельности (словом, жестом, песней, игровой ситуацией, игрой-драматизацией).

В ходе изучения педагогических исследований (И.В. Житная, И.И. Иванец, Л.В. Компанцева, Р.М. Чумичева, А.В. Шумакова и др.) были выявлены особенности и потенциальные возможности использования произведений живописи, музыки и литературы в работе с дошкольниками.

Е.Л. Трусова в работе «Взаимосвязь изобразительной и театрально - игровой деятельности в эстетическом воспитании детей старшего дошкольного возраста» (1986) раскрыла взаимосвязь игры-драматизации и изобразительной деятельности. В этом и других исследованиях прослеживается глубокая и разносторонняя взаимосвязь разных видов искусства и художественно-творческой деятельности детей (изобразительной, музыкальной, театрализованной, игровой, художественно-речевой и др.) со всей воспитательно-образовательной работой с детьми дошкольного возраста и значение такой взаимосвязи интеграции в формировании художественно-творческих способностей у детей.

В работе «Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду», Г.П. Новикова (2000) рассматривала взаимосвязь музыкального и изобразительного народного искусства как средство эстетического воспитания дошкольников.

В исследованиях Н.Э. Васиной, Н.А. Ветлугиной, С.И. Назаровой, О.А. Сусловой и др. изучался процесс влияния музыки на особенности детских рисунков, на изменения чувствительности зрения к восприятию цвета, его насыщенности, яркости, мерцания в зависимости от громкости, высоты звука, соотношений обертонов и т.д., психологические особенности единовременного восприятия музыки и цвета (А.Н. Леонтьев).

Отмечая важность взаимосвязи живописи, литературы, музыкального восприятия, а также элементов

хореографии, в частности, пластики, К.В. Тарасова (1988) говорит о том, что это отражение разнообразных жизненных образов и впечатлений в доступной и интересной форме музыкального движения - один из наиболее адекватных дошкольному возрасту видов музыкальной деятельности.

Педагогический смысл интегрированного обучения состоит в том, что оно предполагает решение единой педагогической задачи обучения и развития ребенка в двух или более направлениях художественно-эстетического образования воспитателями и специалистами, работающими с одной группой детей.

Разные искусства могут обращаться к изображению одних и тех же жизненных явлений, но при этом каждое из них интересуется преимущественно теми сторонами изображаемых им явлений, которые не могут быть выражены с достаточной полнотой другими искусствами.

Для правильного развития ребёнка в художественно - эстетическом направлении средствами интеграции разных видов искусства, важно знать специфику каждого вида искусства и их взаимодействие (Г.П. Новикова, И.П. Манакова, Н.Г. Салмина, Н.Г. Тагильцева, Н.А. Терентьева, М.А. Петрова, Р.М. Чумичева).

Ориентируясь на все многообразие искусств, в дошкольном образовательном учреждении традиционно используют изобразительное искусство и музыку, так как данные виды искусства воплощают особенности зрительного и синтетического отражения действительности, а также лежат в основе других искусств.

Различные виды искусства имеют общие композиционные закономерности, общелогические принципы формообразования.

По мнению О.В. Соколова, к ним относятся принципы повторения, сопоставления, продвижения, нарастания, смягчения и накопления контраста, принцип прогрессирующего сжатия и т.д. (1984). Но при всем этом каждый вид искусства отличается своей специфической системой изобразительно-выразительных средств и имеет определенные преимущества перед другими видами искусства в передаче тех или иных жизненных явлений. Так, музыка, уступая вербальным и изобразительным искусствам в отражении фактов, конкретных событий, имеет перед ними огромное преимущество в передаче внутреннего мира человека, мира его чувств и эмоций. Специфические преимущества имеют и вербальные, и изобразительные виды искусства. Ни один из видов искусства, взятый в отдельности, не в состоянии воссоздать картину мира во всем ее многообразии. Полная художественная картина мира может быть воссоздана лишь при комплексном воздействии на человека различных видов искусства.

В разных видах искусства есть «родственные» средства выразительности: интонация, ритм, настроение, контраст, симметрия, оттенки. Интонация – своеобразный код, в котором зашифровано всё многообразие любого вида искусства, будь то музыка, литература, поэзия, хореография, театр, изобразительное искусство. Жанр, стиль, форма, средства выразительности – всё это многообразие сводится к определению «интонация». На взаимопроникновение средств художественной выразительности указывает использование терминов: ритм в живописи, мелодичность стиха, колорит в музыке, ритмический рисунок, пейзажность в музыке, гармоническая окраска, музыкальная картина, симфоническая картина, изобразительность стиха и т.д.

Таким образом, введение интеграционной системы в процесс обучения пению детей дошкольного возраста будет эффективным при условии учета возрастных особенностей детей, целей и задач образования, различных факторов интеграции, а также

необходимости создания специальной системы работы и подготовки педагогов и детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апраксина, О.А. Выявление неверно поющих детей и методы занятий с ними / О.А. Апраскина, Н. Орлова // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1961. – Вып. 1.

2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 246 с.

3. Зырянова, С.М. Формирование представлений о художественном образе у детей дошкольного возраста (на основе интеграции выразительных средств музыкального и изобразительного искусства)./ С.М. Зырянова. – Шадринск, 2005. – 134 с.

4. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество: пособие для воспитателей детского сада / Т.Г. Казакова, — М. : Просвещение, 1958. — 192 с.

5. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество / Т.С. Комарова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

6. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1965. – 213 с.

7. Флерина, Е.А. Эстетическое воспитание дошкольников / Е.А. Флерина. – М. : Музгиз, 1961. – 334 с.

8. Чумичева, Р.М. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника : дис. ... д-ра пед. наук / Р.М. Чумичева. – Ростов н/Д, 1995. – 448 с.

УДК 373.2

Н.А. Андреева,
г.Шадринск

Оптимизация взаимодействия родителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения

В статье представлена характеристика взаимодействия родителей и педагогов ДОУ, раскрыты методы работы педагога и родителей.

Семья, сотрудничество.

Семья - уникальный первичный социум, который не могут дублировать общественные воспитательные институты в способности давать ребенку ощущение психологической защищенности, «эмоционального тыла», поддержки, безусловного, безоценочного принятия. В этом непреходящее значение семьи для человека вообще, а для дошкольника в особенности. Не случайно среди специалистов в области семьи считается признанным, что семейный институт есть институт эмоциональных отношений. Современный ребенок уже научился мириться и сосуществовать с оценочной позицией педагога, учителя по отношению к нему.

Наиболее признанным показателем качества родительства большинство специалистов в области детско-родительских отношений считают зрелость, компетентность матери и отца, проявляющуюся в гибкости, адаптивности, изобретательности их родительской позиции (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, 3. Матейчек, О.С. Сермягина, Г.Т. Хоментаускас и др.)

В определяющей мере успешность семейной социализации дошкольника зависит от взрослого, а точнее от того,

ощущает ли ребенок любовь и внимание своих близких, чувствует ли себя принятым своими родителями.

В современных психолого-педагогических исследованиях в области семьи и детско-родительских отношений обращается внимание на повышенную потребность многих родителей в «хорошем ребенке». Ребенок, который дает родителю ощущение комфорта, что «все в порядке» - это хороший, легкий ребенок. Если же ребенок заявляет о своих желаниях и предъявляет их взрослому, а они противоречат желаниям родителей - он упрямый, несносный, избалованный. Особенно это проявляется с началом кризиса «Я сам» - к трем годам жизни ребенка. Можно сказать, что кризис трех лет - весьма значимый период «проверки на прочность и качественность» эмоциональных связей между родителем и ребенком.

Данные научных исследований показывают, что неустойчивость, слабая выраженность эмоциональных связей в детско-родительских отношениях приводит к тому, что ребенка начинают подчинять в семье настроениям взрослых, отрицая его права на собственные переживания и настроения. Назначение семьи быть для ребенка «эмоциональным тылом» (термин чешского ученого З. Матейчека), источником безопасности, поддержки и принятия приносится родителями в жертву своей убежденности в необходимости осуществлять в доме жесткую руководящую воспитательную функцию. Семейное воспитание дошкольника в этом случае начинает строиться по принципу: требования к ребенку со стороны взрослого всегда правильны, а сам ребенок, его потребности, его «хочу», «не буду» - не учитываются.

Заметим, что родители осуществляют сегодня воспитательную функцию в условиях возрастания социально-психологической неуверенности людей в своем будущем. Ситуация экономического давления расшатывает институт семьи.

Как показывают социально-психологические и социально-педагогические исследования, отмечаемые тенденции в развитии семейного института приводят к уменьшению его педагогического потенциала и сокращению его адаптационных резервов. Это в свою очередь, вызывает нарушения в детско-родительских отношениях, ведет к увеличению числа дисфункциональных семей.

Анализ отечественных педагогических исследований по проблемам взаимодействия общественного и семейного воспитания показывает, что это взаимодействие в течение ряда десятилетий развивалось преимущественно по пути поиска разнообразных форм пропаганды педагогических знаний.

Совместными усилиями науки и практики в течение двух последних десятилетий были разработаны достаточно эффективные формы пропаганды педагогических знаний среди родителей дошкольников, осуществляемой детским садом. Так, положительно зарекомендовали себя «Вечера вопросов и ответов», «Дни открытых дверей» с показом родителям детской деятельности, «Родительские конференции», КВН, «Тематические досуговые викторины» и праздники с участием педагогов, родителей и детей (фольклорные, спортивные и пр.). Несомненным достоинством накопленного опыта является наглядно-практическая подача педагогической информации, эмоциональная насыщенность общения взрослых и детей.

Однако осмелимся утверждать, что длительное удерживание фокуса внимания в основном на поиске форм пропаганды знаний постепенно все более вступало в противоречие с задачей предоставления родителям статуса полноправных партнеров по общению с педагогами. Оно привносило в характер сотрудничества много рационализма, несвободы сотрудничающих сторон, оце-

ночной предзаданности отношений между педагогом и родителем, жесткой ролевой закрепленности их поведения.

В современной практике сотрудничества все еще сохраняется рациональный стиль общения. Он проявляется в чрезмерной обращенности воспитателя к рассудку родителя, к его чувству родительского долга: «Вы обязаны, вы же мать» и т.п., в ущерб обращенности просто к чувствам матери или отца. Чрезмерный рационализм общения мешает устанавливать контакт с родителями не только на уровне обмена информацией, но и на уровне обмена переживаниями. Иными словами, рационализм общения мешает установлению личностных диалогических отношений между педагогом и родителем, сохраняя ролевый характер их взаимодействия.

Как известно, ролевое общение задает поведению его участников определенные рамки, сдерживающие потребность быть более искренними, свободными в общении, вынуждая говорить о том, что положено, и избегать говорить о том, что не принято по правилам ролевого поведения. Воспитатель, оставаясь в границах роли, как бы привыкает ощущать себя несвободным и не дает свободы партнеру по общению, беря под свой контроль его педагогическую компетентность, направляет и ограничивает его. Причем, чем больше потребность воспитателя взять на себя ответственность за компетентность родителя в воспитании ребенка, тем меньше он проявляет доверия к отцу и матери как воспитателям.

Таким образом, оценочный характер общения «педагог-семья» явно не способствует установлению подлинного диалогического сотрудничества сторон. Преобладание оценочного стиля общения все еще остается серьезным источником конфликтов между педагогом и родителем, взаимной критики, претензий, конфронтации, конкуренции («Я лучшая мать вашему ребенку»), давления друг на друга, взаимного отчуждения.

Безусловно, каждый воспитатель понимает ценность того, чтобы родители по доброй воле раскрывали в общении с педагогами волнующие и радующие их мысли и переживания по поводу воспитания ребенка. Наиболее благоприятный путь достижения доверительных партнерских отношений с семьей каждого ребенка лежит через установление диалога с ней, а значит через доверие педагогической компетентности родителей, личностный безоценочный стиль общения с каждой семьей.

Сотрудничество как диалог расширяет пространство для межличностного взаимодействия воспитателя с семьей, где каждая сторона ответственна за собственный выбор поступков, способов поведения, за культуру самовыражения своих мыслей, чувств, за собственные ожидания от противоположной стороны. Такое общение не оставляет места ролевым (оценивающим) отношениям, в которых смещение ответственности с самого себя на другого сводит «на нет» доверие партнеров друг к другу, ставит под сомнение способность друг друга быть компетентными.

В базисной программе развития ребенка-дошкольника «Истоки» в разделе «Сотрудничество педагога с семьей», выделены две задачи сотрудничества.

Первая задача может быть понята как задача «на поступок» для педагога: «Установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, объединить усилия для развития и воспитания детей; создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга».

Вторая задача, как нам представляется, может рассматриваться задачей «на смысл» общения с родителями: «Активизировать и обогащать воспитательные умения

родителей; поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях».

Реализация этих задач придает сотрудничеству с родителями развивающую направленность. В противовес информированию родителей о жизни детей в детском саду рефлексивная модель общения педагога с семьей обнаруживается в переосмыслении родителями своих воспитательных установок и стереотипов родительского мышления, раскрытии своих внутренних резервов, причем раскрытии самими родителями. В психологии такая форма переосмысления называется «рефлексией». В переводе с латинского языка это означает «обращение назад». Джон Локк называл рефлексию «заглядыванием внутрь себя». Как отмечают социальные психологи Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков, рефлексивная направленность педагогического общения помогает не просто «указать человеку область его неадекватности, а подвести его к тому, чтобы он констатировал его сам для себя».

Задача развития у родителей рефлексии особенно актуальна в начальный период формирования родительских позиций. В исследовании О.Л. Зверевой в понятие «педагогическая рефлексия» автор включает умение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически ее оценивать, находить адекватные причины как своих педагогических удач, так и просчетов, осуществлять выбор методов воздействия на ребенка, соответствующих его особенностям и конкретной ситуации. Исследования, посвященные изучению рефлексии показывают, что по мере осмысления родителями переживания своих взаимоотношений с ребенком, у них происходят позитивные личностные изменения, которые, в свою очередь, предполагают позитивные изменения в детско-родительских взаимоотношениях, нормализацию эмоционального самочувствия детей (Л.А. Абрамян, Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, А.Д. Кошелева, О.В. Лобза, Р.К. Сережникова и др.).

Оптимизировать процесс взаимодействия педагога и родителей позволяют следующие методы работы:

1. Тренинговые игровые упражнения и задания. Родителю необходимо дать оценку разным способам воздействия на ребенка и формам обращения к нему, увидеть между ними разницу, выбрать более удачные, заменить нежелательные формы обращения на конструктивные. Например, вместо: «Почему ты опять не убрал свои игрушки?» - «Я не сомневаюсь, что эти игрушки слушаются своего хозяина!» Или задание определить, в чем видится не конструктивность таких обращений к ребенку, как: «Стыдно!», «Меня не устраивают твои «хочу», мало ли что ты хочешь!», «Что бы ты без меня делал (а)?», «Как ты можешь поступать так со мной!» и др. Это могут быть игровые упражнения с мячом, типа: «Закончи предложение»... Например, воспитатель бросает родителю мяч, говоря: «Хорошо учиться в школе - это значит...» или «Особенности моего ребенка, это...» и т.п.

2. Анализ родителями детского поведения помогает им увидеть свой педагогический опыт со стороны, предоставляет возможность размышлять над мотивами поступков ребенка, учит понимать их с точки зрения его психических и возрастных потребностей. Предлагая родителям высказать мнение по поводу действий ребенка в конкретной ситуации, полезно сформулировать перед родителями вопрос: «А как бы поступил ваш ребенок в подобной ситуации?»

3. Обращение к опыту родителей. Например: «Назовите метод воздействия, который более других помогает вам в налаживании отношений с сыном или дочерью?» или «Был ли подобный случай в вашей практике? Расскажите о нем, пожалуйста», «Вспомните, какую реакцию вызывают у вашего ребенка

поощрения и наказания» и т.п. Побуждение родителей к взаимообмену опытом активизирует их потребность анализировать собственные удачи и просчеты в воспитании, соотносить их с приемами и способами воспитания, применяемыми в аналогичных ситуациях другими родителями.

4. Игровое взаимодействие родителей и детей в различных детских деятельностях (рисование, лепка, спортивные игры, театрализованная деятельность и др.) способствует эмоциональному сближению, получению родителями и детьми опыта партнерских отношений.

Перечисленные методы предоставляют родителям возможность моделировать варианты своего поведения в игровой обстановке. Экспериментальные наблюдения показывают, что когда родитель в игре моделирует собственное поведение, поле его зрения на воспитательную проблему расширяется. Он может даже поставить под сомнение собственное прежнее представление о проблеме. В условной игровой обстановке происходит в ненавязчивой форме «узнавание» своих привычек и стереотипов воспитания, что может способствовать их осознанию и изменению своего отношения к ним.

Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, начинает буквально заново открывать для себя радость общения с ребенком, общения не только словесного, но и эмоционального.

Таким образом, использование различных методов активизации родителей способствует повышению гибкости родительской позиции матерей и отцов, дает им возможность пересмотреть привычные способы взаимодействия с ребенком. Результаты внедрения активных методов общения с родителями в работу дошкольных учреждений - экспериментальных площадок показывают, что родители, находившиеся ранее в роли «зрителей» и «наблюдателей», постепенно становятся активными участниками встреч, вовлекаясь в исследование собственного родительского поведения. Они начинают самостоятельно анализировать свои затруднения, реалистичнее оценивают свои отношения с ребенком, чувствуют себя более компетентными в воспитании собственного ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова, Е.П. Педагог и семья / Е.П. Арнаутова. – М. : Карапуз, 2001.

2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М. : Академия, 1999.

3. Хоменко, И.А. Философско-психологические модели взаимодействия детей и родителей / И.А. Хоменко. – СПб., 1995.

УДК 373.2

С.М Истомина,
г. Тюмень

Роль музицирования в формировании здоровьесберегающей среды в дошкольных образовательных учреждениях

Тезисы статьи посвящены теме оздоровления детей средствами двигательной импровизации на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении. Автор обосновывает теорию вопроса, исходя из эмпирических исследований эксперимента.

Креативная ситуация, инкорпорирование, педагогически комфортная среда, нейролингвистическое программирование, интеграция, соинтонирование, «Звучащие жесты» - термин, объединяющий звуки тела (Г. Кеетман, Орф-институт, Зальцбург, Австрия)

Идея интеграции движения и его перцепции в эмоционально окрашенной и субъективно значимой для ребенка игровой деятельности в детском саду находит отражение на занятиях по элементарному музицированию. Автор метода элементарного музицирования

выдающийся немецкий педагог, просветитель, композитор 20 века Карл Орф (1895-1982). Движение есть органическая составная часть его педагогической концепции, основанной на традициях национальной культуры народа в любой отдельно взятой стране. Музыкально-двигательное воспитание является важнейшим элементом орфовской педагогики дальнодействия, поэтому элементарному музицированию по своей эмоциональности, богатству изобретательности, расцвету двигательной фантазии и творческих возможностей нет равноценной замены.

Если заглянуть в историю вопроса, нужно непременно вспомнить «музыкального Песталоцци», как называют в Швейцарии Эмиля Жака Далькроза (1865-1950) - педагога, композитора, пианиста и органиста, автора системы «ритмическая гимнастика». Институты ритма в России были открыты в 1910 - 1930 годы в Москве, Петербурге; курсы проходили в Саратове, Риге, Киеве. Зерно открытия Э.Ж. Далькроза заключается в положительном заключении воздействия ритмической гимнастики на психологию и физиологию человека. Основное значение ритмического воспитания состоит в том, что оно вводит «порядок» как в ритмическом движении, так и в ритмические процессы нервной системы ребенка. Двигательное равновесие отождествляется с эмоциональным и психическим балансом и положительно воздействует на личность ребенка.

Значительным событием в культурной жизни России стало открытие народной консерватории в Киеве в 1920 году. Благодаря просветительской работе директора, блестящего организатора, педагога, публициста Болеслава Леопольдовича Яворского в учебный план народной консерватории входила целостная система музыки, слова и движения.

Акцент, сделанный К. Орфом на импровизации не только музыки, но и движения (особое сочетание музыки и движения), побуждает спонтанные индивидуальные проявления двигательной активности, соматической свободы, препятствует формированию штампов двигательных форм. Постепенно двигательное мастерство и умения детей совершенствуются, расширяя возможности для творческого применения движений. Детей необходимо побуждать находить индивидуальное решение и поощрять

инакомыслие, которое дает возможность найти огромное число верных и подходящих решений одной и той же задачи [7].

Источником двигательных идей являются сами дети, поскольку движение - это их жизнь. По определению психологов, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте дети-кинестетики являются лидерами в подобных занятиях, в отличии от сверстников - визуалов иаудиалов. Как показывает практика, таких детей в каждой группе практически больше половины. Кинестетики способны быстрее реагировать на идею педагога и придумывать нестандартное решение в создавшейся ситуации, импровизируя «на лету». Это первые помощники музыкального воспитателя на музыкальных занятиях. Таким образом, учет индивидуальных особенностей детей при восприятии ими окружающего мира через ведущие сенсорные каналы (зрительный, слуховой, тактильный,

вкусовой, обонятельный) является важным звеном в работе специалиста. Используя методику нейролингвистического программирования - одного из направлений практической психологии США, педагог определяет пути общения с детьми, опираясь на действия детей-лидеров.

В интеграции музыки, слова и движения потенциально программируется естественный каждому ребенку здоровый образ мыслей и действий. Физическое здоровье заложено в детском движении, в элементарном танцевальном воспитании. Потребность в движении и активности в общебиологическом плане является основой жизни и здоровья. Здоровье - это не только отсутствие болезней, но и физическое, психическое и социальное благополучие. Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для творческого самовыражения во многих областях, в том числе в музыкально-двигательном воспитании детей. Благодаря движению, как важной жизненной функции, педагог имеет возможность корректировать психическую неуравновешенность ребенка, тренировать его «самость» через необходимую ему двигательную активность (ритмические упражнения, пластические этюды, коммуникативные игры, пантомима, элементарная импровизация, двухчастные танцы и т.д.). Таким образом, именно движение, естественно присущее любому ребенку, дает ему уверенность и раскрепощает.

В деятельности музыкального руководителя движение занимает достойное место. Наряду с традиционными видами деятельности с движением под музыку такими как музыкально-дидактические игры, музыкально-ритмические построения, инсценирование песен, театрализованная деятельность, компетентный педагог использует нетрадиционные подходы в двигательном воспитании детей через двигательную импровизацию в разделах активного слушания музыки, двигательной разминке, танцах «звучащих жестов», пантомиме в игровых стихах и пальчиковых играх.

На музыкальных занятиях механизм творческого развития личности ребенка заложен в основу метода деятельностного освоения музыкального языка, способствующего возвращению к истокам народного творчества и основанного на идеях сотрудничества детей со сверстниками и взрослыми [3].

Игра становится формой сохранения живого фольклора и имеет огромные преимущества по сравнению с другими видами познавательной деятельности. Игровая сущность фольклорных занятий вводит его участников в ситуацию диалогического общения, взаимодействия в сотворчестве. Игровые модели, подобно живой воде, наполняют это взаимодействие дыханием сегодняшнего дня, пронизывая и мобилизуя эмоции ребенка, его интеллект (Черноскутова - Жилинская С.А.) Для примера можно привести такие хороводные игры, имеющие успех у детей: «Как у дяди Трифона», «Яша», «Чижик», «Тетушка Меланья», «Коза - принцесса», «Скомарек» (Вашкеба О.В.). Большой интерес вызывают у детей фольклорные игры Новосибирской области «Растяпа», «Клубок» (Потехина Т.Е.), привлекающие оригинальностью стихосложения Фольклорная игра укрепляет связь времен, помогает детям воскресить минувшее и заглянуть в будущее. Такое общение поистине можно назвать здоровьетворческим.

Вызывают интерес практические разработки по формированию ритмических способностей не только в сфере восприятия, но и в организации детской двигательной природы И.М. Каплуновой и И.А. Новоскольцевой, авторов программы «Ладушки» для детей дошкольного возраста (г.Санкт-Петербург). Простукивание элементарных ритмических формул «звучащими жестами» (Г. Кеетман) перерастает в инсценированное движение в

пространстве игровой комнаты. Такое развитие модели учит ребенка пространственному мышлению, эмоциональному артистическому исполнению, сценической свободе. Однако, по шутливому выражению А. Гольденвейзера «чувство ритма также трудно воспитать, как вырастить длинный нос...». Практика показывает, что при системном целостном подходе есть очевидные результаты развития ритмического чувства у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Движение, по утверждению психофизиологов, является основой любого познания. Именно «...мышечное чувство придает, с одной стороны, впечатлению членораздельность, с другой - связывает его в осмысленную группу», - утверждает И.М. Сеченов. Доказано, что любой звук вызывает у человека сокращение мускулатуры. Весь организм отвечает на звучание музыки. Восприятие и понимание музыки заключается в ощущении ее связками, мышцами, движением, дыханием. Инкорпорирование В музыкальном занятии движение участвует как обязательный компонент, потому что «...бесконечно богатая информация, заключенная в музыке, считывается не рассудком, а динамическим состоянием тела - соинтонированием, пантомимическим движением» (В.В. Медушевский).

Инкорпорирование (впитывание ритмов музыки своим телом) используется на заключительном этапе в разделе активного слушания музыки. Практика показывает, что дети справляются с этим видом движения легко и осознанно, если при этом педагог владеет креативной ситуацией в педагогически комфортной среде, если он готов к импровизации и способен к педагогическому сопровождению. Успех обеспечен! Не использовать такие возможности - просчет музыкального руководителя.

Дети 6-7 лет в процессе развития навыков двигательной импровизации активно включаются в атмосферу музыкального творчества. У них формируется в комплексе ладовое чувство, чувство ритма, чувство формы и рисунка движения, двигательной соматической свободы, удовольствия от публичного представления «продукта» их творческого труда. В алгоритме формирования самого процесса детского музыкального творчества целесообразно последовательно решить следующие задачи:

выявление готовности ребенка к работе;

определение исходного уровня индивидуального восприятия идеи (ситуации) и ее субъективное осознание;

- психолого-информационная установка ребенка на реализацию выбранной идеи;

- публичная презентация нового художественного «продукта»;

- адекватная самооценка и рефлексия своих действий ребенком. Планируя систематическую работу, педагог может поставить цель и добиться результатов через здоровьесберегающую функцию занятий, а именно через тренинг быстрой реакции в игровых моментах и снятии мышечных зажимов, через передачу положительной энергетики в круговых (или ему подобных) моделях, а также через физический тренинг мышц частей рук, ног, а также мышц спины на укрепление позвоночника.

К задачам по физическому совершенствованию детского организма средствами двигательных моделей отнесем:

формирование потребности детей в двигательной грациозной деятельности, ритмически согласованной с музыкальным сопровождением;

воспитание умений сохранять правильную осанку (положение головы, рук, лопаток);

совершенствование техники перемещений, добиваясь легкости и естественности;

развитие психофизических качеств: силы, быстроты, ловкости, гибкости;

развитие координации движений и ориентировки в игровом пространстве образовательной среды;

обеспечение разностороннего развития личности ребенка, воспитание организованности, инициативы, творческой фантазии, выдержки в двигательных действиях, осознанное отношение к ним;

Значение двигательной импровизации в жизни и творчестве детей в ДОУ заключается в том, что они обогащают эмоциональный мир детей и развивают их музыкальные и познавательные способности; воспитывают дисциплинированность, чувство коллективизма, здоровьетворческую активность детей. Музыкальный воспитатель, способный создать педагогически комфортную креативную обстановку для детей и владеющий профессиональной импровизационно-педагогической компетенцией, обеспечит их успешное вхождение в новую социальную ситуацию развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М. : Academa, 2005.

2. Динейка, К.В. Дыхание, движение, психофизическая тренировка / К.В. Денейка. – Минск : Полымя, 1981.

3. Истомина, С.М. Элементарное музицирование детей / С.М. Истомина. –Тюмень, 2003.

4. Келлер, В. Международное значение «Шульверка» К. Орфа / В. Келлер // Музыкальное воспитание в современном мире. – М., 1970.

5. Корчак, Я. Как любить ребёнка / Я. Корчак. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990.

6. Леонтьева, О.Т. Карл Орф / О. Т. Леонтьева. – М. : Музыка, 1999.

7. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки / Т.Э. Тютюнникова. – М. : Астрель, 2000.

8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999.

УДК 373.2

А.В.Качалова,
г.Шадринск

Разработка технологической карты конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к школе

В статье дано описание технологической карты и ее содержательное наполнение.

Технологическая карта, конструирование, индивидуальная траектория познавательной готовности.

При личностно-ориентированных технологиях в центре образовательной системы ставится личность ребенка, которой создаются комфортные условия развития, реализуются его природные потенциалы, а сам ребенок рассматривается как приоритетный субъект, который является целью образовательной системы, а не средством достижения чего-либо отвлеченного, что в нашем исследовании понимается как

познавательная готовность к обучению в школе.

Сущностью личностно-ориентированных технологий является индивидуализированная система научных знаний и практических умений, оказывающих влияние на поведение человека с целью его изменения. Именно поэтому основной акцент делаем на конструировании индивидуальной траектории формирования познавательной готовности ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании.

А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом автор понимает совокупность деятельностных, познавательных и творческих способностей. [7].

Н.Н. Суртаева объясняет индивидуальную образовательную траекторию как определенную последовательность элементов учебной деятельнбости каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям и интересам, осуществляемую при координирующей, организующей и консультирующей деятельности педагога. [6].

Ученые (С.А. Вдовина, Е.А. Гутковская, Г.А. Климов, В.С. Мерлин и другие) рассматривают индивидуальную образовательную траекторию как проявление стиля учебной деятельности каждого ученика, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом. [1, С. 56-61]

Необходимость разработки индивидуальной траектории в образовательном процессе отмечается в трудах Е.Ю. Володина, Л.П. Качаловой, Н.Б. Крыловой, Н.В. Митяш, П.С. Лернера, А.П. Тряпициной.

Авторы сходятся в том, что индивидуальная траектории в образовании это персональный путь развития и реализации личностного потенциала личности. Возможность индивидуальной траектории образования личности предполагает выбор способа логического познания, энциклопедического или углубленного изучения, ознакомительного или расширенного усвоения темы.

Сохранение логики предмета, его содержательных основ достигается с помощью фиксированного объема образовательных объектов и связанных с ним проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией обеспечивают достижение нормативного образовательного уровня. [3, С. 82]

Л.П. Качалова дает определение индивидуальной траектории в аспекте личностно-ориентированного подхода и указывает, что это целенаправленная деятельность педагога, определяющая индивидуальный путь развития ребенка, которая реализуется через содержательное, деятельностное, процессуальное направления.

Автором подчеркивается, что индивидуальная траектория не может быть подменена индивидуальным образовательным маршрутом, который предусматривает оперативно регулируемое пополнение знаний, самооценки, которые несомненно важны, но не могут быть единственными в индивидуальном самодвижении личности.

Индивидуальная траектория, как указывает автор, определяется логикой поддержки и сопровождения, следует за индивидуальным движением мотивов, потребностей и интересов личности, базируется на единстве СО и САМОпроцессов и обеспечивает создание условий для саморазвития личности ребенка.[4, С.59]

Следовательно, под индивидуальной траекторией формирования познавательной готовности старшего дошкольника к обучению в школе можно понимать персональный путь развития и реализации личностного потенциала дошкольника, который определяется целенаправленной деятельностью педагогов, и которая реализуется через ряд направлений: содержательное (вариативные программы); деятельностное (специальные занятия); процессуальное (организационный аспект).

Для конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе педагог дошкольного образовательного учреждения должен владеть специальными умениями:

- аналитические – умение наблюдать, анализировать и оценивать уровень развития, воспитанности и обученности ребенка, оценивать состояние реально существующих педагогических явлений;
- проектировочные – умения проектировать результаты педагогических воздействий, прогнозировать трудности в воспитании и обучении детей;
- умения, направленные на контроль за ходом процессов и регулировку их;
- умения, направленные на оценку полученных результатов и определение новых педагогических задач. [5].

В контексте конструирования индивидуальной траектории развития личности Л.П. Качалова выделяет конструктивные умения, рефлексивные умения, умения педагогического планирования и отмечает в качестве их основного ядра умение педагогов оперативно и адекватно оценивать уровень выполнения выдвинутых целей, с одной стороны, и, «вхождение» в проблемы ребенка с точки зрения их разрешимости за счет самодвижения под руководством педагогов. [2, С.134]

Выстраивание индивидуальных образовательных траекторий детей должно проходить на основе принципов: личностного целеполагания; выбора индивидуальной образовательной траектории; межпредметных связей; продуктивности обучения; первичности образовательной продукции учащихся; ситуативности обучения; образовательной рефлексии.

Индивидуальная образовательная траектория – целенаправленная деятельность, определяющая индивидуальный образовательный маршрут, которая реализуется через ряд направлений:

- содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы);
- деятельностное (специальные педагогические технологии); процессуальное (организационный аспект).

В контексте формирования познавательной готовности дошкольника к обучению в школе мы сформулировали миссию индивидуальной траектории: персональный путь реализации личностного потенциала каждого ребенка. Содержательно-целевое наполнение индивидуальной траектории состоит в содержательных элементах и проецируемой деятельности.

Содержательные элементы - наличие индивидуального образовательного маршрута – содержательный компонент, способ реализации и прохождения ребенка по индивидуальному маршруту формирования познавательной готовности к обучению в школе.

Проецируемая деятельность – Чему учить? Что должно измениться в личности? Как учить? Как воспитывать? Как организовать педагогическое взаимодействие и общение?

Основные элементы индивидуальной деятельности: смысл деятельности (зачем я это делаю?),

постановка личной цели (предвосхищаемый результата), план деятельности, реализация плана, рефлексия (осознание собственной деятельности), оценка, корректировка или переопределение целей.

Основным технологическим сопровождением индивидуальной траектории формирования познавательной готовности к обучению в школе является индивидуальная программа, которая включает:

- результат, которого необходимо достичь;
- этапы, которые должен пройти ребенок для достижения цели; инструментарий;
- необходимость и степень педагогической помощи и поддержки.

Разработка технологической карты конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к школе связана с выявлением резервных возможностей ребенка, на этой основе разработки индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей, обеспечения индивидуального подхода, своевременного изменения явлений, требующих корректировки.

Индивидуальная карта состояла из четырех частей:

Первая часть содержательно отражала общий «образ» индивидуальной траектории ребенка в познавательной готовности к обучению в школе: специалисты, которые задействованы (врач, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель, родители). В этой части отражаются основные направления работы, формы реализации направлений и регламент работы с ребенком.

Вторая часть «несла» функцию индивидуального сопровождения динамики изменения компонентов познавательной готовности детей к обучению в школе:

- мотивационно-потребностный компонент (познавательная активность, познавательный интерес);
- интеллектуально-операционный компонент (мыслительные операции анализа и синтеза, мыслительные операции сравнения и обобщения);
- волевой компонент (произвольность деятельности, произвольное внимание);
- общий уровень познавательной готовности.

Третья часть индивидуальной карты отражала основы выделения типологических характеристик детей.

В ней отражены два блока: ориентиры выделения типологических характеристик детей и особенности дифференциации индивидуальных показателей в конструкте индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей к обучению в школе:

1.Занятия познавательного цикла – развитие мыслительных операций, развитие памяти, развитие внимания, коммуникативные навыки.

2.Включенность в различные виды деятельности – эмоциональная отзывчивость, познавательный интерес, познавательная активность.

3.Основные затруднения в познавательной деятельности – адаптация ребенка к обучению, выявление причин, вызывающих затруднения в усвоении программы занятий.

4. Продвижение ребенка – выявление продвижения ребенка по сравнению с самим собой, в его собственной динамике компонентов познавательной готовности к обучению в школе.

5. Резервные возможности ребенка – индивидуальные возможности детей на основе выявления их эмоционально-ценностного отношения к обучению, индивидуальных характеристик познавательных процессов, рефлексивного позиционирования.

Четвертая часть индивидуальной карты включала контроль динамики

развития ребенка: познавательная активность, познавательный интерес, операции анализа и синтеза, операции сравнения и обобщения, волевые проявления.

Сопровождение индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей к обучению в школе требовало акцентирования внимания педагогов на формировании у старших дошкольников учебных процедур (выражения отношения к высказыванию других детей, организация понимания, введение учебного диалога) и учебных действий (планирование, моделирование, рефлексия).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гутковская, Е.А. Стажировка как проектирование индивидуальной траектории развития учителя / Е.А. Гутковская // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 56-61.

2. Качалова, Л.П.Формирование педагогической рефлексии у будущего учителя / Л.П. Качалова. – . Шадринск, ШГПИ, 2009. – 220 с.

3. Митяш, Н.В. Лекции по психологии проектной деятельности / Н.В. Митяш. – Брянск, 2000.

4. Педагогическая поддержка самореализации подростка в образовательном процессе : коллект. моногр. / под ред.Л.П. Качаловой. – Шадринск : ШГПИ. – 2007. – 150 с.

5. Семушкина, Л.Г. Исследование профессиональных функций воспитателя дошкольного учреждения : дис. … канд. пед. наук / Л.Г. Семушкина. – М., 1979. – 173 с.

6. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология : учеб. пособие / Н.Н. Суртаева. – М. ; Омск, 1974. – 22 с.

7. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

УДК 373.2

Н.А. Лабарешных,
г .Шадринск

Семейные традиции, как средство формирования толерантности старших дошкольников

В статье описаны средства формирования толерантности у старших дошкольников в семье.

Семья, толерантность.

Семья – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования, это первый и наиболее значимый институт в жизни человека. Но важно семью рассматривать как объект социальной действительности, носитель многовекового опыта, традиций, обычаев. В настоящее время в ДОУ складывается система работы с родителями воспитанников, которая предполагает поиск путей и создание условий для становления личности ребенка, раскрытия его индивидуальных особенностей. Нельзя забывать, что на этом жизненном этапе самыми близкими людьми для малыша становятся воспитатели и родственники. В младенческие годы и весь дошкольный период человек воспитывается семьей, жизнью семьи. Здесь зарождаются его симпатии, потребности, интересы. Здесь обозначается его характер. И поэтому жизнь семьи, ее нравы, традиции, влечения, идеалы, развлечения влияют на его дальнейшую судьбу, его гражданскую

позицию, подготовку ребенка к полноценному и эффективному участию в различных видах жизнедеятельности.

Воспитание дошкольников – это не только воспитание любви к родному дому, семье, но и толерантного отношения к представителям национальностей, культур и традиций. В настоящее время необходимо в дошкольных учреждениях как можно больше приобщать детей к культуре своего народа и развивать их национальное самосознание. Ребенок должен, прежде всего, пустить корни в свою землю и культуру, познакомиться со своим исконным, а потом осваивать чужое. Мы живем в много национальном городе и каждому ребенку должны обеспечить возможность соприкасаться со своей национальной культурой.

Кроме того, знакомство с культурой народов ближайшего окружения – это самый верный путь воспитания, уважения, симпатии, добрых чувств к людям иных национальностей и этики межнационального общения. Этнонациональная культура помогает сформировать у детей эмоционально положительное отношение к самому факту существования разных народов, языков, культур, понять, что мир прекрасен в многообразии и встреча с любой из культур дарит радость открытий. Вот почему мы стремимся подвести детей к осознанию того, что нет плохих народов, к воспитанию толерантности.

Национальность… Она есть у каждого из нас с момента рождения. И это очень просто и здорово. Потому что дает возможность быть разными, и в то же время в чем-то схожими; слышать иную речь и учить других своему языку; удивляться обычаям и привычкам друг друга; радоваться новым знакомствам и переписывать рецепты понравившихся, но прежде неизвестных блюд; поражаться красоте и гармоничности традиционных народных костюмов, а если повезет, то и примерять их на себя.

А еще бывает, что люди разных национальностей влюбляются друг в друга, женятся, и, говорят, у них рождаются самые умные, здоровые и красивые дети. Только, к сожалению, все мы, взрослые, знаем еще и то, что элементарный и непреложный факт наличия у каждого из нас национальности становиться и порой становится причиной неприязни и розни, непонимания и жестокости, конфликтов и даже войн. Правда, все это, как правило, возникает там, где речь заходит о политике, власти и больших деньгах. А значит, вряд ли должно проявляться на детсадовском уровне. И все же… надо ли воспитывать у детей старшего дошкольного возраста толерантность к представителям другой национальности?

Система личностных нравственно-ценностных ориентаций дошкольника складывается под воздействием окружающего общества. Вместе с тем в настоящее время у некоторой части взрослого населения наблюдаются негативные установки в отношении лиц других национальностей. В результате наметилось двойственное отношение к необходимости воспитания у детей терпимости, доброжелательности, уважительного отношения к людям других этносов. Это опасная тенденция, поскольку мир детства неотделим от мира взрослых. Детям до 7 лет присуще «впитывающее сознание», когда ребенок открыт, доверчив, присваивает информацию без оценки. Именно семья и педагоги детского сада имеют решающее значение, как в передаче этнокультурной информации, так и в становлении этнотолерантных установок у дошкольников.

Одна из задач современного дошкольного образования – помочь ребенку освоить общечеловеческие ценности, среди которых выделяются права человека, свобода и уважение человеческого достоинства, забота о людях, умение сострадать, принимать другого таким, каков он есть.

В работах зарубежных ученых (П. Гардинер, Э. Гутман, П. Кинг, М. Лютер, Дж. Стюарт Милль, Дж. Ролз, Дж. Харрингтон) и отечественных (А. Асмолов, Е. Насиновская, Э. Соколова, Г. Солдатова, М. Поташник, О. Хараш) это направление образовательной деятельности определяется термином « толерантность».

«Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Толерантность — это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» (из Декларации принципов толерантности).

Для отечественной педагогики понятие «толерантность» достаточно новое, однако в государственных документах этот термин звучит уже достаточно устойчиво. Так в Законе РФ «Об образовании» отмечается необходимость содействия взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами независимо от расовой, национальной принадлежности, но с учетом разнообразия мировоззренческих подходов.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.»отмечается: при переходе к поиндустриальному, информационному обществу и расширении масштабов межкультурного взаимодействия особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности. В ней говорится: «Потенциал образования должен быть в полной мере использован для сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства». Естественно, все эти требования непосредственно касаются и дошкольного образования.

Педагогам необходимо знать, как организовать развитие, образование и воспитание всех детей, независимо от их этнической принадлежности. Именно поэтому нам необходимы знания народных традиций, обычаев, социальных норм, отношений и умение использовать эти знания при организации системы образования подрастающего поколения. Нам необходимо знать исторические корни своего народа и народов других национальностей, уметь принимать их и знакомить с ними детей, учить их понимать и принимать традиции, особенности поведения других народов, привлекать родителей которые должны стать звеном в цепочке решения задач данной проблемы.

Воспитание толерантной личности – сложный процесс, который осуществляется под влиянием социальной действительности и общества, в котором живет ребенок, взаимоотношений в его семье, взглядов и отношений ее членов к другим людям и обществу в целом, общения со сверстниками и взрослыми.

Если знакомство с национальными традициями будет носить комплексный характер, пронизывающий все виды деятельности старшего дошкольника, осуществляться в повседневной жизни, на специальных занятиях, то мы воспитаем любовь к своей родине, к своей нации, толерантное отношение к представителям других национальностей, сверстникам, их родителям.

1) Циклы занятий, включающие различные виды деятельности: познавательную, художественно-изобразительную, музыкальную, игровую и др.- на основе единого содержания.

2) Беседы. Нам представляется важным использовать беседы в качестве не только словесного метода на занятии, но и самостоятельной формы работы с детьми.

3) Видеопросмотры, которые могут использоваться и на занятиях, и в свободное время.

4) Развлечения и праздники с этнокультурной тематикой.

5) Фольклорные концерты и театрализованные представления.

6) Целевые прогулки, экскурсии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С.3-12.

2. Декларация принципов толерантности // Первое сентября. – 2001. – 21 апреля. – С. 6.

3. Кленова, Н.В. Что нужно знать о толерантности / Н.В. Кленова // Образование в современной школе. – 2003. – № 7. – С.13-17.

4. Коновалова, М.П. Основные идеи и принципы толерантности при формировании личности ребенка / М.П. Коновалова // Отечественный журнал социальной работы. – 2006. – № 4. – С. 56-59.

5. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для вузов / Е.Ю. Клепцова. – М. : Акад. проспект, 2004.

6. Степанов, П. Как воспитать толерантность? / П. Степанов // Народное образование. – 2001. – № 9. С. 91-96 ; 2002. – № 1. – С. 159-164.

7. Шустова, Л.П. Воспитание толерантности: приемы для индивидуальной и групповой работы / Л.П. Шустова // Классный руководитель. – 2006. – № 4. – С. 77 – 80.

УДК 373.2

Л.В.Максимова,
г.Ханты-Мансийск

Сущность и содержание понятия «инновационная компетентность педагога» дошкольного образования

На основе анализа научных источников, конкретизированно и расширенно понятие «инновационная компетентность педагога» дошкольного образования.

Инновационная деятельность, инновационная компетентность педагога, инновационная готовность.

Слово «инновация» в переводе с латинского означают нововведение, обновление, новинка. Инновация всегда несет в себе сущность содержания и организации нового, тогда как нововведение несет в себе сущность только организации нового. Под новшеством, новацией понимают явление, несущее в себе сущность способа, методики, технологии и организации и содержания нового. Инновационный процесс отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового. Общенаучное значение с позиции педагогики инновации трактуется как введение нового в цели, содержание и организацию управляемого процесса с целью развития образования и оптимизации образовательной системы.

Изучение изменений требований к профессиональным и личностным качествам педагога через краткий анализ исторической динамики инновационной деятельности в сфере школьного образования позволил нам выявить несколько направлений.

Первые образовательные концепции (20-30-е годы 20 века) были связаны с реформированием целей и содержания образования, но в них уже тогда говорилось о необходимости предъявления самых высоких требований к личности и профессиональным

качествам педагогов, занимающихся внедрением, преобразованием, совершенствованием передового педагогического опыта. (П.П. Блонский, З.И. Равкин, В.А. Сухомлинский).

В 70-80-х годах прошлого столетия позиции, связанные с изучением личностных и профессиональных качеств педагога, осуществляющего инновационную деятельность, в психолого-педагогических исследованиях усиливались. В работах А.А. Арламова, В.И. Журавлева, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина особо выделяются положения о степени готовности учителя к внедрению нового, обнаруживается приближение обоснования требований к личности педагога с позиции инновационной компетентности - потребность в усвоении нового, наличие творческой инициативы.

К концу 80-х годов возникает направление, связанное с изучением особенностей инновационной деятельности педагога: усиливаются разработки проблем инновационной деятельности, творческой деятельности как неотъемлемой в инновационном процессе. В работах Г.С. Казаряна, А.И. Пригожина, Н.П. Степанова убедительно доказано, что анализ инновационной деятельности не может быть полным без более пристального изучения людей, осуществляющих инновационную деятельность. В этом ключе для нас значимым оказывается то, что авторы выделяют наличие не только высокого интеллектуального потенциала, но и критического отношения к своей профессиональной деятельности.

Анализ работ К.А. Абульхановой-Славской, Ф.Г. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской показывает, что инновационная деятельность педагога рассматривается с позиции творчества, под которым понимается создание новых оригинальных систем, сам процесс педагогических инноваций.

Инновационная деятельность в современных исследованиях ассоциируется с готовностью педагогов к разработке и внедрению педагогических новшеств (нововведений) в образовательный процесс. В научно-педагогической литературе отражены различные направления исследования инновационной деятельности: общие и специфические особенности этой деятельности как творческой рассмотрены в работах Ф.Н. Гоноболина, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, А.К. Марковой, Н.Д. Никандрова; с точки зрения теории и практики изучения достижений педагогической действительности и распространения передового педагогического опыта инновационная деятельность учителя исследуется Ю.К. Бабанским, В.Ю. Кухаревым, М.М. Поташником; особенности инновационных явлений в современной системе образования рассмотрены М.Н. Клариным, С.Д. Поляковым, Л.С. Подымовой и др.

Характер и направленность протекающих в системе образования инновационных процессов требуют переосмысления содержательной и процессуальной сторон в деятельности педагога, вовлечения его в процесс инновационного поиска. Это обусловливает значимость выявления сущности инновационной деятельности.

Деятельность, направленная на осуществление инновационных процессов, получила название инновационной деятельности. Деятельность с целью создания, освоения и использования педагогических новшеств является инновационно-педагогической [8].

Основные положения современного подхода к инновационной деятельности в педагогических исследованиях отражены следующим образом: инновационная деятельность педагогов выступает средством обновления модернизации образования; непрерывное изменение содержания образования и состава учебных предметов требуют от педагогов постоянного поиска новых форм и технологий обучения;

возрастает ценность педагогических знаний; современный инновационный процесс отличается свободой выбора и разнообразия инновационной деятельности на основе самостоятельного исследования, разработки инновационных проектов. [2; 10]

И.Ф. Исаев, И.П. Подласый, В.А. Сластенин выделяют основные направления инновационной деятельности в образовании: модернизация содержания образования в различных типах образовательных учреждений; разработка новых принципов, методов, форм, технологий, средств и приемов обучения; совершенствование организации учебно-воспитательного процесса; инновации в системе управления образованием. [11; 16].

Современный уровень профессионально-педагогической деятельности педагогов определяется его готовностью формулировать и решать практические задачи на уровне концептуального видения развития педагогических процессов (деятельность на уровне целеполагания), что предопределяет наращивание теоретического уровня умений до теоретико-методологического.

В этом ключе исследователи вводят понятие «инновационная готовность» и рассматривают ее как способность педагога к деятельности на уровне целеполагания, предполагающую овладение им аналитико-прогностическими, проективными и рефлексивными умениями на основе теоретических знаний, их реализацию в условиях новой образовательной ситуации. [14].

Инновационная готовность в научных исследованиях обосновывается как личностное проявление творческого стиля деятельности, в котором своеобразно сочетаются определенная личностная направленность (стремление, потребность внедрять новое), знания и практические умения реализовать новые способы и формы осуществления профессиональной деятельности (сплав психологической, теоретической и практической готовности). Причем, авторы подчеркивают, что в этом сплаве находит место творческая деятельность как практическое поведение, которое имеет целью полноценное использование нового, продолжение творческих действий по созданию нового.

К. Ангеловски выделяет понятие «отношение педагогов к инновациям» и указывает, что это своего рода принятие новшества, которое следует понимать как мысленное усвоение, подготовленность педагога к восприятию определенных новшеств, оценки их как необходимых, готовность к их внедрению в своей практике. [2].

В плане готовности педагогов к инновационной деятельности исследователи подчеркивают, что он должен владеть анализом и прогнозированием развития личности и жизнедеятельности обучающихся, должен быть готов к осуществлению комплексных преобразований системы образования, преодолению противоречий ее развития; проявлять готовность к рассмотрению сложных объектов педагогической действительности как целостных явлений; уметь согласовывать цели преподавания своего предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями развития учебного заведения и социокультурной среды на основе учета интегративных изменений в инструментарии педагогической деятельности, в категориальном аппарате, языке науки и образовательной практики; к профессионально-педагогической рефлексии. [14, С. 10].

В этом положении для нас существенным является то, что педагог должен владеть такими знаниями и умениями, которые позволяют ему выявлять и формулировать цели развития педагогических явлений, адекватно отражающих потребности педагогической реальности и в этом смысле инновационная компетентность становится необходимым качеством

профессиональной деятельности педагога.

Для определения сущности понятия «инновационная компетентность» необходимо определиться с понятием «компетентность».

В словаре «Профессиональное образование» компетентность трактуется следующим образом: 1) мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими и решаемых проблем; 2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решения [6, 130-131].

Достаточно распространенной в научной литературе[4, с. 150-154; 7] является точка зрения о том, что компетентность представляет собой высшее проявление подготовленности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, которому предшествуют уровни элементарной готовности, функциональной грамотности и профессиональной квалификации. В этом есть некая противоречивость.

Во-первых, при таком подходе отсутствует содержательная однородность уровневых компонентов, которая должна проявляться при построении иерархических конструкций. Как следствие, при ориентации на данную точку зрения существенным образом затрудняется установление связи между указанными уровнями, определение показателя, изменение которого характеризует продвижение специалиста на более высокую ступень подготовки. Во-вторых, поскольку компетентность представляет собой самостоятельную академическую цель, то ее обеспечение должно осуществляться на каждом этапе непрерывного образования как в системе общеобразовательной подготовки, так и при формировании специалиста. Таким образом, свойство универсальности позволяет описать результаты образовательного процесса любой ступени через соответствующий уровень и содержание компетентности без выделения более низких стадий: элементарной готовности, функциональной грамотности, или профессиональной квалификации.

Данной позиции придерживается Г.К. Селевко [15, с.143] и указывает, что компетентность может проявляться на разных уровнях: от «полной некомпетентности», то есть неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями до «высокой компетентности», конкурентоспособности и талантливости.

Анализ исследований по проблеме компетентности позволил нам выделить ряд обобщенных сущностных характеристик данного феномена: по сути, представляет собой общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности, применяемый к лицам определенного социально-профессионального статуса [5]. В содержательном плане помимо профессиональных знаний и умений включает личностные характеристики специалиста деятельностной и социально-коммуникативной природы [1]; проявляется не в форме заученного знания, а как актуализация мыслительных умений специалиста, обеспечивающих возможность разрешать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, вносить целесообразные коррективы [9]; может быть сформирована только при условии преемственности всех ступеней единой системы непрерывного образования [3; 7].

Таким образом, компетентность характеризует степень готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, представляет собой самостоятельное понятие и имеет специфическое наполнение.

Наполняя содержание вышеизложенного мы обращаем

внимание на то, что в контексте инновационной компетентности педагог является субъектом, главной характеристикой которого является деятельное самосознание, то есть понимание свой личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования. Как отмечает А.И. Пригожин в плане инновационной компетентности педагог как субъект характеризуется стремлением развивать рамки реальной независимости и компетентности, в то же время он носитель и автор вклада в совместную деятельность, а не зависимый исполнитель. Из этой характеристики вытекает качественная характеристика инновационной компетентности, в которой имеют место мотивы, стремления и ценностные ориентации, перестройка внутреннего отношения к происходящему в образовательной сфере, принятие инновации на уровне эмоционального, интеллектуального и нравственного напряжения, а также наличие педагогической креативности. В понятие инновационная компетентность вкладывается и так называемая личностная подготовленность к нововведениям, в которую включают опыт и творческую активность, ориентации на достижение успеха, интерес к саморазвитию и самореализация, понимание своего профессионального предназначения, стремление преодолеть стереотипы труда. Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева инновационную компетентность обусловливают наличием сознательного анализа профессиональной деятельности, критическое отношение к нормативам и стандартам, рефлексия и построение системы смысла, открытость культуре и профессионально-педагогическим новшествам, выход за пределы нормативной заданности, сверхнормативная активность, воплощение своих намерений, изменение ценностных ориентаций, осознание собственной профессионально-педагогической перспективы.

Л.О. Кочешкова в диссертационном исследовании выделяет составляющие инновационной компетентности руководителей и включает в нее следующие компоненты: исследовательские знания, умения и навыки, мотивы профессиональной деятельности, профессиональный опыт [12]

Ближе к предмету нашего исследования подходят Н.С. Артемова, Е.В. Кушнаренко, В.Е. Мальцева, Г.Ф. Ничипиенко, которые инновационную компетентность педагогов дошкольного образования рассматривают через призму инновационной деятельности и включают в это понятие опыт разработки авторских проектов, программ, владение технологиями, стремление к новшествам, профессиональный интерес. [13]

А.С. Ховрина на основе изучения готовности педагогов к инновационной деятельности в компетентностный ряд включает: творческое отношение к исследовательской деятельности, ответственность за результат, общепрофессиональные и фундаментальные знания, умение организовывать и проводить экспериментальную работу, творческость. [17]

Различные точки зрения, взгляды на структуру инновационной компетентности, ее сущностные характеристики дают основание говорить о данном понятии как неустоявшейся дефиниции в научных исследованиях.

На основе осуществленного анализа имеющихся научных источников, конкретизируя и расширяя понятие «инновационная компетентность педагогов», мы определяем ее как интегративную характеристику личности педагога, отражающую его готовность и способность к анализу и прогнозированию развития личности и педагогических процессов на уровне целеполагания, совокупность знаний и

умений проектировочной деятельности, стремление осмысливать собственную деятельность и самого себя как субъекта деятельности, продуктивно использовать ее в процессе решения педагогических задач в условиях новой образовательной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя [Текст] : дис. … д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1999. – 357 с.

2. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст] : кн. для учителя / К. Ангеловски ; пер. с макед. В.П. Диденко. – М. : Просвещение, 1991.

3. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск : Юж-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.

4. Борисова, З.Н. Из опыта алгоритмизации руководства и контроля по повышению качества формирования научно-исследовательских навыков у будущих педагогов [Текст] / З.Н. Борисова // Подготовка учителей к использованию современных средств оценивания результатов обучения учащихся : материалы всерос. Интернет семинара-совещания (10-13 октября 2004 г.). – Томск : Центр учеб.-метод. лит. ТГПУ, 2004.

5. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшем образованием (на материале подготовки педагога и психолога) [Текст] : дис. … д-ра пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.

6. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

7. Гершунский, Б.С. Философия образования для 21 века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

8. Загвязинский, В.И. Творчество в управлении школой [Текст] / В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов. – М., 1992.

9. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.

10. Инновационные процессы в образовании : Образование за рубежом [Текст] : сб. ст. – СПб. : РГПУ им. А.Герцена, 1997.

11. Исаев, И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления [Текст] / И.Ф. Исаев. – М. ; Белгород, 1997.

12. Кочешкова, Л.О. Развитие инновационной компетентности руководителей сельской средней школы [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.О. Кочешкова. – Ярославль, 2008. – 26 с.

13. Школа: день за днем. Педагогический альманах [Электронный ресурс] : офиц. сайт отд. образования администрации Центр. р-на г. Новосибирска. – Новисибрск, 2010. – Режим доступа: http://www.den-za-dnem.ru/.

14. Протасова, И.А. Социально-педагогические условия формирования теоретической готовности учителя к инновационной деятельности (в процессе обучения студентов педагогического вуза) [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук / И.А. Протасова. – Екатеринбург, 1999. – 19 с.

15. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

16. Сластенин, В.А. Инновационная деятельность [Текст] / В.А Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.

17. Ховрина, А.С. Проектирование процесса формирования готовности специалиста к инновационной деятельности в условиях системы среднего педагогического образования [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.С. Ховрина. – Тамбов, 2004. – 25 с.

УДК 371.7

Т.В.Морозова,
г. Урай, ХМАО,
Тюменская область

О влиянии музыки и оздоровительных методик на укрепление здоровья ребёнка

Тезисы статьи Т.В. Морозовой - ее первый опыт в публикации. Вместе с тем, тема, затронутая автором, является актуальной в дошкольном детстве. Экологическое образование детей – один из интересных направлений в интегрированном подходе к музыкальному образованию. Актуальность применения оздоровительных методик через музыкальное воспитание заключается в необходимости сохранения, коррекции, и поддержания физического и психического здоровья детей. Автор делится своим опытом, обобщая его в авторской программе.

Креативность, коррекция, логоритмика, эндорфины, «Эффект Моцарта».

Здоровье нации – основа процветания России.
Президент России Д. Медведев

В настоящее время происходит резкое ухудшение демографической ситуации, которая характеризуется превышением смертности над рождаемостью. По данным ряда авторов число здоровых детей и подростков за последние годы уменьшилось с 23% до 15%, а с отклонениями в состоянии здоровья возросло до 68%; 17% детей к моменту поступления в школу не готовы к обучению (Л.К. Айзман, 1996г; Н.А. Агаджанян, 2000г.; Э.Н. Вайнер, 2001г.).

В условиях сохранения тенденции ухудшения здоровья подрастающего поколения приоритетной задачей дошкольного образовательного учреждения является охрана и укрепление здоровья детей.

Проблемы укрепления физического и психического здоровья дошкольников в настоящее время выдвигаются на одно из первых мест. Они должны решаться комплексно с физическим, музыкальным развитием, экологическим воспитанием и другими видами активности. «Физиологическая и психическая природа ребёнка легко и положительно откликается на воздействие музыки, пластические и ритмические движения» Н.Н. Назаренко (1999 г.).

Музыкальные занятия повышают успехи в обучении чтению, развивают фонематический слух, улучшают пространственно-временные представления, координацию движений. Кратковременное прослушивание фрагментов музыки перед решением различного рода задач активизирует аналитические отделы мозга.

Нейропсихологии считают, что музыкальную активность следует признать самой широкой и всеохватной тренировкой для клеток мозга и развития связей между ними, потому что вся кора головного мозга активизируется во время исполнения музыки. Именно поэтому творческое обучение посредством музыки становится сегодня такой же актуальной задачей, как и обучение музыке, как таковой. Обучение через творчество способствует проявлению универсальной креативности, которая есть в каждом ребёнке и развитие которой становится всё более очевидной задачей образования. Подобное обучение будет способствовать не только развитию музыкальных навыков, но и формированию здоровой психики ребёнка, его эмоциональному развитию, социализации.

В настоящее время одна из актуальнейших проблем современности – экологическая проблема. Наша планета уникальна в солнечной системе. На ней

есть жизнь! Однако человечество уже потеряло ½ лесов, ½ животного мира, ½ пастбищ. Экологическое состояние нашей планеты и тенденция к его ухудшению требует от ныне живущих людей понимания сложившейся ситуации и сознательного к ней отношения.

Возникло новое направление в образовании – экологическое: всем необходимо понимать, как человек связан с природой и как зависит от неё, какие в природе существуют закономерности и почему человечество не имеет права их игнорировать. Начало становления экологического мировоззрения падает на период дошкольного детства, когда закладываются первые основы миропонимания и отношения к природе.

В то же время диагностические обследования детей, взаимодействия в работе с медиками, логопедом, психологом, подтверждают, что с каждым годом всё большее количество детей приходят в детский сад с отклонениями в состоянии здоровья: речевыми нарушениями, отставанием в развитии психических функций, нарушениями зрения, плохо развитой общей моторикой.

Сегодня, во времена быстрых перемен, дети нуждаются в гибкости и независимости мышления, вере в свои силы и идеи, мужестве пробовать и ошибаться, приспосабливаться и меняться, пока нужное решение не будет найдено. Отсюда и встают вопросы актуальности экологического воспитания, начиная с дошкольного возраста, воспитание общей культуры и коррекции здоровья детей. Для этого нет лучше средства, чем занятия музыкой.

Приобщая детей к миру прекрасного, правильно сочетая на занятиях музыкой различные виды деятельности, практически используя игровые, оздоровительные методики можно способствовать сохранению и коррекции физического и психического здоровья ребёнка. Была бы музыка некоей материальной субстанцией, то, вероятно, было бы необходимо консультироваться у врача, прежде чем её «принять». Потому что музыка действует на многие физиологические процессы, как медикаменты. Музыка, если она нравится, активирует не только участки мозга, обрабатывающие звуковую информацию, но и так называемую поощрительную систему организма, которая выделяет эндорфины – особые гормоны, которые повышают настроение и позволяют легче переносить боль и раздражение.

С давних времён люди ощущали связь между мозгом и руками. Недаром на Востоке существует привычка постоянно перебирать чётки, а в Китае вертеть грецкие орехи. Приглядываясь к гончарному искусству, также нельзя не отметить много полезного и нужного для мануального развития. В античной Греции и Риме музыка стала элементом воспитания и воздействия на психику. Научными исследованиями доказано, что любой звук вызывает у человека сокращение мускулатуры. Весь организм отвечает на действие музыки. Восприятие и понимание музыки заключается в ощущении её мышцами, движением.

Для детей дошкольного возраста для развития нервных окончаний пальчиков рук незаменимы пальчиковая гимнастика, игры с клавесами. Наши рецепторы – это особые воспринимающие устройства, с помощью, которых мы ощущаем всё в себе и вокруг себя. На одном пальчике больше тысячи нервных окончаний. Так как окончания пальцев рук непосредственно связаны с мозгом, их активные движения, работа мелкой и крупной моторики стимулирует кровообращение, что является основой для полноценного и гармонического развития. В.А. Сухомлинский сказал: «Истоки способностей и дарования детей на кончиках пальцев». Образно говоря, от пальцев идут тончайшие нити, ручейки, которые питают творческую энергию. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок.

«Совокупность физических и духовных свойств человека непосредственно зависит от всей его «истории» на этапе роста и не все

патологические изменения в период детства можно исправить потом. Особенно это относится к частям организма, которые не только растут, но и формируются после рождения» [2].

Музыка и здоровье таят в себе столько неразгаданного и непостижимого, что, вероятно пройдёт немало лет, прежде чем удастся расшифровать волшебные свойства воздействия звуков на человеческий организм.

«Роль искусства, музыки в формировании мозга превосходит роль всего. Это не фантазии, а исторически обоснованные выводы».

Последние достижения в сфере музыкальной психиатрии подтверждают гипотезу влияния музыки на человеческую психику и воздействие звуков на живую клетку. Учёные нашли не только физиологическую основу явления тесной взаимосвязи человека и окружающих его звуков, но и его способности творить чудеса, целительно воздействуя музыкой на человеческий мозг. Калифорнийский учёный Д. Кемпбелл уже более 20 лет лечит людей исключительно музыкой… Моцарта! Он даже придумал специальный термин – «Эффект Моцарта»: музыка помогает преодолеть стресс и депрессию, улучшить сон и память, активизировать все силы организма, вылечить душевные и физические болезни.

Учёный и главный врач Санкт-Петербургского НИИ музыкотерапии Рушель Блаво более 27 лет изучает, как действует сочетание звуков на организм человека. Этот удивительный синтез науки и искусства помог создать целебные композиции, способные бороться с заболеваниями печени, желчного пузыря, селезёнки, поджелудочной железы, сердечно-сосудистых заболеваний и.т.д. Учёные установили, что музыка способна проходить по нервным импульсам и попадать в кору головного мозга. Когда человек болен, у него нарушена нервная связь мозга с органом. Музыка способна восстановить эту связь, а также настолько повысить иммунитет, чтобы организм сам справился с болезнью.

Исследования детских психологов показывают, что инструментальная музыка стимулирует эмоции и воображение детей, также способствует созданию положительных

эмоций, увеличивает мотивацию. Лирическая музыка способствует активизации эмоционального восприятия и образов психического характера. Таким образом, музыка не только воспринимается через эмоции, но и способна, корректировать любые из них.

По-другому воздействует музыка, когда звуковой импульс на человеческий организм передаётся непосредственно через тактильное прикосновение. Коррегировать выпрямляющие функции, проводить лечение музыкой, непосредственно через осязание, дыхательную гимнастику, выполнять артикуляционные, двигательные, дыхательные упражнения – всё это способствует общему оздоровлению организма ребёнка.

Посредством пальчиковых игр у ребёнка развиваются не только тактильные движения и осязание, но и более интенсивно происходит его речевое развитие, которое в свою очередь непосредственно связано с общим развитием ребёнка, становлением его личности. Работа крупной и мелкой моторики стимулируют кровообращение, что является основой для более полноценного и гармоничного развития. Тренировка мелкой пальцевой моторики является мощным физиологическим средством, стимулирующим развитие речи, следовательно, и оказывающим влияние на чистоту интонирования.

Современные пальчиковые игры генетически восходят к жанру русской потешки, которая представляет собой особую забаву взрослых с малыми детьми, в которых используются различные движения пальцев, рук, ног ребёнка и взрослого. Давно известно, что занятия пением, дыхательная, артикуляционная гимнастика,

фонопедические упражнения помогают справиться с заболеваниями верхних дыхательных путей, пазуховыми носовыми заболеваниями. Кто дышит через нос, тот лучше мыслит, так как улучшается рефлекторный приток крови к мозгу.

Учёными замечено, что при обучении пению у детей дошкольного возраста существенно повышается уровень читательских, счётно-арифметических, письменно-графических навыков, так как во время музыкальных занятий активизируются функции мозга, а также улучшается эмоциональный настрой ребёнка. Такие занятия помогают снять психическое напряжение ребёнка и повышают интеллектуальную деятельность. Правильно поставленное пение организует деятельность голосового аппарата, укрепляет голосовые связки, развивает приятный тембр голоса. Правильная поза при пении влияет на равномерное и более глубокое дыхание. Пение, развивая координацию голоса и слуха, улучшает детскую речь. Весь материал певческого, речевого этапа способствует оздоровлению, очищению верхних дыхательных путей и развитию голоса ребёнка. «Роль искусства, музыки в формировании мозга превосходит роль всего. Это не фантазии, а исторически обоснованные выводы».

Идеи античных философов о синтезе музыки и движения легли в основу системы ритмического воспитания швейцарского педагога и музыканта Эмиля Жака Далькроза, который при помощи сочетания ритма, музыки и движений, используя специально подобранные упражнения, развивал у детей музыкальный слух, память, внимание, ритмичность, пластическую выразительность движений, творческое воображение и.т.д. На основе системы Э.Ж. Далькроза и К. Орфа сформировалось направление - логопедическая ритмика. В основе данного метода лежат многолетние физиологические исследования учёных об огромном значении движений в развитии сенсорной и моторной речи. Учёные доказали, что чем больше двигательных реакций вырабатывается на слово, тем успешнее идёт развитие обобщающей функции слова. Также выяснилось, что широкое включение анализатора в процесс обучения детей звукоподражанию вдвое ускоряет появление голосовой реакции и положительно сказывается на её качестве. А логоритмические занятия способствуют преодолению речевого нарушения у детей 5-7 путём развития и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом, музыкой и движением.

Исходя из всего этого, решая на музыкальных занятиях основные задачи музыкального воспитания и развития детей, я применяю методики, способствующие общему оздоровлению организма ребёнка. Среди них дыхательная гимнастика; артикуляционная гимнастика под музыку; логоритмическая гимнастика под музыку; музыкально-ритмические движения и игры; элементы психогимнастики; креативный и терапевтический массаж.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирнарская, Д.К. О роли симфоний в изготовлении гаек Д.К. Кирнарская. – М., 2007.

2. Юдовина- Гальперина, Т.В. Музыка и здоровье. Ранняя диагностика функциональных заболеваний / Т.В. Юдовина-Гальперина. – СПб., 2002. – С.14.

УДК 373.2

А.В. Паклина,
г. Шадринск

Словесно-творческая деятельность детей дошкольного возраста

В статье затрагивается проблема творчества в дошкольном возрасте и в частности проблема словесного творчества, выделены этапы формирования словесного творчества, раскрыты условия способствующие становлению данного вида деятельности дошкольников.

Творчество, словесное творчество дошкольников, этапы и условия формирования словесного творчества.

Необходимым условием существования человеческого общества является речь. Речь используется в процессе совместной трудовой деятельности для согласования усилий, планирования работы, проверки и оценки ее результатов, помогает в познании окружающего мира. Благодаря ей человек приобретает, усваивает знания и передает их. Речь – средство воздействия на сознание, выработку мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов, удовлетворения потребностей в общении.

Речь, язык, речевая деятельность благодаря непрерывному развитию значению слов, динамичности и подвижности их смысла выступают как гибкая, пластичная система создающая возможность с помощью ограниченного арсенала речевых средств отражать многообразие окружающего мира. Эти особенности речи делают возможным ее использование и в процессе любых форм мышления.

В концепции дошкольного воспитания, определена задача дошкольного учреждения: «Развитие воображения, творчества, способностей». Эта задача основана на особенностях дошкольного возраста – периоде развития творчества. В старшем дошкольном возрасте дети проявляют творческую активность в художественно-речевой деятельности, через пересказ текстов доступных художественных произведений, в выразительном чтении знакомых стихов, в собственных сочинениях – рассказах, сказках. В творческом рассказывании отражаются впечатления действительности и воспринятых ребенком образов искусства.

Большое внимание проблемам речевого развития и творчества детей уделял Л.Н. Толстой. Он искал средства обучения, которые стимулировали бы развитие речи и творческих сил ребенка. Одним из таких средств Л.Н. Толстой считал интересные, тщательно подготовленные уроки по всем предметам и особенно написание детьми сочинений. По его мнению стимулирующим моментом желания сочинять является показ детям не только продукта, но и самого процесса творчества.

Дошкольный возраст называют периодом интенсивного развития творческих возможностей. Именно в этом возрасте возникают все виды художественной деятельности, появляются первые оценки, предпринимаются первые попытки самостоятельно сочинения.

Возникновение творчества К.Н. Вентцель, А.В. Бакушинский считают спонтанным процессом, результатом внутренних самозарождающихся сил ребенка. Г.В. Лабунская, В.А. Левин источником творчества считают окружающую жизнь, искусство. В связи с этим для развития детского творчества необходимо создание соответствующих условий, обучение приемам творческой работы. Психолого-педагогические исследования доказали, что творчество ребенка не может осуществляться без участия взрослого, который помогает ребенку творить и принимать на себя функции критика и частично созидателя.

Надо воспитать у дошкольника интерес и любовь к художественному слову, к произведениям детской литературы и народного творчества: сказкам, рассказам, стихам; вызвать желание сочинять самому, рассказать другим детям свою сказку. Задачу

развития детского словесного творчества можно решить, лишь опираясь на основные положения проблемы взаимосвязи творчества и обучения детей в дошкольном образовательном учреждении.

В дошкольных образовательных учреждениях часто недооценивают работу, направленную на формирование умений словесно-творческой деятельности. Поиск новых подходов к развитию у дошкольников связной речи при помощи активизации мышления, эмоций и фантазии имеет особое значение.

В период дошкольного возраста в мышлении происходят значительные изменения: расширяется кругозор, совершенствуются мыслительные операции, появляются новые знания, совершенствуется речь. Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. Возможность развития творческой речевой деятельности возникает в старшем дошкольном возрасте, когда большой запас знаний может стать содержанием словесного творчества дошкольника, дети овладевают сложными формами связной речи, словарем. На этом возрастном этапе у них возникает возможность действовать по замыслу, воображение превращается в творчество. Творческое рассказывание дошкольников в психолого-педагогической литературе рассматривается как вид деятельности, который требует активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, участия положительных эмоций.

Словесное творчество дошкольников – это деятельность детей, возникающая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений (О.С. Ушакова).

Н.А. Ветлугина в формировании детского словесного творчества выделяет три этапа. Первый этап предшествует самой творческой деятельности, на нем происходит накопление опыта. Задача педагога на данном этапе - организация жизненных наблюдений, влияющих на детское творчество. На втором этапе реализуется собственно процесс детского творчества, связанный с возникновением замысла, с поисками художественных средств. На третьем этапе появляется новая продукция. Ребенок интересуется продуктом своего творчества и испытывает эстетическое удовольствие, стремясь придать ему завершенность.

Словесное творчество дошкольников может проявляться в следующих формах: словотворчестве, сочинении стихотворений, сочинении собственных рассказов и сказок, творческих пересказах, придумывании загадок и небылиц. Элементы творчества есть в любом рассказе. В основе словесного творчества лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества (в том числе малых фольклорных форм – пословицы, поговорки, загадки, фразеологизмы) в единстве содержания и художественной формы.

Большая роль в развитии словесного творчества детей должна быть отведена целенаправленному педагогическому воздействию взрослого. Руководство проявляется в создании условий для формирования словесного творчества. Условиями для успешного формирования словесного творчества являются:

- проведение систематической работы по развитию речи и обучению родному языку дошкольников: расширению словарного запаса, овладению грамматическими нормами и совершенствованию звуковой культуры речи, развитию связной речи (диалогической и монологической).

- своевременное развитие активного восприятия художественного слова;

- воспитание поэтического слуха и совершенствование навыков выразительного чтения.

В развитии словесного творчества А.Н. Ветлугина выделяет три этапа:

1) Роль педагога заключается в организации тех жизненных наблюдений, которые влияют на детское творчество. На этом этапе надо научить ребенка образному видению окружающего, то есть восприятию, имеющему эстетическую окраску.

2) Собственно процесс детского творчества. Он связан с возникновением замысла, с поисками художественных средств. Для формирования творчества необходимо время от времени изменять условия, сочетать индивидуальные и коллективные работы. Особое внимание следует уделять освоению ребенком способов сенсорного обследования предметов. Чтобы ребенок непринужденно и свободно выражал себя в творчестве, он должен владеть простейшими художественными средствами.

3) Характеризуется созданием новой продукции. На этом этапе ребенок начинает интересоваться качеством продуктов своего творчества и испытывает эстетическое удовольствие, стремясь придумать им завершенность.

Изучение особенностей формирования детского словесного творчества позволяет выделить стимулирующие и побуждающие педагогические условия благоприятствующие развитию творчества. К стимулирующим условиям можно отнести: содержательная, интересная жизнь ребенка в дошкольном учреждении; личность педагога; развитие воображения; развитие наблюдательности; воспитание трудолюбия; обучение на занятиях. Побуждающими условиями являются: комплексное решение задач развития речи на занятиях по обучению рассказыванию; развитие поэтического слуха; влияние фольклора; взаимодействие разных видов художественной деятельности.

Работу по развитию словесно-творческой деятельности необходимо начинать с трех лет, когда закладываются основы творческого потенциала ребенка, развивается активная речь и воображение ребенка. В этот период отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми сталкиваются дети, возникают новые виды речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русское народное творчество/ сост. П.Г. Богатырев, [и др.]. – М. : Высш. шк., 1966.

2. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – М. : Академия, 2006.

3. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1974.

УДК 373.2

О.В. Родина,
г. Урай

Первые шаги в музыку

Статья О.В. Родиной «Первые шаги в музыку» - это первый опыт публикации музыкального руководителя, работающего по авторской программе с детьми 4-5 лет. Программа предусматривает особенности возраста детей, с которыми проводятся дополнительные занятия по восприятию

классической музыки с позиции интеграции музыки, слова и движения (метод элементарного музицирования Карла Орфа (Австрия). Интегрированный подход к музыкальным занятиям имеет очевидный успех, что является, безусловно, достижением автора.

Тезаурус, синкретизм, сопереживание, творческое воображение.

Издавна музыка признавалась важным и незаменимым средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Уже доказано, что музыкальная гармония лучше усваивается в раннем детстве. Известный выдающийся японский музыкант и педагог Масару Ибука писал: «Уже 3-х месячный ребёнок может запомнить сложное музыкальное произведение, если ему проиграть его несколько раз подряд, а 5-месячным младенцам нравится концерт Вивальди. Нужно окружать маленьких детей лучшим, что у нас есть. В старину продавец древностей окружал своего ученика в течение первых 6-ти месяцев обучения только самыми ценными и настоящими произведениями искусства, чтобы, насмотревшись на них, он всегда мог отличить истинный антиквариат от подделки.. Этот метод обучения хорошо применим к воспитанию ребёнка. Если у него в мозгу, который пока ещё чист как чистый лист бумаги, запечатлеется истинное искусство, оно останется там на всю жизнь. Его мозг откажется воспринимать подделку, когда он станет взрослым и родители не смогут влиять на его вкусы. Когда в мозгу образуется стереотип истинного искусства, он будет основанием для оценки произведений искусства в последующей жизни».

Всё чаще говорится о необходимости формирования личности через культуру – о воспитании человека, способного ценить, творчески усваивать, сохранять и приумножать ценности родной и мировой культуры. Но в реальной жизни – в детском саду и в семье – дети не получают возможности соприкасаться с подлинными шедеврами музыкальной культуры. В дошкольном возрасте у ребёнка, ещё не сложились принятые в обществе стереотипы вкусов, мышления. Поэтому так важно, чтобы уже в раннем детстве рядом с ребёнком, оказался взрослый, который смог бы раскрыть перед ним красоту музыки, дать возможность её почувствовать. В детском саду дети воспитываются, в основном, на упрощённом по музыкальному языку репертуаре, не имеющем подлинно - художественной ценности.

В связи с этим возникла необходимость в создании программы, где ребёнок с ранних лет мог бы воспитываться, на высокохудожественных классических произведениях музыкального искусства.

Актуальность данной программы заключается в том, что она помогает ребёнку глубже прочувствовать характер музыки, активно пережить свои впечатления, сочетать восприятие музыки с практическими и творческими действиями, помогающими ему как бы «пропустить музыку через себя», выразить во внешних проявлениях свои переживания (передача характера музыки в движениях, мимике, рисунках, оркестровке.) Содержание программы обогащает представления детей о классической и народной музыке разных времён.

Предложенная программа помогает решить основные задачи музыкального воспитания:

развить музыкальные и творческие способности с помощью различных видов музыкальной деятельности, учитывая возможности каждого ребёнка;

сформировать начала музыкальной культуры, способствовать формированию общей духовной культуры.

Программа по слушанию музыки разработана как дополнительная образовательная программа и направлена на формирование основ музыкальной культуры через все виды музыкальной деятельности: восприятие,

исполнительство, музыкально – образовательную деятельность.

Данная программа разработана на основе авторской программы О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры» и адаптирована для детского сада с учётом индивидуальных особенностей детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Новизна программы заключается в том, что она направлена на развитие «творческого слышания » музыки детьми, которое предполагает побуждение детей к проявлениям различных форм творческой активности – музыкальной, музыкально – двигательной, художественной.

Программа построена с учётом принципов системности, доступности, контрастного сопоставления произведений, синкретизма (взаимосвязь разных видов музыкальной и художественно – эстетической деятельности), цикличности. Основным принципом программы является – тематический, наличие 6-ти тем, которые изучаются в течение 1-2-х месяцев и повторяются на новом материале в каждой возрастной группе.

Цель программы: формирование основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста.

Основные задачи:

- накапливать опыт восприятия произведений мировой музыкальной культуры разных эпох и стилей и народной музыки, формировать тезаурус (сокровищницу впечатлений);
- вызывать сопереживание музыке, проявления эмоциональной отзывчивости, развивать музыкальные способности, воспитывать эстетические чувства;
- развивать музыкальное мышление детей;
- развивать творческое воображение (образные высказывания о музыке, проявления творческой активности);
- побуждать детей выражать свои музыкальные впечатления в исполнительской, творческой деятельности (интеграция образного слова, рисунков, пластики);
- расширять знания детей о музыке;
- вызывать и поддерживать интерес к музыке, развивать музыкально-эстетические потребности, начала вкуса, представления о красоте;
- побуждать к оценке музыки (эмоциональной и словесной);

Программа предназначена для детей среднего и старшего дошкольного возраста. Дополнительное занятие в виде факультатива, проходит один раз в неделю во второй половине дня: в средней группе – 20мин., в старшей – 25мин., в подготовительной – 30мин.

На основе приведённой диагностики, наблюдается положительная динамика в развитии музыкальных способностей и формировании основ музыкальной культуры детей. Количество детей с высоким уровнем по слушанию музыки увеличилось с 27% (2007-2008г. средняя группа) до 42 % (2008 – 2009г. старшая группа), а низкий уровень снизился с 22 % (2007 – 2008г.) до 0% (2008 – 2009г.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Корябина, Т.Б. Музыкальный руководитель / Т.Б. Корябина. – М. : Воспитание дошкольника, 2007-2008.

2. Медушевский, В.В. Энциклопедический словарь юного музыканта / В.В. Медушевский, О.О. Очаковская. – М. : Педагогика, 1985.

3. Новикова, Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников / Г.П. Новикова. – М. : Аркти, 2000.

4. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры / О.П. Радынова. – М. : ГНОМ и Д, 2000.

5. Радынова, О.П. Слушаем музыку / О.П. Радынова. – М. : Просвещение, 1990.

6. Радынова, О.П. Народные колыбельные песни / О.П. Радынова. – М., 1999.

7. Радынова, О.П. Колыбельные песни русских и зарубежных композиторов / О.П. Радынова. – М., 1999.

УДК 373.2

Л.И. Пономарева,
М.А.Забоева,
г. Шадринск

К проблеме формирования начал эколого-валеологической компетентности у детей старшего дошкольного возраста

В статье обосновывается актуальность, и необходимость формирования начал эколого-валеологической компетентности у детей старшего дошкольного возраста.

Эколого-валеология, эколого-валеологическая компетентность, педагогическое сопровождение.

На сегодняшний день рядом международных и федеральных документов жизнь, здоровье и социальное благополучие ребенка признаны высшими ценностями человечества. Так, согласно Декларации прав ребенка (принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20.11.1959 г.), ему принадлежит право на здоровый рост и развитие. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН от 10.12.1948 г.) утверждает право каждого человека на такой жизненный уровень, который поддерживает его здоровье. В Концепции охраны здоровья населения РФ на период до 2005 г. сохранение и укрепление здоровья россиян заявлены приоритетными направлениями социальной политики государства. Однако глобальный экологический кризис не мог не отразиться на состоянии здоровья населения нашей страны: за последние годы значительно возросла общая смертность, младенческая смертность стала в 2-3 раза выше, чем в развитых странах. По исследованиям В.П. Казначеева, Т.Ф. Ореховой, З.И. Тюмасевой, от 80% до 90% выпускников средних образовательных школ имеют хронические заболевания.

Проблемы взаимоотношений человека и природы, зависимости качества его здоровья от состояния окружающей среды в разное время рассматривались в работах В.И. Вернадского, Б.Г. Ананьева, Н.А. Амосова, П.К. Анохина, Н.Ф. Реймерса, Е.Г. Кушниной, В.Г. Фокиной, З.И. Тюмасевой, Л.И. Пономаревой, Т.В. Поштаревой и других исследователей. Поиск средств для решения этих проблем привел к интеграции экологии и валеологии в эколого-валеологию. Эта наука рассматривается Л.И. Пономаревой как интегративные системные экологические знания и системные валеологические знания о специальных динамических и самоуправляемых системах – знания, ориентированные на взаимообусловленные сущностные принципы системной экологии и системной валеологии.

Следует отметить, что здоровье человека во многом определяется образом его жизни, то есть поведением и отношением к собственному здоровью и здоровью окружающих. Следовательно, здоровье ребенка зависит не только от экологической обстановки, технологии воспитательно-образовательного процесса, особенностей семейного воспитания, но и от активной позиции (субъектности) самого ребенка в этом вопросе.

Учитывая, что формирование эколого-валеологической культуры личности – это довольно длительный и

сложный процесс, то, на наш взгляд, уже в дошкольном возрасте целесообразно формировать у детей начала эколого-валеологической компетентности. Опираясь на исследования Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторского, И.А. Колесниковой, М.А. Иваненко, Ю.Е. Уфимцевой и данные ими определения компетентности, мы обозначили эколого-валеологическую компетентность как интегративную характеристику личности, включающую знания эколого-валеологического характера, ценностное отношение к природе, собственному здоровью и здоровью окружающих, мотивацию и навыки здоровьесберегающего поведения и природоохранительной деятельности.

Современное дошкольное образование ориентируется на становление ребенка как субъекта детских видов деятельности и поведения, на развитие у дошкольника субъектных качеств и свойств, субъектной позиции в разных видах деятельности (В.И. Логинова, М.В. Крулехт, Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.В. Дыбина, О.В. Солнцева, О.К. Сомкова, М.Н. Полякова, Л.М. Кларина, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.). Активная позиция ребенка может быть сохранена лишь при условии личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка. Одна из технологий такого взаимодействия сегодня – педагогическое сопровождение, которое направлено на поддержку и помощь ребенку, не превращает его исключительно в объект педагогического воздействия, а сохраняет субъектность.

В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к проблемам организации педагогического сопровождения (Л.Н. Бережнова, В.П. Бондарев, Ю.И. Васекин, А.Г. Гогоберидзе, Г. Косарецкий, И.Э. Куликовская, И.А. Липский, Л.Г. Субботина и др.).

Следует подчеркнуть, что формирование начал эколого-валеологической компетентности у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным лишь при активном взаимодействии всех участников воспитательно-образовательного процесса: детей, родителей, педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

2. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008.

3. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования : монография / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.

4. Уфимцева, Ю.Е. Педагогическая технология формирования социальной компетентности детей в процессе преемственности работы ДОУ и школы : дис. … канд. наук / Ю.Е. Уфимцева. – Екатеринбург, 2006.

5. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 371.322.3

А.О. Бухаров,
г. Шадринск

Роль и значение игрового практикума в учебно-познавательной деятельности в младшем школьном возрасте

В статье рассматривается сущность игрового практикума как вида игровой деятельности, выделяются основные функции игрового практикума в учебно-познавательной деятельности в младшем школьном возрасте, делается вывод о роли и значении использования игрового практикума в учебном процессе в начальных классах школы.

Игровой практикум, значение и функции игрового практикума, младший школьный возраст.

Начало обучения ребёнка в школе – сложный и ответственный этап в его жизни. У ребёнка происходит смена ведущей деятельности: до обучения в школе дети были заняты преимущественно игрой, а с приходом в школу начинают овладевать учебной деятельностью.

Многие педагоги, признавая, что в дошкольном возрасте игра является потребностью и основным видом деятельности ребёнка, забывают о том, что и в последующие годы игра продолжает оставаться одним из главных средств и условий развития школьника.

Бесспорно, в школе игра не может быть исключительным содержанием жизни учащегося, но она помогает ему адаптироваться, готовит к переходу на иные, неигровые виды деятельности. Необходимо создание таких ситуаций, в ходе которых каждый ученик независимо от имеющихся у него возможностей может наиболее полно раскрыть свой творческий потенциал.

Игра как способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений и знаний – наиболее доступный для детей вид деятельности. Ребёнок играет в воображаемых ситуациях, в то же время работа с образами, пронизывающая всю игровую деятельность, стимулирует процесс мышления.

Значительный вклад в развитие теории игры внесли К. Гросс, З. Фрейд, А. Валлон, Ж. Пиаже, К. Бюллер. В отечественной науке теорию игры разрабатывали К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Р.И. Жуковская, Л.С. Славина, О.С. Гозман, Л.И. Божович, Н.В. Козлова и другие.

Задачи современной школы нацеливают на использование всех возможностей, всех ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Особая роль в этом плане, на наш взгляд, принадлежит игровым практикумам.

Рассмотрим сущность игрового практикума. Данный вид игровой деятельности представляет собой сложное многоплановое педагогическое явление. Игровой практикум может использоваться на всех ступенях обучения, выполняя различные функции. Необходимо помнить, что для ученика игровой практикум – это не беззаботное и лёгкое времяпровождение: играющий отдаёт максимум энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Познание в ходе игровых практикумов облекается в формы, непохожие на обычное обучение: здесь и фантазия, и самостоятельный поиск ответов, и новый взгляд на

известные факты и явления, пополнение и расширение знаний и умений, установление сходства и различия между отдельными событиями. Но самое важное – не по необходимости, не под давлением, а по желанию самих учащихся во время игр происходит многократное повторение предметного материала в его различных сочетаниях и формах. Исследователь детской игры американка Г. Холл установила сходство игрового процесса с дивергентным мышлением и отметила, что способность к продуцированию разнообразных идей и замыслов может активно проявляться и развиваться в игровых ситуациях [4, с. 87-89]. Кроме того, игра может создавать атмосферу здорового соперничества.

Таким образом, игровой практикум выполняет обучающую задачу, которая вводится как цель игровой деятельности и по многим свойствам совпадает с игровой задачей.

Опираясь на исследование Н.В. Козловой [1], рассмотрим функции игрового практикума в учебно-познавательной деятельности.

Важнейшая функция игрового практикума, с точки зрения его использования в учебно-познавательной деятельности, – это функция самореализации ребёнка в игре как модели человеческой практики. Это особенно актуально, если учесть, что постановка и решение различных проблем в деятельности – основная задача большинства игровых практикумов. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни, в огромной гамме чувствования.

Другая важная функция игрового практикума – диагностирующая функция. Поскольку игровая деятельность представляет собой обобщённое воспроизведение действительности и является внеутилитарной по своему характеру, постольку она привлекательна для ребёнка. Ребёнок сам в игре проверяет (самодиагностирует) свои силы, самовыражаясь и самоутверждая себя. Игры побуждают его к самопознанию и одновременно создают условия внутренней активности личности.

Следующая функция игрового практикума – психоразвивающая. Она означает взгляд на игровой метод как на средство проявления, раскрытия потенциальных возможностей ребёнка, распознания правильности его личностных качеств, психических процессов и нравственных позиций.

К числу важнейших функций игрового практикума необходимо отнести и коммуникативную. Игра есть деятельность коммуникативная, она вводит ребёнка в реальный контекст сложнейших человеческих отношений. Любой участник игрового практикума интегрирует опыт, полученный от других играющих. В сравнении с обычными дидактическими приёмами, используемыми в учебно-познавательной деятельности, при использовании игровых практикумов наблюдается повышение учебно-познавательной активности.

Ещё одна из основных функций игрового практикума – развлекательная. Она связана с созданием определённого комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости.

Также следует выделить и игротерапевтическую функцию. Игровую терапию с позиции отечественной теории детской игры разработала в 80-е годы XX столетия А.С. Спиваковская, доказавшая, что игра может быть и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребёнка в учении, поведении и в общении с окружающими [3].

Итак, игровой практикум – регулятор всех жизненных позиций ребёнка. Д.Б. Эльконин писал: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребёнка в отношении к окружающему миру и формируется механизм

координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения» [5, с.281]. Игра хранит и развивает детское в детях, она их школа и практика развития [4].

Игровой практикум – именно та деятельность, в ходе которой осуществляется познание действительности в непосредственной связи с внешними действиями играющего. Активность личности в этом случае максимальная. Обогащение эмоциональной сферы личности, рождение у неё новых желаний, новых мотивов, формирующих новые смыслы, меняющих направленность – всё это открывает новые возможности в сфере интеллекта личности, стимулирует её познавательную деятельность, творческую активность и целеустремлённость. Игровой практикум формирует личность, подготавливая её к овладению различными видами деятельности, он должен постоянно пополнять знания, быть средством интеллектуального развития, вызывать положительные эмоции, наполнять учебные будни школьников интересным содержанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлова, Н. В. Игра как условие развития творческих возможностей учащихся начальных классов различных педагогических систем : дисс. … канд. психол. наук / Н. В. Козлова. – Томск, 1997. – 132 с.

2. Рудик, П. А. Игры детей и их педагогическое значение / П. А. Рудик. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 64 с.

3. Спиваковская, А. С. Игра – это серьёзно / А. С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 1981. – 141 с.

4. Холл, Г. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте / Г. Холл. – Петроград, 1920.

5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

УДК 115

М.П.Захарова,
г. Шадринск

Многообразие лингвистических классификаций времени (на материале русского и немецкого языка)

В статье раскрывается понятие времени, рассматриваются и обобщаются предложенные разными исследователями классификации, служащие для его описания.

Категория «время»

Время всегда являлось философской категорией, одной из категорий бытия. Впоследствии проблема времени заинтересовала более широкие слои населения и стала универсальной. Время в лингвистике исследуется в работах ряда авторов (Степанов Ю.С., Яковлева Е.С., Плугнян В.А., Зубкова Я.В., Баруздина С.А., Афанасьева О.В., Красильникова М.Б., Щербина В.Е. и др.), что свидетельствует о недостаточной разработанности данной категории в лингвистике. Многие ученые рассматривают время по-разному.

Обратимся к самому определению исследуемого понятия. Новый словарь русского языка (НСРЯТС, 2000) дает следующее толкование времени:

1. Одна из форм существования материи, выражающая длительность бытия и последовательность смены состояний всех материальных систем и процессов в мире.

2. Продолжительность происходящего или существующего, измеряемая годами, месяцами, днями и т.д.

3. Отрезок, промежуток в последовательной смене часов, дней, лет.

4. Свободные от обычных занятий часы, дни; досуг.

5. Определенный, известный момент.

6. Эпоха, период в жизни государства, общества, человека; часть дня, месяца, года и т.д., связанная с какими-либо явлениями природы.

7. Благоприятная пора, подходящий момент.

8. Показатель скорости движения спортсмена.

Такая многозначность объясняется в первую очередь тем, что время в русском языке является универсальным и общим для целого ряда понятий.

В Немецком толковом словаре под редакцией Дудена [11] die Zeit трактуется следующим образом:

Ablauf, Nacheinander, Aufeinanderfolge der Augenblicke, Stunden, Tage, Wochen, Jahre;

a) Zeitpunkt ([eng] begrenzter Zeitraum);

b) Uhrzeit;

a) Zeitraum (in seiner Ausdehnung, Erstreckung, in seinem Verlauf), Zeitabschnitt, Zeitspanne;

b) verflügbarer Teil des Nacheinanders, der Abfolge von Augenblicken, Stunden, Tagen usw.;

c) (Sport) für eine Leistung, bes. zum Zurücklegen einer Strecke benötigter Zeitraum;

d) (Sport) Dauer eines Spiels, Wettkampfs;

Zeitraum, Zeitabschnitt des Lebens, der Geschichte, Naturgeschichte usw. (einschließlich der herrschenden Verhältnisse);

(Sprachw.) Zeitform, Tempus.

В немецком языке Zeit тоже категория достаточно обширная и включает в себя как грамматические признаки (время глагола), так и промежуток, эпоху, период в жизни людей.

В.А. Плунгян [9] предлагает выделить пять открытых метафорических блоков для употребления слова «время», объединяющих близкие по значению сочетания:

1. Время-путник: то, что движется (время идет, время проходит, время подошло).

2. Время-агрессор: то, что разрушает (время не пощадило, почернеть от времени).

3. Время-субстанция: то, количество чего можно измерить (осталось мало времени).

4. Время-контейнер: то, что заключает в себе некоторое событие - длительное (отрезок) или мгновенное (точка) (в то время, во время, первое время).

5. Время-имущество: то, чем обладают (тратить зря время, терять время).

Я.В. Зубкова дополняет эту классификацию и рассматривает антиномии времени, противопоставляя отдельные блоки:

- время-путник и время-контейнер (в первом случае время движется, во втором – время является точкой, вместилищем событий);

- время-агрессор и время-лекарь (время не щадит никого и одновременно лечит, успокаивает);

- время-субстанция и время-контейнер (время можно измерить [в годах, днях, часах] до какого-либо события и с помощью каких-либо событий [он родился под Новый год]);

- время-имущество и время-путник (человек – собственник времени, который распоряжается им, как хочет, но и одновременно не властен над временем) и т.п.;

- время-имущество и время-оценка (владея временем, человек осознает его ценность [время - деньги], но время само оценивает поступки и дела людей [время покажет]) [5].

В.Я.Жеребков выделяет 14 основных классов лексической системы средств обозначения времени:

- средства, называющие определенные отрезки времени (Minute, Stunde, Tag, Woche, Monat, Jahr);
- средства выражения количества единиц измерения времени (zwei Tage, vier Stunden, zweistündig);
- средства обозначения порядкового номера единиц измерения времени по отношению к календарной точке отсчета (2010, das Jahr 2010, der 9. November);
- средства обозначения регулярной (цикличной) повторяемости (täglich, jährlich, stündlich);
- средства обозначения неопределенной повторяемости (oft, manchmal, selten, gewöhnlich);
- союз bald и др. [4]

К.Г. Красухин считает время базовой категорией языка, которая выражается с помощью материальных метафор. Проанализировав соответствующую лексику индоевропейских языков, он выявил 3 базовые представления о времени:

1) внешнее время (время как пространство), включающее в себя несколько подсистем:

а) время как мера,

б) время как цельная часть пространства;

в) время как движение;

г) время как период наиболее характерных событий.

2) внутреннее время (время как жизненная сила);

3) субъективное время (время как желание, мысль) [6].

Дж. Лакофф и М. Джонсон изучают метафорические концепты «время – это деньги», «время – это ограниченный ресурс», «время – это ценность». Они исходят из того, что время в современной западной культуре стало ассоциироваться с ограниченным ресурсом. В современной западной культуре концепт «работа» обычно ассоциируется с потраченным на нее временем, а время может быть только количественно определено: например, плата за труд, как правило, назначается за час, неделю или год. В современной культуре метафора «время - деньги» выступает во многих обличиях: как единица оплаты телефонных сообщений, почасовое жалованье, плата за гостиничные номера, годовой бюджет, проценты по займам, выполнение общественных обязанностей, измеряемое потраченным на них временем.

Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают следующее: «Мы понимаем и ощущаем время как сущность, которая может быть потрачена впустую или с пользой, вложена мудро или бесполезно, как сущность, которую можно сохранить или растратить» [7].

Н.В. Павлович представляет время как парадигму образов. Она выделяет следующие парадигмы образов времени в русском поэтическом языке:

- время – вода;
- время – плавание;
- время – езда;
- время – падение;
- время – танец;
- время – телодвижение;
- время – действие с тканью;
- время – действие орудием;
- время – действие органом;
- время – огонь;
- время – растение;
- время – свет;
- время – звук и др. [8].

Время так глубоко лежит в фундаменте наших представлений о мире, что невозможно исключить его из рассмотрения при решении любых проблем.

Когда говорят о времени, то часто подразумевают, по крайней мере, три различных оттенка смысла: время – явление как синоним изменчивости мира, время – часы как способ измерения изменчивости и время – понятие как конструкт человеческого мышления. Уметь измерять время - это еще не значит понимать его природу. Понять природу времени – значит понять

происхождение изменчивости мира; понять, почему мир не остается во всем постоянным; понять происхождение нового в мире [10].

С.А. Аскольдов отмечал, что «время есть прежде всего состояние души. Его содержание прежде всего психологично. В психологическом времени есть своя индивидуальность и субъективность и в этом смысле относительность... Однако в этом психологическом времени есть и некоторое объективное содержание, оно заключается, во-первых, в том, что всякое время для всех и всегда слагается из трех времен, и, во-вторых, в том, что настоящее в своем центральном срединном пункте для всех же совпадает, т.е. есть некоторое общее «теперь» и «сейчас», однозначность которого в некоторых пределах пространства может быть объективно установлена, а для всего мира с достаточным основанием мыслима и представляема» [1].

Большинство исследователей (Арутюнова Н.Д., Степанов Ю.С.) делят концепт «время» на циклическое и линейное время, признавая это деление универсальным, присутствующим во всех языках. Концепт «время» является одним из универсальных концептов, присутствующих в разноструктурных языках и находящих свою реализацию на разных языковых уровнях:

- грамматическом (глагольное видо-временное формообразование, морфологические категории времени и вида);
- лексическом (ЛЕ с семантикой времени или содержащие в семных моделях денотативного компонента своего значения семы, совпадающие с дифференциальными или потенциальными семами ЛЕ «время»);
- фразеологическом (ФЕ с семантикой времени);
- ассоциативном (ассоциативные реакции носителей языка на слова-стимулы с семантикой времени, представляющие собой фрагмент речевой деятельности) [2].

Данная классификация представляется нам наиболее интересной. Она рассматривает время с позиции когнитивизма.

В.Г. Гак рассматривает семантическое поле времени. Это поле представляет собой объединение темпоральных слов и глагольных форм. Любое семантическое поле характеризуется внутренней и внешней структурой. Во внутренней структуре выявляются различные ситуации, характеризующие и членящие общее понятие времени. Внешняя структура поля «время» определятся его связями с иными семантическими полями. Эти связи проявляются в метафоризации и выражается в переходах от понятия времени к другим понятиям и наоборот. Семантические переходы проявляютяс в многозначности темпоральных слов, во ФЕ с темпораьными словами и в значении слов, производных от темпоральных. [3].

Так, В.Г. Гак рассматривает следующие семантические переходы:

- переход поля «Движение» в поле «Время», так как время становится очевидным в результате процессов, связанных с движением: повторяемости события и длительности протекания его;
- переход поля «Пространство» в поле «Время», более связанный с употреблением пространственных предлогов и наречий в качестве временных (за день до, где-то около восьми и др.);
- переход поля «Человек» в поле «Время», когда имя человека может давать обозначение определенного времени, эпохи (при Петре I, при Екатерине Великой);
- переход поля «Время» в поле «Пора, удобный случай», связанный с наличием условий для совершения какого-либо действия (время подошло, время не терпит);
- переход поля «Время» в поле «Погода» для обозначения погодных условий (теплое время, зимнее время);

- переход поля «Время» в поле «Возраст» для обозначения времени жизни человека, возраста;
- переход поля «Время» в поле «Скорость» для выражения скорости процесса (плавать на время, показать отличное время);
- переход поля «Время» в поле «Оценка, экспрессивность», где время оценивается человеком (долгое / короткое время, приятное / неприятное время) и др. [3].

Время имеет, по мнению В.Г. Гака, разветвленные и многообразные связи с рядом других семантических полей, что свидетельствует о том, что время – это универсальная и значимая категория.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов, С.А. Время и его преодоление / С.А. Аскольдов // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. – М., 1990. – С. 400.

2. Афанасьева, О.В. Семантическая структура концепта «время» во фразеологических системах английского, испанского и русского языков : дис. … канд. филол. наук / О.В. Афанасьева. – Казань, 2007. – 182 с.

3. Гак, В.Г. Пространство времени / В.Г. Гак //Логический анализ языка. Язык и время. – М. : Индрик, 1997.

4. Жеребков, В.А. Опыт описания грамматической категории времени в системе немецкого глагола / В.А. Жеребков // Ученые записки КГПИ им. М.И. Калинина. – Калинин, 1970. – Т. 72. – Вып. 3. – 198 с.

5. Зубкова, Я.В. Концепт «пунктуальность» в немецкой и русской лингвокультурах : дис. ... канд. филол. наук / Я.В. Зубкова. – Волгоград, 2003. – 184 с.

6. Красухин, К.Г. Три модели индоевропейского времени на материале лексики и грамматики / К.Г. Красухин // Логический анализ языка. Язык и время. – М. : Индрик, 1997. – С. 63-76.

7. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ. / Дж.Лакофф, М.Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

8. Павлович, Н.В. Язык образов / Н.В. Павлович. – М. : Азбуковник, 2004. – 527 с.

9. Плунгян, В.А. Язык и картина мира / В.А. Плунгян // Языкознание. Русский язык : энцикл. для детей. – М. : Аванта +, 2001. – Т. 10.

10. Точилина, Ю.Н. Концепт Zeit в немецкой языковой картине мира : дис. ... канд. филол. наук / Ю.Н. Точилина. – Кемерово, 2005. – 193 с.

11. Duden. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache. – Mannheim : Dudenverlag. Band 6, 1993.

УДК 371.26

М.А. Старцева,
г. Шадринск

Проектирование рейтинговой системы контроля в условиях компетентностного подхода

В статье рассмотрена проблема проектирования рейтинговой системы контроля на этапе вычисления рейтинговых баллов. Предложена технология определения значимости каждого вида контрольных заданий в зависимости от влияния на формирование профессионально значимых компетенций.

Рейтинг, накопительный рейтинг, компетенции, компетентностный подход, государственный образовательный стандарт, метод матричных связей.

Реализация одной из важнейших задач модернизации российского образования - повышение качества профессиональной подготовки - невозможна без усиления методов учета и контроля результатов обучения студентов.

Для объективизации контроля и мотивирования обучающихся к учебной деятельности, в образовательный процесс была введена рейтинговая система контроля. «Рейтинг - метод оценивания, или психологического измерения, основанного на суждениях компетентных судей» (Б.Г. Ананьев). «Рейтинг студентов - метод упорядочивания студентов по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений и, одновременно научно-обоснованная форма организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом» (В.С.Аванесов). «Накопительный рейтинг – это набор студентом (обучающимся) суммарного коэффициента результатов его обучения за определенный период, в ходе систематической экспертизы преподавателем его знаний, умений, навыков», а также «суммарная оценка степени обученности и квалификации будущего специалиста за определенный период времени, выраженная в баллах или относительных показателях» (В.П.Симонов).

Рейтинговая система контроля позволяет студентам:

осознавать необходимость систематической и ритмичной работы по усвоению учебного материала на основании знания своей текущей рейтинговой оценки по данной дисциплине;

четко понимать систему формирования итоговой оценки;

своевременно оценить состояние своей работы по изучению дисциплины, выполнению всех видов учебной нагрузки до начала экзаменационной сессии;

углубленно осваивать изучаемый материал, непрерывно повышая свой рейтинг в течение семестра;

своевременно вносить в процессе обучения коррективы по организации текущей самостоятельной работы.

Не менее значима рейтинговая система и для преподавателей, т.к. позволяет:

рационально планировать учебный процесс по данной дисциплине и стимулировать работу студентов;

иметь объективную картину усвоения изучаемого материала;

своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по результатам текущего контроля;

точно и объективно определять итоговую оценку по дисциплине с учетом текущей успеваемости;

обеспечить более точную градацию оценки уровня знаний по сравнению с традиционной системой.

Рейтинговая система оптимально способствует решению проблем усиления мотивации к учебной деятельности, показывает динамику успехов и неудач в процессе обучения.

Несмотря на значимость и разработанность рейтинговой системы контроля, до сих пор при ее проектировании возникает проблема начисления баллов, как за отдельный вид контроля или отдельное задание, так и за весь период обучения, охваченный рейтингом. В настоящее время нет единого мнения о том, как формировать рейтинговую оценку. На практике мы можем наблюдать совершенно различные способы вычисления рейтингового балла т.к. разные авторы предлагают разные подходы при расчете рейтинга:

это может быть, вычисление среднего балла за все виды деятельности. Такой подход мы наблюдаем у В.П.Симонова, который использует максимальный балл равный десяти [4];

это может быть фиксированные сто баллов на семестр с расчетом максимального балла за каждый вид контроля и учетом их весовых коэффициентов (как, например, у М.Ю.Яковлевой) [6];

за максимальное количество баллов могут принимать количество часов, отведенных учебным планом на данную дисциплину. Такой подход предлагает Е.Н.Перевощикова [1];

максимальный балл за семестр может рассчитываться исходя из количества контрольных мероприятий, как, например, это делается в педколледже №7 «Маросейка» г. Москвы [5];

наконец, рейтинг может быть равен (с учетом поправочных коэффициентов за сложность) числу выполненных контрольных работ. Упорядочение на данной основе предлагает В.А.Сердюков [3].

Приведенные примеры позволяют классифицировать различные схемы расчета рейтинга студентов. В основание данной классификации положен принцип вычисления максимального балла.

Модернизация профессионального образования на современном этапе развития связана с реализацией идей компетентностного подхода, который акцентирует внимание на результате образовательного процесса. Причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека применять эту информацию для осуществления качественной продуктивной деятельности.

Проектирование Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) на компетентностной основе ставит новые сложные задачи для обеспечения контроля качества. «Предстоит выполнить развернутый анализ подходов к трактовке качества в контексте компетентностной модели подготовки специалистов, сформировать репрезентативную совокупность показателей качества, разработать научно обоснованные оценочные методики и инструментарий на основе аппарата теории педагогических измерений» [2, с. 32]. В данном подходе качество образования рассматривается как комплекс характеристик результатов образовательного процесса, выраженных в компетенциях.

В связи с вышеизложенным, на наш взгляд, при формировании рейтинговой оценки необходимо ориентироваться на выделенные ФГОСом компетенции. Именно они должны стать ключевой точкой отсчета для определения видов, уровней сложности и весомости рейтинговых контрольных заданий.

Реализация данного подхода предлагается нами посредством метода матричных связей. При проектировании рейтинговой системы задается матрица, в которой перечисляются необходимые для данной учебной дисциплины результаты обучения. Они выражены с одной стороны набором компетенций, с другой – набором различных видов контроля или конкретных заданий. Компетенции выписываются из ФГОС или основной образовательной программы по конкретному направлению профессиональной подготовки и вносятся в строчки матрицы, затем в ее столбцах перечисляются виды контрольных заданий (их количество равно n), выполнение которых предусмотрено учебной программой и является необходимым для оценки результатов обучения по данному предмету. В следующей строке указывается количество этих заданий в каждом виде контроля (N). Далее проводится анализ достаточности выделенных заданий для формирования отмеченных в матрице компетенций, с этой целью знаком «+» отмечается пересечение, если процесс выполнения данного вида контроля действительно влияет на формирование и развитие конкретной компетенции. После чего выполняется расчет по указанным ниже формулам (1, 2, 3).

Составленная матрица позволяет:

Определить виды необходимых контрольных заданий на основе учета формирования всех заложенных стандартом компетенций. Например, если в данной матрице строка какой-либо компетенции не имеет ни одного знака

«+», то подобранная система заданий не позволяет формировать эту компетенцию и нужно своевременно это исправить, добавив или изменив набор заданий. Так как кроме предметных компетенций выделяются еще и общекультурные, связанные с личностным формированием, поэтому в системе рейтинга необходимо учитывать не только задания, контролирующие сформированность знаний, умений и навыков, но и обязательно предусмотреть задания или мероприятия, позволяющие оценить мотивированное отношение к учебе, дисциплинированность, ответственность и т.п.

Определить значимость каждого вида заданий на основе учета количества формируемых в результате продуктивного выполнения этого задания компетенций. Для решения этой проблемы мы предлагаем провести следующие вычисления:

Определить коэффициент весомости каждого вида заданий (Ki) с учетом охваченности этим заданием перечисленных в матрице компетенций:

$$Ki = \frac{\text{количество охваченных данным заданием компетенций (отмеченны в матрице знаком "+")}}{\text{общее количество компетенций в матрице}}, \quad (1)$$

где i – номер вида контрольного задания.

Полученные значения рекомендуется округлять до десятичной дроби.

Определить средний балл за одно задание (Bср), при условии максимальной 100-бальной оценки:

$$Bср = \frac{100 \text{ баллов}}{\sum_{i=1}^{n} Ki * Ni}, \quad (2)$$

где i – номер вида контрольного задания;

Ki - коэффициент весомости каждого вида заданий (из формулы 1);

Ni – количество заданий в одном виде контроля;

n – количество видов контроля.

Определить максимальный балл за каждый вид задания (maxBi) с учетом коэффициента весомости:

$$maxBi = Bср * Ki, \quad (3)$$

Полученные значения рекомендуется округлять до целого числа или половин.

Максимальный балл за каждый вид задания разбивается на более мелкие составляющие (доли) с учетом выделенных критериев и показателей качества, при этом студент получает maxB, если все отмеченные показатели выполнены качественно и в полном объеме. За имеющиеся отклонения из максимального балла вычитают определенную долю.

Использование предложенной выше технологии расчета значимости каждого вида контрольных заданий позволит учитывать влияние процесса и результатов выполнения рейтинговых заданий на формирование профессионально значимых компетенций.

В качестве обобщения по данной статье можно сделать вывод, о том, что в условиях компетентностного подхода очень важно оценить и выделить значимость каждого рейтингового задания или вида контрольных работ для формирования обозначенных стандартом компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Перевощикова, Е.Н. Рейтинговая система контроля знаний / Е.Н. Перевощикова // Непрерывное педагогическое образование. – СПб. : Образование, 1994. – С. 35 – 40.

2. Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: метод. рекомендации для организаторов проект. работ и професор.-препод. коллективов вузов / сост. И.В.Осипова, О.В.Тарасюк. – Екатеринбург : РГППУ, 2009. – 100 с.

3. Сердюков, В.А. Рейтинговое оценивание качества математической подготовки студентов высших учебных заведений : автореф. дис…. канд. пед. наук / В.А.Сердюков. – Н. Новгород, 2004. – 213 с.

4. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В.П.Симонов. – М. : Высш. образование, 2006. – 346 с.

5. Филиппова, Т.Ю. Рейтинговая система контроля как фактор повышения качества обучения в колледже / Т.Ю.Филиппова // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров : сб. науч. тр. – М. : МПА, 2006. – С. 94 – 102.

6. Яковлева, М.Ю. Рейтинг-контроль как комплексная система контроля учебного процесса в вузе : автореф. дис…. канд. пед. наук / М.Ю. Яковлева. – Ставрополь, 2002. – 198 с.

УДК 373.3

В.Н. Ступина,
г.Шадринск

К вопросу развития образного мышления младших школьников в процессе слушания музыки

В статье определяется роль «музыкального мышления» как необходимой интеллектуальной составляющей; выделяются различные толкования понятия; дается трактовка дефиниции «образное мышление»; намечаются пути его развития через различные виды музыкальной деятельности.

Музыкальное мышление, художественное, образное; воображение; младший школьный возраст.

В области музыкального искусства и музыкальной педагогики музыкальное мышление является необходимой интеллектуальной составляющей. Невзирая на то, что понятие «музыкальное мышление» используется уже не одно десятилетие, цельной, структурно завершенной теории музыкального мышления пока нет. В центре полемики современных педагогов, психологов, музыковедов, эстетов стоят различные вопросы, в том числе: внутреннее противоборство и взаимодействие рационального и эмоционального, сознательного и интуитивного в механизмах мыслительной деятельности человека.

Музыкальное мышление является сложным процессом познания и оценки музыкального произведения, поэтому зачастую данное понятие заменяют терминами: «освоение музыки», «отражение человеком музыки», «интеллектуальное восприятие».

Проблему музыкального восприятия - мышления рассматривали в разное время различные ученые, музыканты. Среди них особенно хочется выделить музыкантов-просветителей 20 века, рассматривавших проблему музыкального восприятия в основном в педагогическом аспекте. Это Б.В. Асафьев [2], В.Н. Шацкая [14] и др. В их работах определены задачи и содержание «слушания музыки» как вида музыкальной деятельности, раскрыты отдельные принципы и методы развития музыкального восприятия.

Особую роль в разработке психологических основ современной теории музыкального восприятия сыграла работа Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей».[13] Этот фундаментальный труд появился в 1947 году.

Определенную ценность представляют работы В.В. Медушевского [7], Е.В. Назайкинского [8] и др.; выполненные на стыке музыкальной психологии и музыкознания. Современные ученые и музыканты-практики продолжают изучать проблему музыкального мышления.

С давних пор музыка признавалась одним из важных факторов формирования человеческого мозга, становления человека как личности. Еще древние греки выделяли особую роль разумного начала в искусстве. Греки говорили о гармонии небесных сфер, считая, что в космосе звучит его музыка и выражает его законы.

По мнению Пифагора, музыка должна восприниматься не столько слухом, сколько умом. Плотин считал, что «наиболее совершенное искусство прямо возводит нас в умный мир». [4, 6]

Теоретическое понятие «образ» также восходит к античности, в которой он был представлен через термин «эйдос». Характерной особенностью эйдоса являлась его смысловая двоякость: с одной стороны, он подразумевал наружный вид; а с другой, неизменную внетелесную сущность. По мнению Платона, образ не есть результат чувственного впечатления, он имеет свой источник внутри души как предзаданную сущность. [6]

Именно Аристотель положил начало эмпирической традиции, придавая большое значение ментальной образности. По его мнению, мышление невозможно без образа. Аристоксен в своей «Гармонике» [6]говорил о созерцании интервалов с помощью рассуждения, поскольку слухом воспринимается только их величина.

Древние китайцы считали музыку формулой мира, а в европейском Средневековье музыка входила в число наук наряду с геометрией и астрологией.

Таким образом, человечество никогда не отделяло музыку от мышления, считая ее его частью.

Российский философ А.Ф. Лосев ставил звуковую реальность, а впоследствии и музыку на первое место в процессе развития человечества.[5,6]

Музыка и мысль всегда были близки и нераздельны. Мысль явилась из музыки, сформировавшись в ее недрах. Современный человек, стремящийся сформировать свое мышление природным образом, неизбежно должен обратиться к музыке.

Художественное мышление – интеллектуальная деятельность человека, направленная на создание и восприятие произведений литературы и искусства. Это познавательный психический процесс, при помощи которого действительность отражается в обобщенной и опосредованной форме. В отличие от ощущений и восприятий мышление раскрывает такие связи и отношения в предмете, которые недоступны чувственному восприятию. Художественному мышлению свойственна ассоциативность, метафоричность и высокая эстетическая избирательность. Оно (художественное мышление) отличается от теоретического, научного мышления, своей интуитивностью, способностью мыслить образами. С помощью художественного образа передаются и мысль, и чувство. [11] По мнению Г.Ф. Гегеля, образность является верной приметой и атрибутивным качеством искусства и художественной деятельности человека. Только образ превращает творение композитора, литератора, живописца в подлинное произведение искусства.[3]

Следовательно, способность мыслить образами называется образным мышлением. Оно проявляется в том случае, если человек имеет дело не столько с предметами, сколько с их образами. Образному мышлению присуща полифункциональность, что подтверждается психологическими исследованиями Б.Г. Ананьева. [1]

Формирование и развитие образного мышления происходит в детские годы человека, поэтому исключительно важно формировать данную способность с самого начала музыкального образования в школе.

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (1-4 классы). Именно в этом школьном возрасте дети обладают значительными резервами развития. Одна из главных задач возрастной психологии

– это выявление и активное использование этих резервов.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его сознательных процессов, характеристиками которых становятся: произвольность, продуктивность и устойчивость.

В силу того, что мозг ребенка пластичен, запоминание и мышление происходят намного эффективнее, чем у взрослого человека. Дети в период с 1года до 6-7 лет непосредственны, артистичны, быстро обучаются танцам и музыке; могут сочинять занимательные сказки и истории, поскольку они являются великими выдумщиками и фантазерами.

Познавательная активность – одна из отличительных черт здоровой психики ребенка, который стремится к знаниям путем задавания множества вопросов. При возникновении определенных задач младший школьник пытается решить их реальным путем, однако он их (задачи) может решать и решает в уме, представляя данную ситуацию и как бы действуя в ней в своем воображении. Мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Образное мышление – это основной вид мышления в младшем школьном возрасте.

Если в первое время обучения ребенка в начальной школе его мышление отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций; то в дальнейшей деятельности младшего школьника происходят значительные изменения. Он может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину, формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников. Закономерно, что переход к усвоению новых способов решения проблем меняет сознание ребенка, а развивающее обучение способствует усвоению научной картины мира. Приобретаются: самостоятельность, внимание, память, воображение. Ребенок осваивает специальные действия, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти услышанное и увиденное. Тем не менее, младшему школьнику без волевых усилий достаточно трудно организовать свои психические функции.

Общеизвестно, что непроизвольное внимание у младших школьников преобладает, поскольку детям трудно сосредоточиться на однообразной, малопривлекательной деятельности, требующей умственного напряжения; поэтому игра и частая смена форм деятельности для них очень важны.

Огромную роль в жизни ребенка играет воображение. Именно неустанная работа воображения – важнейший путь освоения и познания ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству.

В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении может создавать различные ситуации. Воображение может формироваться в игре, а затем переходить в другие виды деятельности. Наиболее ярко воображение у детей проявляется в процессе сочинения сказок, рассказов и в процессе рисования. Детскому творчеству присуща вариативность. Кто-то из детей с удовольствием воссоздает реальную действительность, а кто-то создает фантастические ситуации и образы. Зачастую воображаемые ребенком ситуации полны опасности, негативного напряжения, которые он должен преодолеть. Любое воображение опирается на нормативы реального социального пространства. Мотивация будущих поступков младшего школьника готовится за счет проживания-переживания агрессивных или добрых побуждений.

Воображение – психологический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем

переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Воображение присуще только человеку, оно необходимо в любом виде деятельности; тем более при восприятии музыки и «музыкального образа».

Различают воображение произвольное (активное) и непроизвольное (пассивное), а также воссоздающее и творческое. Воссоздающим воображением называют процесс создания образа предмета по его описанию, рисунку или чертежу. Творческим воображением называют самостоятельное создание новых образов. [9, 10]

Образное мышление есть сложное психическое образование, полифункциональное по своей природе. Основная его функция состоит в оперировании чувственными (наглядными) образами на основе образов, уже имеющихся в субъективном опыте человека. В образном мышлении представлены и функционируют в сложном единстве различные психические процессы: восприятие, память, представление, воображение.

Образное мышление является необходимой ступенькой в развитии творческого, в том числе и музыкального мышления.

Согласно исследованиям К.В. Тарасовой, у детей к семи годам складывается полный комплекс музыкальных способностей [12]. Наиболее сформированными на этом этапе развития ребенка являются наиболее простые компоненты музыкальных способностей: тембровый и динамический слух, эмоциональная отзывчивость на музыку, та сторона чувства ритма, которая связана с восприятием и воспроизведением темпа и метрической пульсации; репродуктивная часть музыкального мышления и узнавание, входящее в музыкальную память.

Комплекс музыкальных способностей может формироваться у детей в любом виде музыкальной деятельности, так как музыка едина и включает в себя все структурные элементы, отражением которых и являются способности. И все же некоторые виды музыкальной деятельности имеют преимущества в отношении развития той или иной способности. А именно: формирование чувства ритма происходит главным образом в движениях под музыку; становление мелодического слуха – в пении и игре по слуху на детских музыкальных инструментах; формирование репродуктивного компонента музыкального мышления – в процессе слушания и анализа исполняемых произведений. Структура продуктивного компонента музыкального мышления складывается из элементов (мелодических и ритмических формул, разнообразных пластических движений – интонаций под музыку, усвоенных детьми в процессе музыкальной деятельности), на основе которых строятся музыкальные импровизации и сочинения детей. Процессы репродуктивного и продуктивного музыкального мышления протекают в тесной взаимосвязи с воображением.

Таким образом, анализируя все вышеизложенное, делаем следующие выводы:

1. Человечество никогда не отделяло музыку от мышления, считая ее его частью.

2. Способность мыслить образами называется образным мышлением. Оно проявляется в том случае, если человек имеет дело не столько с предметами, сколько с их образами.

3. Образному мышлению присуща полифункциональность.

4. Восприятие искусства, в том числе музыки, невозможно без развития образного мышления ребенка.

5. Младший школьный возраст отличается колоссальными способностями эмоционального восприятия и образного мышления.

6. Следует расширять эмоциональный диапазон младших школьников.

7. Необходимо максимально использовать игровую деятельность на уроке музыки и во внеклассной работе с целью формирования образного мышления.

8. Образное мышление младшего школьника может формироваться в процессе любого вида музыкальной деятельности, слушания музыки в том числе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии. В 2-х т. Т. 2. Развитие и воспитание личности / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Изд-во С-Петерб. ун-та, 2007. – 549 с.

2. Асафьев, Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе / Б.В. Асафьев // Из истории музыкального воспитания. – М. : Просвещение, 1990.

3. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика. В 4-х т. Т. 3 / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – 245 с.

4. Грибунина, Н.Г. История мировой художественной культуры : учеб. пособие для сред. спец. учеб. заведений / Н. Г. Грибулина. – Тверь, 1993. – 239 с.

5. .Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты – 21 век, 2004. – 496 с.

6. .Лосев, А.Ф. История античной эстетики. Поздний эллинизм / А. Ф. Лосев. – М. : РОСМЭН-ПРЕСС, 2001. – 80 с.

7. Медушевский, В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В. В. Медушевский // Восприятие музыки. – М. : Просвещение, 1980. – С. 178-194.

8. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 150 с.

9. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие для студентов муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская [и др.] ; под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

10. Петрушин, В.И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Акад. Проект : Гаудеамус, 2008. – 490 с.

11. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Акад. Проект : Трикста, 2008. – 400 с.

12. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.

13. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. –328 с.

14. Шацкая, В.Н. Воспитание музыкального вкуса / В.Н. Шацкая. – М., 1947. – 120 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

И.А. Медведева,
О.С. Байбародских,
г.Шадринск

Роль тренера при развитии способности к эмпатии в ходе социально-психологического тренинга

В статье проанализированы модели личности успешного психолога и профессионально важные качества педагога, рассмотрены аспекты влияния «более умелого другого участника» на формирование ЗБР. Выделены качества личности эффективного тренера (психолога).

Зона ближайшего развития, эффективный психолог, эмпатия.

Обучение и развитие – это понятия раскрывающиеся посредствам термина, введённым Л.С. Выготским «ЗБР» или «зона ближайшей эволюции», смысл которой в том, что ребёнок обучаясь с помощью взрослого субъекта постепенно начинает выполнять то, что до этого не мог репродуцировать автономно. А то, что ребёнок достиг сам к моменту обучения, модальноизируется Л.С. Выготским, как «зона актуальной эволюции», а развитие согласно его концепции влияет на обучение, поскольку имеет свою специфику и не может быть оторвано от самого обучения. Данную точку зрения, что процесс развития отождествляется с обучение, разделяли вместе Л.С. Выготским такие учёные как: Ж. Пиаже, Э. Торндайк (В.В. Юрчук, с.409).

Теоретический анализ социально-психологической литературы показал, что механизм овладения-присвоения, который обеспечивает заключительную и самую важную стадию изменения поведения, работает благодаря существованию зоны ближайшего развития, то есть такой области, где более умелый другой ведет за собой развитие менее умелого до той точки, после которой необходимость в его помощи отпадает. Переход от овладения культурным орудием к присвоению этого орудия осуществляется именно в рамках ЗБР в процессе совместной деятельности наставника и ученика. Ведущий и участники оказываются вовлеченными в многомерное пространство, состоящее из трех взаимосвязанных пространств: личности ведущего, совместной деятельности по достижению изменения и общения, опосредованного процессом тренинга (Т.В.Зайцева 2002).

Из приведенного выше анализа становится очевидным, что личность ведущего играет ключевую роль в формировании ЗБР участников, а следовательно, определяет успешность его развития. Выступая носителем и проводником определенного социального опыта, который позже должен быть, усвоен участниками, ведущий оказывает наибольшее влияние на результативность тренинга. Мы уже писали, что выполнение деятельности, адекватной усваиваемым предметам, рассматривается А.Н. Леонтьевым в качестве первого необходимого условия усвоения общественного опыта. Но эта деятельность не содержится в самих усваиваемых предметах, а лишь задается ими. Поэтому и необходимо общение с более умелым другим участником, который эту деятельность объективирует, «распредмечивает» и организует обучающихся, опосредуя их отношение с предметным миром.

Мы уже писали о диалогичности, коллективности ЗБР. Это ясно указывает на огромное влияние «более умелого другого участника» на формирование ЗБР. Влияние это проявляется в четырех аспектах: создание ситуативной системы ценностей, выбор средств и программы обучения (инструментарий), выстраивание самого процесса и возникновение феномена «дотягивания до мастера». Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее.

Когда человек вступает с «более умелым другим участником» в совместную деятельность по овладению новым культурным орудием, он попадает в определенную ценностную систему координат, которую этот «другой» предлагает вместе со знаниями по обращению с культурным орудием. Действуя совместно с другим, тот, кто исполняет роль ученика, вынужден усваивать систему ценностей учителя, ибо она вплетена в процесс манипулирования культурным орудием. Более того, мы уже писали, что сама по себе социальная роль «учителя» наделяет ее носителя властью и авторитетом. При этом он выступает не только носителем собственных взглядов и установок, но и носителем «третьего голоса» (по М.М. Бахтину) или «хозяином» опосредствующего действия ученика (по В.И. Слободчикову).

Под «Третьим голосом»– принято понимать совокупность достижений науки, религии, морали – то есть то, что не принадлежит непосредственно учителю, но о чем он знает лучше ученика. Это дает учителю право в процессе проведения совокупных знаний к ученику сопровождать их своими интерпретациями и оценками.

Возможность выбирать средства и программу обучения также усиливает влияние ведущего на становление и развитие ЗБР участников. Обосновывая взгляд на психологический тренинг как на разновидность культурного орудия, мы уже писали, что культурное орудие определяет саму деятельность по его применению. Исходя из особенностей своей личности, ведущий выбирает те или иные искусственные инструменты (методы социально-психологического тренинга) и использует их для достижения результата. Но как культурно-историческое орудие, тренинг накладывает на тех, кто его использует, определенные ограничения и в, то, же время расширяет возможности. Особенности производства культурного орудия закладываются в саму природу орудия, опосредствуют и определяют природу его использования. Следовательно, своим выбором орудий ведущий уже изначально накладывает на развитие ограничения, которые станут непреодолимой преградой для участников. Другими словами, мы можем сделать вывод о том, что выбранная методика тренинга, являясь особым искусственным орудием, задает возможности достижения изменений у участников тренинга, то есть детерминирует их зону ближайшего развития (ЗБР).

Социальная роль «учителя» дает ведущему психологического тренинга также возможность контроля над процессом. Мы уже писали о дихотомии действий учителей. «Нащупывая» границы и качественные показатели ЗБР участников, ведущий подталкивает или замедляет процесс, меняет его направление и, таким образом, оказывает существенное влияние на результат.

Феномен «дотягивания до мастера» отражает еще один аспект влияния ведущего на ЗБР участников. Тренер своими собственными возможностями задает ориентир формирования изменений у участников и рамки возможных достижений. Подражание поведению ведущего возможно лишь в границах демонстрируемого тренером поведения.

Практически все авторы книг по тренингу указывают на существенную разницу в эффективности работы различных тренеров. Уже считается аксиомой тот факт, что даже в рамках

одной теоретической школы, одного течения нельзя сравнить результаты тренингов, проведенных разными ведущими. Колебания в результатах столь велики (как по степени, так и по направленности их проявлений), что встает вопрос о целесообразности попыток объединения тренингов разных ведущих в одну концептуальную школу.

Многие авторы в своих работах ведут поиск тех черт личности практикующего психолога, которые могут выступать катализатором самопознания, изменения и совершенствования другого человека.

К. Шнайдер выделяет три условия эффективности практикующего психолога:

Личностная зрелость;

Социальная зрелость;

Зрелость как процесс, а не состояние (Schneider, 1992).

Р. Кочюнас предлагает включать в модель личности эффективного тренера (психолога), следующие качества, руководствуясь которыми в ходе социально-психологического тренинга можно достичь более эффективного взаимодействия между участниками тренинга:

Способность к сопереживанию (эмпатия).

Эффективный психолог – это, прежде всего тот, кто может встать на позицию другого.

Аутентичность как важнейшее стержневое качество личности психолога и экзистенциональная ценность.

Открытость к собственному опыту как искренность в восприятии собственных чувств.

Развитие самопознания. Ответ на вопрос, как можно помочь другому человеку, кроется в самооценке психолога, адекватной его отношению к собственным способностям и вообще к жизни.

Сила личности и идентичность. Постоянно подвергать проверке себя и свои жизненные ценности.

Толерантность к неопределенности. Поскольку одной из предпосылок успешного тренинга является «прощание» человека с привычным, известным из собственного опыта и вступление на «незнакомую территорию», консультанту совершенно необходима уверенность в себе в ситуациях неопределенности.

Принятие личной ответственности. Поскольку многие ситуации возникают под контролем психолога, он должен нести ответственность за свои действия в этих ситуациях.

Чувство юмора. Психолог не может быть успешным без чувства юмора, то есть способности отстраиваться от ситуации и воспринимать ее с иронией.

Избегание ярлыков. Психолог обязан оценивать людей, их чувства и взгляды, своеобразные черты личности, но делать это без наклеивания ярлыков.

Постановка реалистичных целей. Согласно закону стремления к успеху и избегания неудач, мы не всегда ставим реалистичные цели. Нужно понимать границы своих возможностей (Р. Кочюнас, 2000).

При общении с аудиторией педагогу и педагогу-психологу необходимо проявлять следующие профессионально-важные качества:

Наличие потребности и умения общаться, наличие коммуникативных свойств.

Способность к эмоциональной/предикативной эмпатии и пониманию обучающихся.

Учитывать индивидуальные особенности обучающихся лиц гибко и быстро изменять речевое воздействие на них.

Умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении.

Умение управлять своим психическим состоянием и владеть экспрессными речевыми средствами.

Способность к незапланированной коммуникации.

Умение прогнозировать педагогическую ситуацию и последствия

своих учебно-воспитательных воздействий.

Владеть на высоком уровне вербальными способностями.

Владеть искусством педагогических переживаний.

Способность к педагогической импровизации.

.Все выше перечисленные качества, как педагог, так и практического – психолога (тренера), конечно же, не отменяет важности специальной подготовки, его опытности и профессиональной компетенции (профессионализма).

Таким образом, проанализировав всевозможные модели личности успешного психолога и профессионально важные качества педагогов, мы хотим завершить слова Р. Кочюнаса, что «эффективный психолог, а в нашем контексте и педагог – это, прежде всего тот, кто может встать на позицию другого... Открытость к собственному опыту как искренность в восприятии собственных чувств» (Р. Кочюнас, 2000). На практике при разработке модели тренинга и его апробации каждый ведущий формирует свой уникальный подход к проведению тренинга на основе какого-либо направления (теоретической школы), а также своего уникального жизненного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова, В. П .К вопросу о социальной перцепции в связи с использованием ролевых игр в процессе профессиональной педагогической подготовки / В. П. Бедерханова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга . – Краснодар, 1979. – С. 232–233.

2. Берн, Э. Трансактный анализ / Э. Берн. – М., 1994. – С . 53.

3. Богомолова, Н. Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская // Вестник МГУ. Сер. XIV, Психология. – 1977. – № 7. – С. 53–61.

4. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М., 1999.

5. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов . – М., 1980.

6. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов . – СПб., 2008. – С. 26.

7. Емельянов, Ю. Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю. Н. Емельянов // Психол. журн. – 1987. – № 2. – С. 81–87.

8. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985.

9. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга (тренинг как инструментальное действие) / Т.В. Зайцева. – СПб., 2002.

10. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – Самара, 1998.

11. Ковальчук, М.А. Проблема группового тренинга в зарубежной психологии / М.А. Ковальчук, Л.А. Петровская // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 140–146.

12. Ковалев, А.Г. Проблемы развития социально-перцептивных способностей и вопросы организации социально-психологического тренинга / А.Г. Ковалев // Вопросы формирования всесторонне развитой личности. – Кишинев, 1980. – С. 35–45.

13. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб., 1995.

14. Петровская, Л.А. Теоретические и методологические проблемы соц. псих тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982.

15. Ситников, А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А.П. Ситников. – М., 1996.

16. Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – Ростов н/Д, 1997.

17. Соловьева, О.В. Обратная связь в межличностном общении / О.В. Соловьева. – М., 1992.

18. Юсупов, И.М. Диагностика и тренинг эмпатических тенденций / И. М. Юсупов. – Казань, 1991.

УДК 37.015.3

Н.Н. Колмогорцева,
М.В.Наумова,
г.Шадринск

Формирование эмоциональной гибкости будущих педагогов-психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности

В статье рассматривается понятия «эмоциональная гибкость», особенности учебно-профессиональной деятельности и этапы формирования эмоциональной гибкости у студентов социономических специальностей.

Эмоциональная гибкость, учебно-профессиональная деятельность, формирование эмоциональной гибкости, тренинг, педагогическая практика.

На современном этапе развития общества предъявляются новые требования как к умственным, интеллектуальным способностям педагогов-психологов, так и к развитию их эмоциональной культуры, в частности, эмоциональной гибкости, которая входит в структуру последнего. Поэтому, в обществе остро стоит необходимость в эмоционально гибких, пластичных специалистах помогающих профессий, которые смогли бы воспитать и обучить наше будущее поколение как более грамотное и эмоционально зрелое во всех аспектах своей психической деятельности.

Проблема формирования и развития эмоциональной гибкости личности является одной из наиболее актуальных научно-практических проблем, изучением которой занимались Л.М. Митина и ее последователи Е.С. Асмаковец, К.А. Аветисян и др.

Однако, применительно к высшей школе проблема формирования эмоциональной гибкости будущего педагога-психолога остается не исследованной.

Из результатов специальных исследований (А.А. Деркач, Г.О. Павлюк, А.Я. Чебыкин и др.) следует что, начинать процесс формирования эмоциональной сферы необходимо уже в период профессиональной подготовки в вузе.

На протяжении всего жизненного пути человек вовлечен в различные виды деятельности, но обычно преобладает у него одна – ведущая деятельность, которая сменяясь, обозначает смену возрастных стадий. По А.Н. Леонтьеву, «ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии его развития» (Леонтьев А.Н.,1975, с. 286).

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин выделяют возраст 19-20 лет, так называемый юношеский возраст, ведущей деятельностью которого является – учебно-профессиональная (общественно значимая) деятельность, т.е. она является доминирующей на этапе обучения студентов в вузе.

В психологической науке учебно-профессиональная деятельность рассматривается как «систематическая, сознательная и поэтапная деятельность студентов, по овладению теоретическими основами специальности, профессионального саморазвития и освоению способов их реализации на практике» (Валеева Н.Х., 2004); «специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого (как ее субъекта) с

целью развития, формирования его личности как профессионала» (Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др, 2006) «субъектно-ориентированная потребность в знаниях, умениях, навыках, круг которых ограничен важной для субъекта сферой профессиональной деятельности, регулируемой его представлениями об идеальном профессионале» [2].

По-мнению С.Р. Зениной учебно-профессиональная деятельность как ведущая выступает фактором позитивного развития в юношеском возрасте. Она задается типом отношений человек – предмет и имеет свою специфическую структуру, аналогичную структуре учебной деятельности в границах значимой для личности профессиональной ситуации [2].

В студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б.Г. Ананьеву (1980) сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благополучен для обучения и профессиональной подготовки [5].

Таким образом, научный поиск путей и условий развития эмоциональной гибкости студентов будущих педагогов-психологов представляется целесообразным именно в период обучения в вузе в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Е.С. Асмаковец в своей работе отмечает, что фундаментальным (основным) условием развитием эмоциональной гибкости у педагогов считает повышение уровня самосознания, а точнее профессионального самосознания [1]. Л.М. Митина в структуре профессионального самосознания педагога предлагает выделять когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. В когнитивном компоненте профессионального самосознания учителя необходимо различать процесс самопознания и результат — систему знаний о себе, индуцируемую в образ Я как профессионала-педагога.

Основную роль в развитии эмоциональной гибкости педагога играет аффективный уровень [4].

Как отмечает, Л.М. Митина одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания учителя, является понятие самооценки [3].

При определении роли самооценки и ее содержания Л.М. Митина и Е.С. Асмаковец в своей концепции об интегральных характеристиках личности опираются на точку зрения В.Ф. Сафина (1986), который употребляет для обозначения эмоционально-ценностного отношения к себе термин «самооценивание», подчеркивая процессуальную сторону самоотношения. По его мнению, самооценивание, имеющее аффективную природу, только впоследствии благодаря использованию определенных эталонов — других субъектов и их оценок, даваемых индивиду, — приобретает когнитивные качества. Результатом процесса самооценивания становится устойчивое обобщенное отношение личности к себе [4].

Знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умений налаживать эффективное межличностное взаимодействие с учениками, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе детерминируют поведенческий компонент профессионального самосознания учителя. По мнению Л.М. Митиной, основным психологическим механизмом этой подструктуры является удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью.

Под удовлетворенностью, автор понимает соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов.

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является повышения уровня самоотношения личности, т.е. осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, эмоционального состояния между педагогом и ребенком.

Самоотношение характеризует аффективный уровень профессионального самосознания педагога, уровень его осознания роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, эмоционального состояния и педагога, и ребенка. Критериями позитивного самоотношения являются: “глобальное самоотношение” и входящие в него (в этот конструкт) следующие параметры: самоуважение, т.е. отношение к своим способностям, энергии, самостоятельности, оценки возможности контролировать свою жизнь, вера в свои силы; аутосимпатия, смещенная к позитивному полюсу, объединяющему доверие к себе и положительную самооценку; ожидание положительного отношения от других; самоинтерес – отражение меры близости к себе, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в собственном интересе для других; самоуверенность; самопринятие т.е. принятие себя таким, как есть, вне зависимости от оценок своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним; самообвинение; самопонимание; оптимальный уровень личностной тревожности. Наиболее значимыми для формирования и развития уровня эмоциональной гибкости педагога являются: самоуважение, аутосимпатию, ожидание положительного отношения от других, а также самоинтерес и самопонимание, оптимальный уровень личностной тревожности [1].

Как отмечает Е.С. Асмаковец оптимальный уровень личностной тревожности - умеренная тревожность, которая является естественной и обязательной особенностью активности личности.

Анализ условий развития эмоциональной гибкости педагогов предложенных Л.М. Митиной и Е.С. Асмаковец, позволяет нам сделать следующий вывод:

фундаментальным условием развития изучаемого феномена является формирование структурных компонентов профессионального самосознания: когнитивный, аффективный, поведенческий, главным из которых является эмоциональный уровень, который подразумевает развитие адекватной самооценки у педагогов;

психологическим условием развития эмоциональной гибкости является повышение уровня его самоотношения: самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самопонимания и формирования ожидания личности направленное на положительное отношение от других.

Формирование и развитие эмоциональной гибкости личности невозможно каким либо одним способом или приемом, данный феномен является многоуровневой организованной системой, со своими структурными составляющими, которые образуют единый неделимый механизм, поэтому необходимо поэтапное формирующее воздействие с подбором мероприятий приемов и техник, направленных на все структурные компоненты данного феномена, воздействуя, безусловно, сначала на основу - профессиональное самосознание, самооценку, затем повышать уровень самоотношение человека.

На первом этапе подготовки нашего исследования мы осуществляем психологическую диагностику особенностей эмоциональной гибкости студентов будущих педагогов-психологов

с помощью специально подобранных психодиагностических методик.

На втором этапе проводится специально разработанный нами курс лекций «Эмоциональная гибкость, как основополагающее качество специалистов психолого-педагогических специальностей». Данный учебный курс раскрывает происхождение, сущность, специфику, условия, принципы и закономерности развития эмоциональной гибкости.

Целью данного курса является формирование у студентов будущих педагогов-психологов профессиональных знаний и умений в области эмоциональной гибкости. Задачами учебного курса является ознакомление студентов с теоретическими основами происхождения дефиниции «эмоциональная гибкость», сущностью и основными определениями, господствующими в психологической науке, подходами к структуре эмоциональной гибкости, уровнями развития эмоциональной гибкости и симптомами нарушения изучаемого феномена, психологическими закономерностями и принципами формирования эмоциональной гибкости, основными способами эмоциональной саморегуляции.

С целью закрепления полученных психологических знаний по прочитанному курсу проводится специально разработанные нами практические и лабораторные занятия. Предполагается, что по изучению дисциплины студенты должны знать: основную концепцию эмоциональной гибкости; структурно-функциональную составляющую эмоциональной гибкости; принципы и закономерности формирования эмоциональной гибкости; основные приемы и техники формирования эмоциональной гибкости; уметь: распознавать эмоции в процессе общения; владеть методами диагностики эмоциональной гибкости; владеть приемами и техниками повышения уровня эмоциональной гибкости личности.

После формирования теоретических знаний и умений у студентов с целью развитие эмоциональной гибкости нами предполагается внедрение программы психологического тренинга: «Развитие эмоциональной гибкости студентов будущих педагогов-психологов».

В процессе проведения тренинга решается целый ряд задач: расширение сознания и самосознания студентов в аффективной сфере, а именно расширение познания особенностей эмоциональных состояний, причин их возникновения, расширение их диапазона; осознание особенностей своих эмоциональных состояний, причин, их вызывающих; осознание влияние эмоциональных состояний на состояния собеседников (близких, учеников, коллег и т.д.), расширение диапазона позитивных эмоциональных состояний; осознание влияния экспрессивных средств в процессе взаимоотношений с окружающими, осознание особенностей своей экспрессии (своих экспрессивных проявлений) расширение диапазона экспрессивных средств; повышение самооценки, а именно повышение удовлетворенностью собой; формирование позитивного самоотношения, рефлексивных и эмпатийных способностей, а именно познание особенностей своих эмоциональных состояний студентами; формирование самопонимания; развития навыков самопознания; формирование самоуважения; побуждение к самоинтересу; формирования положительного отношения от других; приобретение навыков создания «хорошего» настроения, умения вызывать у себя позитивные эмоции (радость).

Осознавая роль поведенческого закрепления полученного материала, после проведения теоретико-формирующего этапа нами предполагается закрепление полученных знаний и навыков студентами на

собственном педагогическом опыте в садиках или школьных учреждениях (на педагогической практике).

Педагогическая практика в системе подготовки студента будущего представителя помогающих профессий имеет важное значение как форма обучения студентов педагогических вузов. Она позволяет выявить уровень сформированности теоретической и практической готовности, так как деятельность студентов в период практики является аналогом профессиональной деятельности (Телеева Е.В.,2004).

Практика создает оптимальное условие для отработки навыков будущего профессионального труда в реальных образовательных учреждениях. Именно на практике закладываются основы будущего индивидуального стиля профессиональной деятельности, проявляется способность к самоанализу и т.д.

Анализ изложенной психологической проблемы позволяет нам заключить, что формирование и развитие эмоциональной гибкости студентов будущих педагогов-психологов возможно только с учетом следующих положений:

фундаментальным условием развития эмоциональной гибкости студентов будущих педагогов-психологов является осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самосуществования, т.е. повышение уровня профессионального самосознания главным образом его аффективного компонента (самооценки);

психологическим условием развития эмоциональной гибкости является повышения уровня самоотношения личности: самоуважение, аутосимпатию, ожидание положительного отношения от других, а также самоинтерес и самопонимание (Асмаковец Е.С.,2000);

развитие эмоциональной гибкости студентов будущих представителей помогающих профессий возможно не как «соразмерное» и «пропорциональное» развитие всех, а ее системообразующих характеристик; качеств, сочетание которых представляет собой эмоциональную гибкость личности, в ходе тренинга получат неравномерное развитие, для некоторых из них тренинг станет только толчком, «пусковым механизмом» их развития в дальнейшем.

Внедрение и апробацию разработанной нами поэтапной программы развития эмоциональной гибкости студентов психолого-педагогических специальностей мы видим задачу дальнейшего нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмаковец, Е. С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Е. С. Асмаковец. – Москва, 2000.

2. Зенина, С.Р. Психологические факторы становления и учебно-профессиональной деятельности студентов вуза : автореф. дис. … канд. психол. наук / С.Р. Зенина. – СПб, 2009. – 19 с.

3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998.

4. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М., 2001.

5. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М., 2001. – 304 с.

УДК 159.923

М.Д. Сарбаш,
г.Шадринск

Проблема мотивации достижения в психолого-педагогической литературе

В статье рассматривается проблема мотивации достижения в зарубежной и отечественной психологии, различные подходы к понятию «мотивация достижения», а также ее модели, детерминанты и структурные компоненты.

Мотивация достижения, атрибутивные модели мотивации достижения, механизмы актуализации мотивации достижения.

Мотивация достижения является одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющих как на характер, так и на качество выполнения труда.

В русле мотивации достижения выполнено много исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психологии (К. Левин, Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Р. Вейнер, Д. Роттер, Н.В. Афанасьева, И.А. Батурин, В.А. Белых, М.Ш. Магомед-Эминов, В.И. Степанский, С.А. Шапкин).

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен в классификации Г. Мюррея. Рассматриваемую диспозицию Г. Мюррей понимал, как устойчивую потребность достижения результата в работе как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле. Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации независимо от конкретного ее содержания. Согласно Г. Мюррею, потребность в достижении характеризуется следующими понятиями: выполнять нечто трудное; управлять, манипулировать, организовывать — в отношении физических объектов, людей или идей; делать это по возможности быстро и самостоятельно; преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей; совершенствоваться; соперничать и опережать других; реализовывать таланты и тем повышать самоуважение.

Первая формализованная модель мотивации достижения была развита Дж. Аткинсоном. Она явилась базисной для всех дальнейших моделей в этой области, разработок мотивации как взаимодействия "личность — ситуация" [1;24].

В исследовании Дж. Аткинсона мотивация достижения успеха представляет собой интеграционное образование, в котором выделены две мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. Мотивационные тенденции являются сложными по составу. В них входят: постоянные личностные диспозиции — мотивы; ситуативные непосредственные детерминанты поведения — ожидание или вероятность и субъективная побудительная ценность будущего успеха или неудачи.

Соответственно, в модели выделяются три главных детерминанты мотивации достижения: мотив, ожидание, ценность.

Ожидание понимается как предвосхищение того, что выполнение некоторого действия приведет к определенным последствиям. Названия мотивов (например, достижение и др.) в действительности являются названиями классов побуждений, которые производят, по существу, один и тот же тип переживания чувства удовлетворенности: гордости при достижении успеха и т.д. [1;25].

Поведение, ориентированное на достижение цели, определяется

результирующей тенденцией достижения, возникающей при совместном влиянии двух тенденций: тенденции стремления к успеху и тенденции избегания неудачи.

Тенденция стремиться к успеху понимается как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими факторами: личностным — мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными — ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха.

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Она создается личностным фактором — мотивом избегания и ситуационным — ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи.

В данной модели мотивация стремления к успеху определяется тремя переменными: мотивом стремления к успеху, который понимается, как способность переживать гордость и удовольствие при достижении успеха; субъективной вероятностью успеха (ожидание, что выполнение действия приведет к успеху, достижению заданной цели. Это понятие показывает степень уверенности в том, что некоторое действие приведет к определенным последствиям); побудительной ценностью успеха, т.е. относительной ценностью успеха в этой специфической деятельности.

Одной из современных когнитивных моделей, претендующих на обобщение разнообразных явлений в области мотивации достижения, является модель Х. Хекхаузена, которая ближе к формальным теориям принятия решения и во главе угла ставит когнитивные процессы принятия решения [4].

Модель Х. Хекхаузена является моделью "ожидание — ценность". В связи с этими основными переменными рассматриваются понятие "ожидание" (субъективная вероятность) и "побудительная ценность". Автор рассматривал мотивационный процесс как взаимодействие личностных диспозиций (мотивов) и особенностей ситуации. При этом мотив достижения выступает как черта или свойство личности, обеспечивающее устойчивость деятельности достижения по отношению к внешним (ситуационным) воздействиям. Мотив достижения — не статичное свойство. Это динамическая система, которая может изменяться не только в ходе естественного развития, но и целенаправленно.

Существуют также атрибутивные модели мотивации достижения. Один из наиболее известных подходов предложен Р. Вайнером, который развивает когнитивную концепцию мотива. Мотив достижения — это склонность воспринимать успех как обусловленный внутренними факторами, особенно усилиями [3;62].

Цель моделей типа "ожидание — ценность" состоит в предсказании результата процесса выбора цели и действия, а не в объяснении самого этого процесса. Психологически же главным является именно объяснение процесса и порождения цели. Вместе с тем в этих моделях выделяются важные условия формирования цели и действия. Прежде всего, это ценность и ожидание. Ценность и ожидание описываются как когнитивные детерминанты. Следовательно, человек взвешивает посредством познавательных процессов ценность и ожидание альтернатив целей или действий и выбирает ту из них, которая обладает наибольшей ожидаемой ценностью [2;54].

Предпринятое в последние десятилетия развитие моделей мотивации типа "ожидание — ценность" было направлено на выделение дополнительных условий, от которых

зависит выбор цели и действия. Эти условия характеризуются тем, что они представляют собой "интегративные качества", формирующиеся при взаимодействии личности с окружением. К ним относятся восприятие собственной ответственности, причинное объяснение результатов действий, временная перспектива, личностный стандарт.

Принципиально иной подход разрабатывается в отечественной психологии, согласно которому, личность осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми.

В отечественной психологии проблема мотивации достижения стала активно изучаться с середины 70-х гг. Первые исследования (Р.С. Вайсмана, 1973; Р.С. Немова, 1973; А.Б. Орлова, 1974; В.И. Степанского, 1981 и др.) касались лишь отдельных аспектов мотивации достижения. Мотивация достижения, а также тема уровня притязаний исследовалась такими специалистами, как М.Ш. Магомед-Эминов, Т.В. Корнилова, И.М. Палей. М.Ш. Магомед-Эминов предпринял попытку изучить структуру и механизмы функционирования мотивации достижения. Он предложил динамическую модель мотивации, состоящую из четырех структурных компонентов (инициации или побуждения деятельности, целеобразования, реализации намерения, постреализации — процессов, направленных на прекращение действия или смену одного действия другим), каждый из которых выполняет конкретные мотивационные функции в ходе осуществления деятельности.

Одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения, по М.Ш. Магомед-Эминову, выступает мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, складывающаяся из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения [1;84].

Для ситуации достижения, с точки зрения М.Ш. Магомед-Эминова, характерны следующие особенности: наличие задачи, требующей индивидуального выполнения деятельности; возможность успешного или неуспешного выполнения деятельности; наличие стандартов мастерства выполнения (внешних и внутренних критериев оценки результата); переживание субъектом чувства собственной ответственности за исход действия; оценка результатов на основе сравнительной шкалы, заданной стандартом мастерства (самооценка, оценка со стороны других) [1;87].

Мотивация достижения изучается в социально-психологическом аспекте. Так, М.Л. Кубышкина попыталась рассмотреть мотив достижения в широком социальном контексте как стремление к социальному успеху. Она выделила и проанализировала основные аспекты мотива социального успеха: стремление к достижению высоких результатов в значимой деятельности и связанных с ними авторитета и уважения; стремление к завоеванию высокого общественного положения, престижа и влияния среди окружающих; стремление к соперничеству, противоборству, конкуренции [6].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема мотивации достижения привлекала внимание исследователей, как зарубежной, так и отечественной психологии.

Представителями зарубежной психологии (Г. Мюрреем, Дж. Аткинсоном, Х. Хекхаузеном, Р. Вайнером) были разработаны различные модели мотивации достижения и выделены ее основные детерминанты: мотив, ожидание, ценность.

В отечественной психологии проблема мотивации достижения стала активно изучаться с середины 70-х гг. Первые исследования (Р.С. Вайсмана, 1973; Р.С. Немова, 1973; А.Б. Орлова, 1974; В.И. Степанского, 1981 и др.) касались лишь отдельных аспектов мотивации достижения. Мотивация

достижения, а также тема уровня притязаний исследовалась такими специалистами, как М.Ш. Магомед-Эминов, Т.В. Корнилова, И.М. Палей. М.Ш. Магомед-Эминов предпринял попытку изучить структуру и механизмы функционирования мотивации достижения. Он предложил динамическую модель мотивации, состоящую из четырех структурных компонентов (инициации или побуждения деятельности, целеобразования, реализации намерения, постреализации — процессов, направленных на прекращение действия или смену одного действия другим), каждый из которых выполняет конкретные мотивационные функции в ходе осуществления деятельности.

Таким образом, в современной психологической науке мотивация достижения рассматривается как психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения. Мотив достижения, в свою очередь, понимается как обобщенная, относительно устойчивая диспозиция личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. — М. : Наука, 1991. — 120 с.

2. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. Современная психология мотивации [Текст] / под ред. Д.А. Леонтьева.— М. : Смысл, 2002. — 343 с.

3. Леонтьев, Д.А. Общее представление о мотивации человека [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психология в вузе. — 2004. — № 1. — С.51-65.

4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. — СПб. : Речь, 2001. — 238 с.

5. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. — М. : Логос, 1994. — 421 с.

6. Шпаковская, Е. Влияние мотивации достижения успеха и избежания неудач на поведение человека [Электронный ресурс] / Е. Шпаковская // Команда.ру : web-сайт. – 1999-2010. – Режим доступа: www.komanda.ru.

УДК 316.624

О.Г.Шабардина,
г.Шадринск

Анализ понятия «девиантное поведение» в научной литературе

В статье представлен анализ понятия «девиантное поведение» в зарубежной и отечественной научной педагогической, психологической, социологической литературе. Делается сравнительный анализ отклоняющегося и девиантного поведения. Рассматривается их типология.

Девиантное поведение, отклоняющееся поведение, норма.

Девиантное (отклоняющееся) поведение индивида в России обусловлено потребностью в системном осмыслении его современной сущности, места и роли в социально-экономическом и морально-политическом развитии страны, выработки рекомендаций и перспективных решений по стабилизации обстановки в обществе и сокращению причин возникновения социальных конфликтов.

Социально-экономическая и политическая трансформация российского социума, продолжающаяся по настоящее время, оказывает радикальное влияние на все стороны жизни граждан России, в том числе и на их социальное поведение, которое выражается в совокупности поступков и действий индивидов или групп в обществе. Социальное поведение всегда обусловлено господствующими в обществе социально-экономическими, правовыми и иными нормами и эталонами.

Социальное поведение – многогранное, многоаспектное, многоликое явление. Одним из типов социального поведения, который в настоящее время активно изучается социологами, юристами, экономистами, является девиантное или отклоняющееся поведение, как тип поведения, противоречащий принятым в данном обществе правовым, социальным, нравственным и другим нормам

Научное изучение отклонений, проблемы девиантного поведения осуществляется в медицине, криминологии, психопатологии, социологии, психологии, педагогике. В стадии становления находится новая научная дисциплина – психология девиантного поведения [2; 3].

В отечественной педагогике XX в. девиантное поведение исследовали такие выдающиеся ученые, как В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и многие другие. Аспекты данной проблемы широко рассматривались в историко-философских исследованиях Н.Г. Алексеева, А.И. Арнольдова, Л.В. Бадя, В.А. Журавлева, Т.М. Михайлова, А.П. Окладникова, С.С. Фролова, Т.Ф. Яркина и др.; психолого-педагогических исследованиях Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, А.С. Белкина, П.П. Блонского, В.Н. Гурова, Е.Ж. Завражина, А.И. Кочетова, А.Н. Леонтьева, Р.В. Овчаровой, В.А. Сластенина, В.С. Торохтия, Д.И. Фельдштейна, А.Б. Фоминой и др.; медицинских исследованиях М.И. Буянова, Н.М. Иовчук, А.Е. Личко, А.И. Захарова; социально-правовых исследованиях М.И. Гернет, В.Ф. Куфаева, П.И. Люблинского и др.

Проблема девиантного поведения рассматривалась различными школами и направлениями исследований в рамках таких базовых понятий, как «отклоняющееся поведение», «делинквентное поведение», «аутоагрессивное поведение», «аддиктивное поведение» и ряд других.

Сложность определения изучаемого понятия обусловлена его междисциплинарным характером. В настоящее время термин используется в двух основных значениях: «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам» [10]; «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» (Кравченко А.И.).

В первом случае девиантное поведение выступает предметом психологии, педагогики и психиатрии и рассматривается преимущественно как проявление индивидуальной активности, а во втором – является предметом социологии, права, социальной психологии.

Девиантное (отклоняющееся) поведение всегда связано с несоответствием поступков, действий, видов деятельности, нормам, правилам поведения, установкам, ценностям и др.

Так, по мнению А. Коэна, «отклоняющееся поведение – это такое поведение, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми

законными внутри социальной системы» [5].

В Психологическом словаре «отклоняющееся поведение» определяется как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам [10].

Девиантное поведение в Кратком словаре современных понятий и терминов определяется как отклонение от нормы поведения, развития [6].

В.В. Ковалев определяет девиантное поведение как отклонение от нравственных норм данного общества. При этом проявления антиобщественного поведения отличаются многообразием и не всегда легко поддаются систематизации [4].

В.Д. Менделевич подчеркивает, что девиация – это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм [8].

Таким образом, среди причин, объясняющих трудности систематизации поведенческих отклонений можно назвать также и неопределенность самого понятия «норма». Н. Смелзер специально подчеркивает, что конформизм представляет собой единственный тип недевиантного поведения [11].

Ю.А. Клейберг предлагает свое понимание термина «девиантное поведение», отражающего его психологическую сущность: «Девиантное поведение – это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним» [3].

Ряд исследователей, в частности, И.А. Невский, отклоняющееся и девиантное поведение связывают воедино. Отклоняющимся (девиантным) поведением И.А. Невский называет социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам. Социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры и морали. В соответствии с концепцией адаптивного поведения любая девиация приводит к нарушениям адаптации (психической, социально-психологической, средовой) [9].

Е.В. Змановская дает определение дескриптивного характера: «Отклоняющееся (девиантное) поведение - это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [2].

Анализ научных исследований показывает, что в современных условиях недостаточно четко определено содержание и различия терминов «отклоняющееся поведение» и «девиантное поведение».

В связи с многообразием параметров и характеристик девиантного поведения в современной научной литературе мы можем найти не только неоднозначное определение этого явления, но и различную характеристику его проявлений.

Многие ученые (А.Е. Личко, И.А. Невский, В.Г. Степанов и др.) считают, что целесообразно подразделять отклоняющееся (девиантное) поведение на преступное (криминальное), делинквентное (допреступное) и аморальное (безнравственное) [7].

Криминальной называют личность, совершившую преступление (В.В. Ковалев, В.Н. Кудрявцев, В.Ф. Пирожков, Х. Ремшмидт и др.).

Делинквентными расцениваются такие характеристики поведения, как агрессивность, лживость, прогулы школы, бродяжничество, крайнее непослушание, враждебность к учителям и родителям, жестокость к младшим и животным, дерзость и сквернословие. Поскольку отмеченные качества являются аморальными (противоречащими нормам этики и общечеловеческим ценностям),

наблюдается определенная трудность в отграничении делинквентных и аморальных поступков. По многим характеристикам, по мнению ряда авторов, криминальное и делинквентное поведение рядоположены.

Различие между рассматриваемыми понятиями заключается в том, что преступное и делинквентное поведение носят антисоциальный характер, аморальное – асоциальный.

По мнению Р.В. Овчаровой девиантное поведение подразделяется на две категории: поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья (наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое)) и антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы. Незначительные проступки называют правонарушениями, а серьезные, наказываемые в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении [9].

С.А. Беличева считает, что социальные отклонения в поведении могут иметь разную ориентацию: корыстную (правонарушения, проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду); агрессивную (действия, направленные против личности); социально-пассивную (стремление уйти от активного образа жизни, уклониться от гражданских обязанностей, нежелание решать личные и социальные проблемы) [1].

Асоциальное поведение, различающееся и содержанием, и целевой направленностью, может проявляться в различных социальных отклонениях: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений.

Таким образом, проблема девиантного поведения подростков достаточно широко представлена в научных исследования. В исследованиях данное понятие в сравнении либо в сопоставлении рассматривается как делинквентное, асоциальное, отклоняющееся. В то же время существует позиция, объединяющая исследователей в определении девиантного поведения как особенности отдельных психических процессов, как социально обусловленные качества личности, как низкая общая культура, как вредные привычки.

В нашем исследовании мы рассматриваем девиантное поведение как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» (Е.В. Змановская), так как оно ориентировано на практическую работу с людьми, имеющими девиантное поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева, С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних : автореф. дис. … докт. пед. наук / С.А. Беличева. — М., 1989. — 42 с.

2. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие / Е.В. Змановская. — М.: Академия, 2003. — 288 с.;

3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. — М. : Сфера : Юрайт-М, 2001. — 160 с.

4. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста : рук-во для врачей / В.В. Ковалев. — М. : Медицина, 1979. — 607 с.

5. Коэн, А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения / А. Коэн // Социология сегодня. Проблемы и перспективы. Американская буржуазная социология середины XX века : сокр. пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Г.В. Осипова. — М. : Прогресс, 1965. – С. 520-521.

6. Краткий словарь современных понятий и терминов. — М., 2000. — 670 с.

7. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. — Л. : Медицина, 1983. — 256 с.

8. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. — М. : МЕДпресс, 2000. — 603 с.

9. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. — М. : Сфера, 2001. — 480 с.

10. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 495 с.

11. Смелзер, Н. Социология : пер. с англ. / Н. Смелзер ; науч. ред. изд. на рус. яз. и авт. предисл. В.А. Ядов. — М. : Феникс, 1994. — 687 с.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 908

М.Н. Федченко,
г.Шадринск

«Нездоровые» политические настроения среди населения Курганской области (1943 – 1945 гг.)

На основе недавно рассекреченных архивных документов в статье освещаются некоторые негативные явления в настроениях населения Курганской области в годах Великой Отечественной войны.

Курганская область, Великая Отечественная война, настроения населения.

Курганская область была образована в феврале 1943 года. Важным направлением в работе соответствующего территориального управления НКГБ СССР было выявление «нездоровых» с точки зрения властей настроений населения. 1943 год был неурожайным. С декабря того года дневные нормы снабжения хлебом в сельской местности были снижены до 500 граммов для рабочих, 300 граммов для служащих и 200 граммов для иждивенцев. Райисполкомы могли уменьшать эти нормы и даже снимать со снабжения иждивенцев «в зависимости от их обеспеченности продовольственными ресурсами собственных хозяйств». В Куртамышском районе норма выдачи хлеба членам семей военнослужащих была установлена на декабрь 1943 года в 100 граммов, на январь 1944 года – в 150 граммов. В Бердюжском совхозе в декабре 1943 года люди не обеспечивались хлебом десять дней, а в остальные получали по 100 – 150 граммов. Здесь открыто проявлялось недовольство. В. Антонова: «Коммунисты пожрали хлеб, предназначенный для рабочих, вот мы поэтому остались голодными». Мать шестерых детей Кафтайкина: «Дети мои замирают с голода… За что же мой муж защищает Родину?».

Люди, недовольные голодом, почти всегда придавали своим высказываниям политический характер. Житель села Камышевки Мехонского района Д. Колчанов: «Дожили с этой советской властью, последний хлеб отбирают, не знают уже как мужика-крестьянина ободрать». Чабан Звериноголовского совхоза А. Жуматаев: «Я хлеба государству не продам, и вы меня не агитируйте. Пусть государству помогают те, кому хороша советская власть, а я от нее ничего хорошего не видел». Ветврач совхоза «Алабуга» П. Гомзяков: «Когда же наши руководители прекратят выкачивать последний хлеб у колхозников? Они способны только расстреливать людей ни за что». Эвакуированная Е. Шальнова: «В осажденном Ленинграде и то нам давали по 125 граммов пайка. В тыл вывезли нас для спасения, а здесь совсем лишают пайка». Рабочий Н. Сидоров (город Шумиха): «До каких пор над нами будут издеваться… Нужно отработать 8 часов и бросать работу». Инвалид войны П. Зуев (село Бердюжье): «Районные руководители себя считают людьми, а нас скотиной. Нас, уродов фронта, теперь, видимо, надо заморить». Эвакуированный К. Богословский: «Сейчас получают все только коммунисты, а мы ведь ненужный народ, зачем на нас зря тратить продукты и промтовары».

Большинство документов органов госбезопасности о настроениях населения было связано с продовольственными

трудностями. На втором месте по объему информации находились «спецдонесения» об отношении зауральцев к колхозам: «Об активизации отрицательных настроений среди колхозников в районах области», «Факты отрицательных настроений среди колхозников в районах области в связи с распространением провокационных слухов о роспуске колхозов», «Об антисоветских проявлениях отдельных групп единоличников».

Власти были обеспокоены слухами о роспуске колхозов из-за их нерентабельности. В марте 1944 года начальник управления НКВД по Курганской области Саломатов сообщал секретарю обкома ВКП (б) П. Тетюшеву о том, что слухи о роспуске колхозов отрицательно влияли на трудовую дисциплину колхозников и могли привести к срыву весеннего сева. Приводились некоторые высказывания зауральцев. Колхозница по имени Васса из сельскохозяйственной артели «Пограничник» Чашинского района: «Колхоз всем намылил загривок… Скорее бы кончилась война, тогда колхозов не будет, так многие говорят». Инвалид войны, председатель колхоза «Красная семья» Мостовского района В. Русаков: «Из колхозов ничего не выйдет, они провалятся. Люди сидят голодом, скот кормить нечем, для посева в моем колхозе всего 7 центнеров зерна, колхозники на работу не идут». Бригадир колхоза «Новая жизнь» Мишкинского района И. Суворова: «Дисциплина низкая потому, что колхозники живут плохо и ничего не получают, живут хуже единоличников. Я и сама голодна, так чего же спрашивать дисциплину с колхозников». В письме на фронт из села Глинки Курганского района говорилось: «В колхозе дела плохие, хлеба нет, начальство пирует, а лошади почти все подохли, теперь посеять не на чем», А. Прокопьева из колхоза «Трудовик» Ольховского района: «С этими колхозами всех коров замучили. Скорее бы они развалились… На коровах не работали бы. Да и голодом не сидели бы». А. Еремина из села Кирово говорила колхозным активистам: «На кой черт мне сдался ваш колхоз, что я буду в нем замирать… С колхозами дожили, что ничего нет, только одна работа. Работать работай, а есть не проси».

Под особым контролем спецслужб находились единоличники. В донесениях сотрудников управления НКГБ по Курганской области отмечалось, что многие из них собирались на квартирах и под видом исполнения религиозных обрядов вели разговоры о крестьянской жизни, обсуждая и колхозные дела. Г. Абанин (село Птичье Звериноголовского района): «Жизнь должна измениться, так как все идет к старому, колхозы скоро распустят, и крестьяне будут жить единолично. Этой власти антихристовой не должно быть. Колхозники хлеб сеют, скот растят, а у них все отбирают, оставляют голодными». П. Орлов из села Суерское Упоровского района: «Советская власть хлеба не дает, а заставляет работать в колхозе за граммы… Раньше без колхозов в амбарах хлеба полно было, а в пригонах лошадей, коров, овец, а сейчас все довели до развала». В момент обмера индивидуальных огородов в колхозе «Рассвет» Уксянского района единоличница А. Казанцева говорила колхозникам: «Ходят меряют огороды, обдирают колхозников, накладывают на них мясо, молоко. Я вот жила как хорошо раньше, корову не одну держала, а нынешние порядки – одна корова и от той молоко отбирают… Ведь колхоз да советская власть – это обдираловка».

Не только на официозных собраниях и митингах, но и в узком кругу, в неофициальной обстановке зауральцы обсуждали ход и перспективы войны, политические вопросы. Работники госбезопасности собирали об этом информацию, особенно о «политически вредных, антисоветских настроениях и слухах». Работница Чашинского сельпо Е. Гусева: «Немцы Ленинград бомбят, весь город уже разрушен». На замечание собеседницы о том, что война скоро

закончится, немцев разгромят, она ответила: «Не совсем скоро, вот как только Турция на нас поднимется, так мы и глаза на лоб выкатим». Инвалид войны из села Мехонского М. Хребтов: «Мне кажется, что мы в союзе с Англией и Америкой будем до тех пор, пока они нас не превратят в своих рабов». Ф. Петров из Макушинского совхоза: «Эти сообщения (Совинформбюро. – М. Ф.) неверны, ими только дух хотят поднять. Когда немцу (города. – М. Ф.) сдавали, так молчали, а теперь каждую деревню, каждый горелый пенек передают, а не пишут, что от деревень осталось». 70-летний житель села Лебяжье А. Ульянов: «Вот открывают церкви – это уже по указанию Англии и Америки. Но как только откроют церкви, народ организуется и будет здесь снова бунт. Наша власть опять Россию продала, мы снова будем рабами». Уборщица Лопатинской средней школы А. Лушникова: «Наши красноармейцы из плена вернулись живы и здоровы, а может немцы расстреливают коммунистов и комсомольцев, то так им и надо. Из-за них и нам нет жизни, нечего кушать и носить, живем голодные и холодные».

В Лебяжьевском районе ходили слухи о том, что за получаемую от Америки помощь Советский Союз будет расплачиваться детьми. Фельдшер Арлагульского сельсовета М. Батищев говорил: «Сейчас идет перепись детей до 14 лет. Их будут отправлять в Америку». На возражения собеседников он ответил: «А что вы думаете, вот приказали же одеть погоны и одели. Сам Сталин носит их». Е. Федорова из колхоза имени С.М. Буденного Юргамышского района: «Да и лучше было бы, если бы нас взяла Америка, а то ведь сидим голодом. Вот в Курган привезли уже колокола, будут открывать церкви. Если одели погоны и откроют церкви, то все равно что-нибудь будет».

Открыто говорили о своей ненависти к советским властям пострадавшие от сталинских репрессий, участники крестьянского восстания 1921 года, «раскулаченные», единоличники. Житель Кургана Н. Предеин: «Разве сейчас жизнь, вот обождите, эту грязь смоем с земли, скоро этого коммунизма не будет и тогда заживем по-старому». К. Поздняков из Кургана: «Как кончится война, так могут сделать вторую революцию, как в прошлую германскую войну. Не понимаю, что смотрят люди на фронте, ведь они все знают, что здесь творится, взяли бы и повернули штыки обратно». А. Плотников из села Суерского Упоровского района: « По предложению союзников власть будет другая, без коммунистов. Партию распустят, а если этого наши не сделают, то союзники пойдут второй войной против СССР». А. Останин из рабочего поселка Юргамыша: «Скоро придет конец советской власти, вот помяните меня, должно у нас в тылу вспыхнуть восстание, война внутренняя… И начнут чистить руководителей, которые сейчас блаженствуют. Ведь никто не доволен этой властью. Кормить людей нечем, так садят в тюрьму, а там если не умирают, так добивают их… Второй фронт в тылу должен скоро быть. Вот если наши года (1899 год рождения. – М. Ф.) будут брать на фронт, то мы знаем, куда стрелять, быстро повернем оружие… Война не кончится до тех пор, пока внутри Советского Союза не вспыхнет революция и пока не свергнут советское правительство. Вот если заберут наши года на фронт, тогда «революция» скоро получится».

В ряде листовок, распространенных на территории области, содержались призывы к вооруженному восстанию против властей. Лица, нелояльные к советским властям, подвергались репрессиям. С осени 1943 по 15 июня 1944 года «за антисоветские проявления» органами НКГБ в Курганской области был арестован 21 крестьянин-единоличник, в том числе шесть авторов «контрреволюционных» писем и листовок. В служебной характеристике капитана госбезопасности Ануфриева, выдвинутого с должности

старшего оперуполномоченного начальником отделения управления НКГБ, говорилось: «Умело организовал работу по розыску и разоблачению распространителей контрреволюционных листовок и авторов анонимных антисоветских документов… В течение 1943 и первой половины 1944 года его отделением установлено 37 авторов анонимных антисоветских документов, из них арестовано 18 человек».

Конечно, в годы Великой Отечественной войны в Курганской области, как и в целом по стране, преобладали патриотические настроения, о чем постоянно подчеркивалось и в документах органов НКГБ. Эти настроения, ратные и трудовые подвиги советского народа общеизвестны и заслуживают самой светлой памяти. Однако, замалчивая трагические факты, мы будем говорить не всю правду о войне.

ПРИМЕЧАНИЕ

При подготовке статьи использованы рассекреченные документы управления НКГБ по Курганской области, поступавшие в обком ВКП (б). Они хранятся в Государственном архиве общественно-политической документации Курганской области (ГАОПДКО). Ф. 166. Оп. 1-Ос. Д. 2. Л. 36, 37; оп. 2. Д. 164. Л. 1 -3; 17 – 35, 59 – 76, 88 – 93, 116 – 130.

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

УДК 378.1

Н.В. Ипполитова,
г.Шадринск

Деятельность центра «Непрерывное педагогическое образование»: результаты и перспективы

В статье раскрываются теоретические основания и результаты практической деятельности центра «Непрерывное педагогическое образование» как структурного подразделения вуза.

Профессионально-педагогическая подготовка, научно-исследовательская работа, научно-методическая работа. профориентационная работа, издательская деятельность

Переход в современном образовании от «знаниевой» парадигмы к лозунгу «Образование через всю жизнь», а также развитие интегративных процессов в современной педагогике и практической педагогической деятельности обусловливают необходимость поиска путей совершенствования содержания, методов, форм профессионально-педагогического образования на различных уровнях, обеспечения непрерывности и преемственности профессионального развития педагогов на всех этапах профессионального становления.

Особую роль в решении обозначенной проблемы играют научные объединения в структуре вуза, деятельность которых решает не только теоретические, но и практические задачи, связанные с повышением эффективности и качества профессиональной подготовки учителя.

Научно-педагогический центр «Непрерывное педагогическое образование» создан в 1998 г. при кафедре профессионального педагогического образования ШГПИ по инициативе доктора педагогических наук, профессора Ипполитовой Н.В.

Целью деятельности Центра является совершенствование профессионально-педагогической подготовки учителя.

Данная цель конкретизируется в задачах деятельности, включающих: координацию научно-исследовательской работы преподавателей, соискателей, аспирантов, учителей; оказание помощи работникам образовательных учреждений в проведении опытно-экспериментальной работы; активизация научно-исследовательской работы студентов; оказание помощи работникам образовательных учреждений в повышении квалификации.

Научный центр реализует в процессе деятельности в единстве и взаимосвязи ряд функций, которые условно можно разделить на внутренние и внешние. Первые отражают возможности научного центра как системного явления, взаимосвязь и взаимозависимость его отдельных компонентов, вторые выражают отношение данного структурного подразделения к другим субъектам (компонентам) системы профессионально-педагогической подготовки, их взаимодействие.

К внутренним функциям относятся: познавательно-гносеологическая, образовательная и деятельностная.

Познавательно-гносеологическая функция обеспечивает формирование у будущих и действующих педагогов целостных представлений о педагогической деятельности, о реальных

путях ее познания и освоения. Ее реализация предполагает осуществление познания и анализа педагогических явлений, что обеспечивается системой общекультурных, общепедагогических и специально-предметных знаний, которыми овладевают студенты в процессе профессиональной подготовки и которые углубляются и совершенствуются учителями в процессе профессионального развития. Кроме того, реализация познавательно-гносеологической функции направлена на создание условий, способствующих осознанию учителем себя как субъекта педагогической деятельности, способного не только воспринимать, анализировать педагогические явления и факты, но и вносить в педагогическую действительность изменения, направленные на ее совершенствование.

Образовательная функция выражает направленность процесса профессионального образования на обеспечение педагога фундаментальным знанием основ педагогической теории и школьной практики, на формирование системы общекультурных, психолого-педагогических и методических знаний, умений и навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности. Эта функция имеет теоретический и практический аспекты, интеграция которых способствует соединению изучения теории с практической педагогической деятельностью. В процессе подготовки студенты осваивают научные основы педагогической деятельности, а в процессе профессиональной деятельности педагоги овладевают ее содержательно-процессуальной, организационно-методической, технологической сторонами, что составляет основу деятельности учителя как субъекта педагогической деятельности.

Деятельностная функция обусловлена тем, что одной из задач центра является создание условий для формирования активной профессиональной позиции учителя при осуществлении педагогической деятельности. Это становится возможным на основе участия студентов и педагогов в разнообразной по видам, формам и содержанию педагогической деятельности. Расширение опыта педагогической деятельности способствует совершенствованию педагогических умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности учителя, развитию потребности в творческом преобразовании педагогической действительности, закладывает основы индивидуального стиля педагогической деятельности.

К внешним функциям, реализуемым научным центром, относятся трансляционная, аксиологическая, культурологическая, интегрирующая функции.

Трансляционная функция предполагает сохранение исторической памяти, критическое переосмысление опыта предшествующих поколений и выработку на этой основе верных критериев и социальных ориентиров взаимоотношений субъектов педагогической деятельности. В этом случае профессиональная подготовка педагога выступает как механизм передачи накопленных обществом социальных и педагогических знаний и опыта, педагогических традиций, усвоение которых обеспечивает эффективность осуществления педагогического взаимодействия в процессе профессиональной деятельности учителя.

Аксиологическая функция научного центра опирается на положение о том, что образовательный процесс является средством приобщения обучаемых к духовным ценностям, накопленным обществом в процессе развития. В современных исследованиях (В.А.Сластенин, Г.И. Чижакова и др.) отмечается, что аксиологическая функция образования реализуется посредством таких ценностных свойств образования, которые имеют существенное значение

для самой образовательной системы, общества, государства, отдельной личности в настоящее время и сохраняют особую актуальность в будущем. Эти свойства рассматриваются как ценностные, поскольку их характеристики отражают дальнейшую стратегию развития образования и оказывают существенное влияние на углубление и совершенствование общественных процессов. С учетом этого реализация аксиологической функции научного центра в вузе предполагает построение его деятельности на основе системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, отражающих специфику педагогической деятельности.

Культурологическая функция означает, что деятельность научного центра способствует повышению уровня базовой культуры и (как части последней) профессионально - педагогической культуры учителя, повышается интерес к познанию педагогической действительности, возникает мотивация к более глубокому изучению педагогической теории и практики, самоанализу своего педагогического труда и пр.

Интегрирующая функция проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, она отражает объективно существующую органическую взаимосвязь структурных составляющих центра; во-вторых, она раскрывает единство содержания деятельности центра по различным направлениям, что обеспечивает целостный характер процесса профессионального образования и развития педагога.

В процессе профессиональной подготовки в вузе деятельность научного центра способствует интеграции содержания дисциплин общекультурного, общепрофессионального и предметного циклов. Предметы общекультурного цикла дают общее представление об обществе, процессах, происходящих в нем в различные периоды развития, о философских основах познания и преобразования действительности и т.д. В процессе профессиональной подготовки эти знания, преломляясь через специфику педагогических идей, составляют теоретико-методологическую основу педагогической деятельности. Но эффективное осуществление профессиональной деятельности требует от учителя и психологической подготовки. Обеспечение студентов знаниями о психологических характеристиках личности, возрастных особенностях воспитанников, способах педагогического взаимодействия происходит при изучении различных разделов психологии. Специальная и методическая подготовка закладывает основы обучающей деятельности будущих специалистов. Соответствующие знания, умения и навыки обеспечивают возможность осуществления обучающей функции учителя в педагогической деятельности.

В третьих, реализация данной функции позволяет обеспечить последовательность и преемственность профессионального образования педагога на разных этапах.

Реализация в единстве выделенных функций обеспечивает эффективность деятельности научного центра в процессе профессиональной подготовки учителя.

В качестве принципов, лежащих в основе деятельности Центра, выступают: добровольность, коллегиальность руководства, развитие инициативы и педагогического творчества, гибкость и вариативность.

В структурном плане Центр состоит из двух секций, отражающих специфику вузовского и послевузовского периодов профессиональной подготовки учителя к педагогической деятельности, и секции, отражающей внешние связи Центра. В состав Центра входят преподаватели различных кафедр ШГПИ (кафедры профессионального педагогического образования, кафедры теории и методики начального образования, кафедры философии и культурологии и др.), а также аспиранты

и соискатели по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Организует и направляет работу центра совет, состоящий из руководителей секций.

Секция вузовского профессионального педагогического образования осуществляет координацию работы по совершенствованию профессионально-педагогической подготовки студентов в период обучения в вузе (руководитель секции – зав. кафедрой философии и культурологи, кандидат философских наук, доцент Колесников М.А.).

Содержание работы секции вузовского профессионального педагогического образования по направлению «Научно-методическая работа» включает следующее: обобщение опыта профессионально-педагогической подготовки студентов педвуза в современных условиях, разработка и апробация различных вариантов программ по психолого-педагогической подготовке с учетом Госстандарта, разработка и апробация программ по спецдисциплинам гуманитарного и психолого-педагогического цикла с учетом современных требований. Научно-исследовательская работа данной секции предполагает: определение целей, задач, содержания профессионально-педагогической подготовки студентов и ее отдельных аспектов с учетом проблемы исследования, проведение опытно-экспериментальной работы со студентами в рамках диссертационных исследований, привлечение студентов к научно - и учебно-исследовательской работе по проблеме (работа в проблемных группах, курсовые, выпускные квалификационные работы и пр.), внедрение в образовательный процесс вуза результатов диссертационных исследований по проблемам профессионального образования будущих учителей.

Издательская деятельность в рамках работы данной секции включает: публикацию учебных и учебно-методических пособий по спецдисциплинам различных циклов профессиональной подготовки будущих учителей, сборников научных статей студентов и др.

Секция послевузовского профессионального педагогического образования осуществляет руководство научно-исследовательской работой аспирантов, соискателей, учителей, преподавателей вуза (руководитель секции – доктор пед.наук, профессор, академик МАНПО и Академии педагогических и социальных наук Ипполитова Н.В.).

Содержание работы секции послевузовского профессионального педагогического образования отражает особенности данного периода профессионального развития будущих педагогов и реализуется в нескольких направлениях: научно-методическая работа (определение целей, задач, содержания, путей совершенствования послевузовского периода профессионально-педагогической подготовки; оказание помощи учителям и педагогическим коллективам в разработке программ методической работы, в подготовке и сдаче экзаменов по педагогике и психологии на категорию, организация консультаций для учителей, участие в курсах повышения квалификации, оказание помощи работникам системы просвещения в прохождении стажировок); научно-исследовательская работа (организация и осуществление руководства научными исследованиями аспирантов, соискателей по проблемам профессионального педагогического образования, оказание помощи в апробации и внедрении результатов исследований в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы, вуза, проведение научно-практических конференций по проблемам высшего профессионального педагогического образования, привлечение учителей к участию в научно-исследовательской работе); профориентационная работа

(привлечение работников системы просвещения к работе по ориентации учащихся общеобразовательной школы на профессию учителя, развитие интереса к профессионально-педагогическому творчеству у выпускников педвуза и педагогических работников различных учебно-воспитательных учреждений); издательская деятельность (публикация учебных и учебно-методических пособий по различным дисциплинам подготовки аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, сборников материалов научных конференций, сборников научных статей преподавателей, аспирантов и соискателей и др.).

Секция внешних связей (руководитель секции – профессор кафедры профессионального педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент Стерхова Н.С.) курирует работу по установлению и развитию связей Центра с различными образовательными учреждениями и научными организациями. Деятельность секции охватывает следующие направления: научно-методическая работа (оказание помощи учителям и педагогическим коллективам в организации и проведении методической работы в образовательных учреждениях, участие в осуществлении совместной научной и научно-методической работы по исследовательским проектам и др.); научно-исследовательская работа (организация и осуществление совместных исследований по проблемам профессионального педагогического образования, организация и проведение научно-практических конференций по проблемам высшего профессионального педагогического образования и пр.); профориентационная работа (привлечение работников системы образования к работе по ориентации учащихся общеобразовательной школы на профессию учителя, развитие интереса к профессионально-педагогическому творчеству у педагогических работников различных учебно-воспитательных учреждений и др.); издательская деятельность (рецензирование и публикация учебных и учебно-методических пособий по результатам совместной научно-исследовательской и научно-методической деятельности с различными образовательными и научными учреждениями и др.).

Основными направлениями деятельности Центра являются:

Научно-исследовательская работа.

Научно-методическая работа.

Профориентационная работа.

Издательская деятельность.

Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов в период обучения в вузе осуществляется за счет использования в образовательном процессе вуза материалов научных исследований, осуществляемых членами центра, а также путем активизации научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов.

По итогам научной деятельности членов центра «Непрерывное педагогическое образование» разработаны спецкурсы по различным циклам дисциплин профессиональной подготовки будущих педагогов:

- общегуманитарные дисциплины - «Мировоззренческая подготовка педагога», «Россия-США: диалог культур», «Культура межнационального общения», «Этнология Курганской области» и др.;

- общепрофессиональные дисциплины - «Патриотическое воспитание в современных условиях», «Народная педагогика», «Современные технологии контроля в процессе обучения», «Эстетическое воспитание младших школьников средствами музыки», «Эстетическое воспитание младших школьников средствами архитектуры», «Индивидуальный стиль педагогической деятельности», «Психология взаимодействия» и др.

Для аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 разработаны и

читаются курсы: «Методологические подходы в педагогических исследованиях», «Педагогическое общение», «Методика научно-педагогического исследования» и др.

Материалы разработанных курсов внедрены в образовательный процесс вуза, используются на курсах повышения квалификации работников образования, при подготовке аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Научно - и учебно-исследовательская работа студентов осуществляется в традиционных формах: проводятся студенческие научные конференции, работают проблемные группы, публикуются сборники студенческих работ. Так, в 2008г. проведены 4 студенческих научных конференции, издан сборник студенческих статей «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы: результаты учебно-исследовательской работы студентов» (158с.).

Руководство научно-исследовательской работой аспирантов, соискателей, учителей, преподавателей вуза осуществляется секцией послевузовского профессионального педагогического образования, которая курирует научные исследования преподавателей ШГПИ и работников образования г. Шадринска, Курганской области и других областей региона.

В рамках деятельности Центра ежегодно проводятся научно-практические конференции различного уровня в 2009г. был проведен международный научный симпозиум «Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке».

Центр играет значительную роль в подготовке научных кадров высшей квалификации. Ипполитова Н.В., Котельникова Г.Н., Колесников М.А., Крючкова Т.А., Неустроев Г.Н., Стерхова Н.С., Рассказов Ф. Д., Чернецов П.И. осуществляют руководство кандидатскими исследованиями аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. В аспирантуре обучаются работники системы образования из различных регионов и областей (Курганской, Челябинской, Свердловской областей, Ханты-Мансийского автономного округа и др.). На заседаниях Центра регулярно проводится обсуждение результатов научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов.

Важным направлением деятельности Центра является установление связей и развитие сотрудничества с различными образовательными учреждениями г.Шадринска, Курганской и других областей, с научными учреждениями.

Центр, сотрудничает с ГУО Курганской области, образовательными учреждениями г.Шадринска и Шадринского района: Шадринским государственным профессионально-педагогическим колледжем (чтение лекций преподавателям, рецензирование учебно-методических материалов преподавателей и сборников материалов конференций и пр.); Зауральским колледжем физической культуры и здоровья (г.Шадринск); Домом Детского творчества; художественной школой имени Ф.А. Бронникова, Детской музыкальной школой; Шадринским государственным краеведческим музеем; Центром народной культуры «ЛАД»; со школами города Шадринска – МОУ «Лицей №1», МОУ «Школа-гимназия №9», МОУ «Школа №4», а также школами района и области – МОУ «Маслянская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Иковская Средняя общеобразовательная школа», Каргапольской общеобразовательной школой, МОУ «Юргамышская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Краснонивинская средняя общеобразовательная школа»;

Курганским педагогическим колледжем, Мишкинским педагогическим училищем; Реабилитационным центром для детей с ограниченными возможностями г. Шадринска и т. д.

В период с 2000 г. по 2010гг. Центром были заключены двусторонние договоры о сотрудничестве с различными образовательными и научными учреждениями: с Академией педагогических наук Казахстана; с Шадринским государственным профессионально-педагогическим колледжем (г.Шадринск); с Зауральским колледжем физической культуры и здоровья (г.Шадринск); ПУ №15 г. Шадринск; со школами: МОУ «Маслянская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Иковская Средняя общеобразовательная школа», Каргапольской общеобразовательной школой, МОУ «Юргамышская средняя общеобразовательная школа и др.

С 2009г. в рамках деятельности секции внешних связей осуществлялась работа по привлечению школьников к учебно-исследовательской деятельности. Члены секции – Гайкова Т.П., Парунина Л.В., Милованова Л.А., Стерхова Н. С., Суханов А.С. консультировали педагогов, детей и родителей при выполнении исследовательских проектов, участвовали на итоговой конференции по защите детских исследовательских проектов. Материалы работы опытно-экспериментальных площадок опубликованы в изданиях Центра.

Центр «Непрерывное педагогическое образование» принимает активное участие в деятельности Международной академии наук педагогического образования (г.Москва) – члены Центра постоянно участвуют в конференциях различного уровня, проводимых под эгидой МАНПО. Так, в 2009г. Ипполитова Н.В., Колесников М.А. Стерхова Н.С., Парунина Л.В., приняли участие в VI Международной научной конференции «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве» (г.Римини, Италия) .

Одним из направлений деятельности Центра является осуществление издательской деятельности. С 2000 г. ежегодно издаются сборники научных трудов по актуальным проблемам высшего педагогического образования, отражающих результаты научной деятельности преподавателей-членов Центра, аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Всего издано 12 сборников.

Особое внимание при организации издательской деятельности Центра уделяется подготовке монографий по результатам научных исследований преподавателей. Так, в 2009г. была издана монография Стерховой Н.С., Котельниковой Г.Н. «Самообразование учителя в системе непрерывного образования»: монография (13 п.л.), в 2010г. – коллективная монография Ипполитовой Н.В., Стерховой Н.С., Лоскутова А.А., Алексеенко О.Н., Чипиновой Н.Ф. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки (15,3п.л.).

Кроме того, под грифом Центра публикуются учебные и учебно-методические пособия, отражающие результаты научно-исследовательской и научно-методической работы преподавателей: Жданова Н.М., Ипполитова Н.В. Педагогика. Педагогика начального образования: Методические материалы для преподавателей и студентов факультета ПиМНО (2007 – 4 п.л.); Табуева Е.В. Технологии контроля результатов обучения: учебно-методическое пособие (2009 – 7,8 п.л.); Ипполитова Н.В. Теория и методика профессионального образования: Учебное пособие для подготовки к кандидатскому экзамену по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (2010 – 8,5п.л.) и др.

Пропаганда содержания и основных направлений деятельности Центра «Непрерывное педагогическое образование» осуществляется через сайт, созданный в 2009г. (электронный адрес - ippolitova.info), где размещаются не только документы, регламентирующие деятельность центра, но и материалы конференций, сборников научных трудов, наиболее значимые публикации членов центра.

В целом деятельность научного центра как научного подразделения вуза решает не только теоретические, но и практические задачи, связанные с повышением качества профессиональной подготовки учителя. Его деятельность содействует не только активизации научно-исследовательской работы в вузе, но и повышению эффективности процесса развития личности учителя в различные периоды профессионального становления.

УДК 378.1

Е.А. Казаева,
г.Шадринск

Деятельность научно-исследовательской лаборатории на факультете социального образования

В статье рассматривается вопрос организации и функционирования научно-исследовательской лаборатории на факультете социального образования Шадринского государственного педагогического института, основания ее организации, этапы реализации и результаты ее деятельности.

Ннаучно-исследовательская лаборатория, технологии, специалист, педагогическое образование.

На факультете социального образования с 2003 года организована и успешно функционирует научно-исследовательская лаборатория «Новые технологии в системе подготовки специалиста с высшим педагогическим образованием». Основанием для ее организации послужило то, что, во-первых, в современном обществе образование является одним из обширных сфер человеческой деятельности. От его направленности и эффективности во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Воспитание молодежи в современном российском обществе осуществляется в условиях экономического и политического реформирования, в ходе которого существенно изменились социокультурная жизнь подрастающих поколений, принципы функционирования образовательных учреждений, средств массовой информации, детских и молодежных организаций. В этих условиях все заметнее становилась необходимость разработки различных направлений и технологий реализации высшего образования, в том числе и в сфере педагогического профессионального обучения.

В настоящее время ощущается явная социальная потребность общества в индивидуальностях, обладающих инициативностью, предприимчивостью, деловитостью, ответственностью,

гражданственностью, умением адаптироваться к изменяющимся условиям.

Анализ научных исследований показывает, что перед системой профессионального образования стоит множество проблем, требующих создания научно обоснованной системы деятельности преподавателей педагогического вуза, связанной с внедрением инновационных технологий, позволяющих найти оптимальные пути их решения с учетом особенностей конкретной педагогической ситуации.

Во-вторых, разработка конкретных технологий проходила в рамках докторских диссертационных исследований участников научно-исследовательской лаборатории (Пономаревой Л.И., Казаевой Е.А., Абрамовских Н.В., Лашковой Л.Л.).

Основной целью научно-исследовательской лаборатории стала разработка инновационных технологий реализации профессионального образования в педагогическом вузе. В качестве основных задач для достижения основной цели были выбраны следующие:

Разработка теоретических подходов к исследовательско-конструкторской деятельности в рамках лаборатории, формирование основных концептуальных положений в отдельных направлениях.

Исследование основных аспектов работы вуза, осуществляющего педагогическую профессиональную подготовку студентов.

Разработка основных подходов, этапов реализации новых технологий в системе подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием.

Реализация опытной работы на базе факультета социального образования Шадринского государственного педагогического института по исследованию и конструированию условий внедрения разработанных технологий.

Разработка концепций и технологий подготовки и переподготовки педагогических кадров к процессу реализации инновационных технологий, созданных в рамках лаборатории.

Формирование рекомендаций по дальнейшему практическому использованию новых технологий подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием и других инновационных продуктов, созданных в рамках лаборатории.

Организация исследовательско-конструкторской деятельности и опытной работы в ходе функционирования научно-исследовательской лаборатории подчинена следующим принципам:

Свободный обмен информацией о ходе научной деятельности между всеми его участниками.

Параллельная разработка и внедрение в практику вуза не только конечных, но и промежуточных результатов функционирования лаборатории.

Накопление, анализ, систематизация и внедрение в практику инновационных технологий подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием и других продуктов индивидуальной деятельности в рамках лаборатории.

Высокий уровень организационной дисциплины участников лаборатории.

Юридические гарантии и фактическое соблюдение авторских прав в отношении всех участников лаборатории.

Логика функционирования научно-исследовательской лаборатории была представлена следующим образом:

Предварительный этап – поисково-теоретический (разработка концептуальных основ и технологических инструментов реализации научной лаборатории, формирование экспериментального пространства).

Опытно-экспериментальный этап. Научно-экспериментальная работа осуществляется в соответствии с задачами научной лаборатории.

Обработка полученных результатов с параллельной коррекцией процесса опытной работы и доработкой технологий подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием.

Заключительно-обобщающий этап включает формирование методических рекомендаций по внедрению инновационных технологий, созданных в ходе реализации научной лаборатории.

Основной замысел лаборатории состоял в формировании системы инновационных технологий, направленных на повышение эффективности подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием.

За время функционирования научно-исследовательской лаборатории «Новые технологии в системе подготовки специалиста с высшим педагогическим образованием» преподавателями-участниками были выиграны внутривузовский грант «Оптимизация профессиональной подготовки студентов вуза» (2008 г.), гранты по заказу федерального агентства по образованию «Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в сфере социально-педагогической деятельности» (2008 г.), «Педагогические технологии формирования профессиональной компетентности студентов вуза в сфере социально-педагогической деятельности» (2009 г.), по результатам которых были опубликованы две монографии и учебное пособие, а также участники публиковали результаты научных исследований в сборниках конференций разного уровня – от регионального до международного гг. Кирова, Астрахани, Челябинска, Гомеля, Саратова, Новосибирска, Москвы, Иркутска и многих других.

В рамках лаборатории на факультете неоднократно проводились международные и всероссийские научно-практические конференции, на которых участники имели возможность поделиться накопленным опытом, использовать опыт других вузов в собственной деятельности, тем самым, повышая эффективность педагогической деятельности.

За время деятельности научно-исследовательской лаборатории были успешно защищены диссертационные исследования на соискание степени доктора педагогических наук Л.И. Пономаревой, Е.А. Казаевой.

Перспектива эффективного функционирования научно-исследовательской лаборатории отчетливо просматривается в будущей защите докторских диссертационных исследований Н.В. Абрамовских, Л.Л. Лашковой.

В целом научный потенциал факультета социального образования не исчерпывается деятельностью научно-исследовательской лаборатории и ее участников, существует и реализуется достаточно много идей и проектов, направленных на разработку и внедрение инновационных технологий в образовательный процесс вуза.

УДК 378.1

Л.П. Качалова,
г.Шадринск

Научная лаборатория «Возрастная педагогика и педагогические технологии» при кафедре педагогики и психологии

В статье проанализированы основные виды и направления деятельности научной лаборатории «Возрастная педагогика и педагогические технологии» при кафедре педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института..

Научная лаборатория,научно-исследовательская деятельность, проектные команды, творческие группы, предметно-целевые группы.

Создание отвечающей современным потребностям педагогики как науки развивающейся, научной лаборатории «Возрастная педагогика и педагогические технологии» происходило в 1998 году в контексте возрождения личностно-ориентированного восхождения к ребенку как целостности, уникальности и неповторимости.

Главными задачами научной лаборатории являются:

1) определение стратегии развития научных разработок учебно-методического характера;

2) расширение круга научного сотрудничества с образовательными учреждениями;

3) осуществление научного руководства деятельностью временных научных коллективов и общеобразовательных учреждений;

4) оказание научно-педагогического содействия и сопровождения образовательным учреждениям, реализующих на своей базе инновационные модели обучения;

5) научно-методическое обеспечение образовательного процесса в процессе подготовки будущего учителя.

6) выполнение хоздоговорных научных проектов по проблемам современного образования.

Основные виды деятельности научной лаборатории «Возрастная педагогика и педагогические технологии»: экспертно-аналитическая; научно-методическая; проектно-исследовательская; научное сопровождение; научное консультирование и т.д.

Основные направления деятельности научной лаборатории «Возрастная педагогика и педагогические технологии»:

Разработка и реализация научно-методических рекомендаций для учителей школ и преподавателей высшей школы.

Рецензирование проектов, идей, научных разработок по проблемам личностно-ориентированной педагогики.

Организация и проведение научно-методических интерактивов, семинаров по проблемам личностно-ориентированного образования.

Организация и проведение научно-практических конференций, раскрывающих теоретические, методологические аспекты личностно-ориентированного образования.

Подготовка и издание монографий по конкретно-педагогическим проблемам образования.

Научная лаборатория «Возрастная педагогика и педагогические технологии» стремится учитывать все многообразие потребностей педагогов в сфере современных тенденций образования:

- разрабатываются научно-практические рекомендации по новаторским, инновационным, экспериментальным подходов к педагогической и управляющей деятельности, по организации инновационных исследований в общеобразовательных учреждениях;

- рецензирование и помощь в издании сборников, методических рекомендаций учителей школ;

- консультативная помощь в разработке инновационных проектов, авторских программ.

В составе научного коллектива научной лаборатории активно действуют проектные команды, разрабатывающие программы экспериментов, концепцию или программу системного преобразования учреждения с изменением его миссии, статуса, содержания, технологии обучения. Так, Л.П. Качалова, Д.В. Качалов разрабатывали проект «Система оценки качества образования в Ханты-Мансийском районе», «программу обеспечения качества образования в образовательных учреждениях Ханты-

Мансийского района» по заказу Комитета по образованию Ханты-Мансийского района.

Творческие группы объединяются на основе интереса к актуальной проблеме. В этом ключе ежегодно проводятся исследования и издаются коллективные монографии: «Профильное обучение», «Здоровьесберегающие технологии», «Педагогическая поддержка самореализации подростка в образовательном процессе» и др.

Успешно функционируют целевые творческие группы, объединенные на основе разработки целевого проекта, так Е.В. Телеева, Л.Г. Светоносова осуществляют разработку проекта «Организация НИРС в вузе».

Предметно-целевые группы активно сотрудничают с факультетами дополнительного образования, ИПКРО. В данном аспекте читаются лекции, проводятся практикумы, тренинговые занятия. Так, О.С. Иониной проведен комплексно-целевой тренинг по организации общения, С.В. Сидоров проводит семинары-практикумы по организации воспитательной работы в сельской школе. Л.П. Качаловой читаются научно-методические интерактивы по проблемам качества образования.

Организуются комплексные практико-ориентированные исследования по проблемам подготовки учителя. В данном направлении О.Ю. Копылова, Е.М. Ершова проводят теоретико-методические семинары, организуют исследования студентов по данным проблемам во время педагогической практики.

В рамках научной лаборатории выполняются тематические планы по заданию федерального агентства по образованию так, Л.П. Качалова, Д.В. Качалов, А.В. Качалов успешно завершили исследование по формированию готовности будущего учителя реализации личностно-ориентированного образования.

Привлечение к научно-исследовательской деятельности студентов и организация работы проблемных групп успешно осуществляется О.А. Кирилловой, Л.Г. Светоносовой, Н.В. Залесовой, которые организуют студенческие научно-педагогические форумы, разрабатывают научную литературу, основывают проведения студенческих олимпиад.

В составе научной лаборатории работает инициативный, творческий коллектив. Действуют постоянные и временные группы, в состав которых входят аспиранты и соискатели кафедры педагогики и психологии.

Кафедра поддерживает тесные связи с образовательными учреждениями города и области. Так, в частности, в рамках работы научной лаборатории Возрастной педагогики и педагогических технологий при кафедре педагогики и психологии и совместной инициативе кафедры и руководства лицея № 1 в ноябре 2004 года состоялся интерактив «Личностно-ориентированный подход: теория и практика». В его рамках прозвучали выступления к.п.н. О.Ю. Копыловой, к.п.н. С.В. Сидорова и к.п.н. Е.В. Телеевой.

Ежегодно в рамках деятельности научной лаборатории публикуются коллективные монографии: «Культурология образования: современный урок», «Здоровьесберегающее образование: теория и технология здоровьесберегающих технологий», «Педагогическое проектирование: теория и практика», «Педагогическая конфликтология», «Профильное обучение», «Теоретические аспекты управления качеством образования: структурно-функциональная характеристика», «Педагогическая поддержка самореализации подростка в образовательном процессе», «Педагогическая рефлексия. Технология рефлексивного обучения»,

«Компетентностный подход в подготовке будущего учителя».

УДК 378.1

М.А.Колесников,
г.Шадринск

Деятельность Центра культурно-антропологических исследований Шадринского государственного педагогического института в 2000-2010 гг.

В статье рассматривается становление, развитие и достижения деятельности Центра культурно-антропологических исследований, раскрыта научная работа в области культурной антропологии С.Б.Борисова.

Культурная антропология

Исследования в области культурной антропологии начались в ШГПИ еще в 1990-е годы. Об этом свидетельствуют такие публикации С.Б. Борисова (в то время кандидата философских наук, доцента кафедры философии и социологии), как статьи «Девичий альбом в рукописной культуре» в латвийском журнале «Наука и мы» (1990. № 3), «Девичий рукописный любовный рассказ в контексте школьной фольклорной культуры» в таллиннском сборнике «Школьный быт и фольклор» (1992), «Эволюция жанров девичьего альбома» в «Шадринском альманахе» (1997) и выпущенная в издательстве Уральского госуниверситета монография «Честь как культурно-антропологический феномен» (1997).

Однако лишь после начала активного сотрудничества с постоянно действующим при Институте высших гуманитарных исследований Российского государственного гуманитарного университета (Москва) семинаром «Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика» С.Б. Борисов развернул деятельность по институциализации культурно-антропологических исследований в ШГПИ. Она завершилась открытием Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ в 2000 году.

На 2000 год приходится мощный всплеск публикаций в области культурной антропологии. Это статьи С.Б. Борисова «Журналы гимназисток и школьниц как феномен российской девичьей культуры» во втором выпуске шадринского культурологического альманаха «Архетип»; «Игры с поцелуями в Зауралье» и «Современные разновидности русских женских коммуникативно-магических практик» – в восьмом выпуске краеведческого альманаха «Шадринская старина»; «От Рождества к Новому году» – в материалах третьей межрегиональной научно-практической конференции «Шадринская провинция», а также сборник его статей «Очерки по культурной антропологии и истории духовной культуры», издание «Латентные механизмы эротической социализации: материалы по культурантропологии девичества» и монография «Культурантропология девичества». Последние две из названных работ были итогами деятельности именно Центра: научно-исследовательскую работу под руководством С.Б. Борисова вели студенты ШГПИ.

Каждая из трёх книг, выпущенных в первый год существования Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ, вызвала отклик в общероссийской научной печати.

В большой рецензии на «Очерки по культурной антропологии и истории духовной культуры», опубликованной в ведущем культурологическом журнале «Новое литературное обозрение» (2002, № 56) М. Коршунков, в частности, отмечает: «С.Б. Борисова привлекают окраинные и граничные явления культуры, которые только начинают по-настоящему изучаться. Ему удается выявлять их, ставить проблемы, предлагать объяснительные гипотезы».

Реакцией на книгу «Латентные механизмы эротической социализации: материалы по культурантропологии девичества» стал выход даже не рецензий, а двух статей – в журналах «Знание – сила» (2002, № 2 – С. 76–82) и «Педология» (№ 10. Февраль 2002. – С. 54–58). Их автор – И. Прусс – поражается новизной полученного «в небольшом западносибирском городе Шадринске (Курганская область)» при помощи «студенток местного вуза» материала и подробно пересказывает и комментирует приведенные в книге эмпирические факты и гипотезы.

И всё же наибольший успех выпал на долю книги «Культурантропология девичества». В.А. Коршунков публикует на книгу рецензию в «Новом литературном обозрении», где, в частности, пишет: «Это емкое изложение большого исследования… Работа носит новаторский характер: ранее при изучении так называемой этнографии детства фольклористы, этнографы, культурологи, как правило, девичью субкультуру от мальчишечьей последовательно не отделяли… Автора интересует социализация девочек и девушек, адаптация их к современным культурным реалиям. Он исследует игры, а также игровые, «слабоконвенциональные» и неигровые способы междевичьего и межполового общения, современные девичьи гадания и магические обычаи, девичью фольклорную и полуфольклорную традицию… Автор пытается, насколько это вообще возможно, проследить происхождение и развитие широко известных и распространенных сейчас девичьих обычаев. Хотя некоторые из них оформились чуть ли не на памяти нынешних поколений, сделать это бывает нелегко: их начали изучать совсем недавно. Многим таким теперешним практикам С.Б. Борисов находит (иногда убедительные, иногда не очень) параллели в обрядовой жизни, мифологии и фольклоре традиционных обществ – от женско-девичьих праздников средневековых славян до космогонии калифорнийских индейцев… Читая книгу, иной раз явственно ощущаешь отсутствие подробных обобщающих исследований по соответствующим сторонам субкультуры мальчиков и юношей – не с чем сравнивать…» (Новое литературное обозрение. № 56, 2002 – С. 380-381).

Были и другие рецензии (журнал «Урал», альманах «Шадринская старина). Эта книга стала предметом 50-минутного телеинтервью, которое известный телеведущий Александр Гордон взял в 2001 году у автора книги. В связи с терактом в США 11 сентября 2001 года произошли изменения в ряде программ телевидения, поэтому интервью было показано не по всероссийскому каналу, а лишь на Москву и Московскую область (видеозапись интервью хранится в Центре культурно-антропологических исследований ШГПИ, в библиотеке ШГПИ и на кафедре философии и культурологии ШГПИ).

В 2001 году в свет выходят 30-страничная статья С.Б. Борисова «Девичий рукописный рассказ как жанр «наивной литературы» в сборнике «Наивная литература: исследования и тексты», выпущенном Московским общественным научным фондом, 250-страничное учебное пособие «Латентные механизмы гендерной социализации детей и подростков» и монография «Честь как феномен российского политического сознания». На обложке и титульном листе монографии впервые размещена надпись «Центр культурно-антропологических исследований ШГПИ».

В 2002 году в материалах II межрегиональной научно-практической конференции «Гуманизация образования: практика обучения и воспитания» (Шадринск, 2002. – С. 25–29) публикуется материал С.Б. Борисова «Женские гимназии: история, быт, обычаи», в журнале «Живая старина» выходит статья С. Борисова «Пирог “Герман” и “гриб счастья”». Более значительными событиями стали защита С.Б. Борисовым диссертации «Субкультура девичества: российская провинция 70-90-х гг. XX в» на соискание ученой степени доктора культурологии в Российском государственном гуманитарном университете (Москва) и выход в Москве двух объемных книг, подготовленных на основе материалов Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ. Это, во-первых, 340-страничная монография «Мир русского девичества: 70-90-е годы XX века». Во-вторых, это 500-страничный том «Рукописный девичий рассказ», составителем которого, а также автором вступительной статьи «Любовный рассказ в ансамбле девичьего альбома» выступил С.Б. Борисов.

В своей рецензии В. Костырко пишет: «“Мир русского девичества” задумывался как междисциплинарное исследование и представляет собой попытку рассмотреть явление с самых разных сторон – социо-психологической, культурологической, фольклорной и т.д.

Описанная С.Б. Борисовым культурная традиция имеет довольно чёткие пространственные и временные границы. Во-первых, Борисов собирал материал в основном в Курганской области, во-вторых, время рождения большинства борисовских информанток (студентки Шадринского педагогического института) приходится на 70-е… Механизм гендерной социализации девочек Борисов, рассматривает в единстве трёх его аспектов – биологического, «когнитивного» и практического… Наиболее неожиданным, если не шокирующим, из всего того, что пишет Борисов про гендерную социализацию, для читателя скорее всего окажется её практический аспект, а именно то, что исследователь называет “девичьими латентными эротически окрашенными практиками”… До Борисова никто не догадался выстроить эти практики в один ряд… Безусловно удачным следует признать проделанное Борисовым описание системы жанров девичьего фольклора, подробное и беспрецедентное по охвату…» (Русский журнал. 2002, 18 сентября).

Во всероссийской газете «Книжное обозрение» Мариэтта Чулкова пишет: «Примечательно, что первую обстоятельную книгу о субкультуре русского девичества конца XX века создал именно мужчина… Книга строго научная, но в то же время интересна и человеку, не слишком искушенному в проблемах “культуры детства”. Столь серьёзных исследований о потайных пружинах половой социализации девочек доселе в России, кажется, ещё не было…» (2002, № 29–30, 15 июля).

Во всероссийском научном журнале «Живая старина» книгу рецензирует Е.Ю. Чикина: «Монография социолога и фольклориста из г. Шадринска С.Б. Борисова – пока единственная большая работа на русском материале, посвященная этой этнокультурной группе. В ней описаны игры, суеверия, “ритуалы”, обычные для русских девушек последней трети прошлого века. Читателю предлагается обширный материал, собранный автором в ходе полевых наблюдений… В последнее время возрос интерес к культуре детства и гендерным исследованиям, однако, во многих случаях ещё даже нет материалов, с которыми могли бы работать исследователи. “Мир русского девичества” ценен в том числе и тем, что в нём содержится большое количество фактических сведений…» (Живая старина, 2002, № 4.– С. 58-59).

В «Независимой газете» Н. Осминская отмечает: «Книга Борисова не просто реконструирует мир наших

вчерашних девочек: в ней вскрывается мифоритуальный пласт современного сознания, который, казалось бы, навсегда отошел в прошлое…» (Независимая газета, 2002, 17 июня).

Исследование, «проведенное культурологом Сергеем Борисовым среди подростков небольшого промышленного города Шадринска Курганской области», рецензируется также на страницах журнала «Ломоносов. New Scientist» (2003, № 4).

С. Хрусталева рассматривает книгу «Рукописный девичий рассказ» в «Комсомольской правде» (2003, 18 августа), Д. Давыдов – в Книжном обозрении (2003, № 3, 27 января), С. Дмитренко – в газете «Первое сентября. Литература» (2003. № 48 – С. 29).

М. Кучерская в «Российской газете» пишет: «Энциклопедия русской жизни пополнилась ещё одним томом – сборником “Рукописный девичий рассказ”, составленным Сергеем Борисовым… Издание вышло вполне научным (с предисловием, вступительной статьёй, классификацией сюжетов, вариантами одних и тех же историй) и, несмотря на это, обречённым на успех у читателя» (2003, 1 февраля).

В журнале «Знамя» выходит рецензия Ф. Гримберг, в которой говорится: «Имя С.Б. Борисова несомненно сегодня многое скажет всем интересующимся современной этнографией. В частности, в том же 2002 году увидело свет в московском научно-издательском центре “Ладомир” исследование С.Б. Борисова “Мир русского девичества. 70-90 годы XX века”. Неоднократно появлялись и публикации, посвященные жанру “девичьего рукописного рассказа”. И вот собиратель-комментатор решил наконец обобщить их в сборнике, изданном Объединенным гуманитарным издательством. Материалы для своих исследований “русского девичьего мира” С.Б. Борисов черпает в “глубокой провинции”, в городе Шадринске и его окрестностях… Следует остановиться и на специфике текстов, собранных Борисовым. Это тексты, созданные в 50–70-е годы. Тексты эти предлагают некие варианты “нормативной”, “правильной” жизни, исходя именно из советского общественного устройства того времени. Тексты рисуют общество, где непременной инициацией для юношей является служба в армии, а для девушек – брак и материнство…» (2003, № 11).

Журнал «Новое литературное обозрение» публикует статью-рецензию О.В. Смолицкой «Девочки писали рассказы»: «Основной корпус текстов сборника – “девичьи рассказы”, собранные и опубликованные С.Б. Борисовым. Он и ранее публиковал их (см. составленную им книгу “Тридцать рукописных девичьих любовных рассказов” (Обнинск, 1992), а также подборки в: Школьный быт и фольклор. Таллинн, 1992. Ч. 2. С. 76–119; НЛО. 1996. № 20. С. 366–376), но никогда так полно не представлял читателю и исследователю. Что такое рукописный девичий рассказ…? С этим жанром сталкивались почти все отечественные женщины, которым сейчас от 30 до 60… Особый интерес представляет, как нам кажется, этносоциологический, или, если угодно, культурантропологический, анализ девичьих рассказов (воспользуемся здесь названием вышедшей несколькими годами ранее книги С.Б. Борисова “Культурантропология девичества”). Эта весьма интересная книга, к сожалению, лишь обозначает основные аспекты того направления исследований, в русле которого находится и рецензируемый сборник. С.Б. Борисов рассматривает как особый феномен девичью культуру, причем не только традиционного крестьянского общества – на эту тему существует достаточно много капитальных исследований, но и современного, в первую очередь городского общества, где девушка не только и не столько невеста, сколько школьница (отсюда особый интерес исследователя во всех его работах к

культуре девичьих учебных заведений)… Вообще, кажется, следует различать рукописные журналы и альбомы-песенники. О рукописных журналах С.Б. Борисов писал в статье “Самодеятельные журналы учащихся” (Живая старина. 2001. № 4)…» (Новое литературное обозрение. № 70, 2004 – С. 369-373).

В цитируемой статье упоминается статья «Самодеятельные журналы учащихся», опубликованная в № 4 за 2001 год в журнале Государственного Республиканского центра русского фольклора «Живая старина». Действительно, деятельность Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ привела к появлению публикаций в этом «журнале русского фольклора и традиционной культуры» (так официально определяется его жанр). В № 2 за 2002 год журнал публикует подготовленную на материалах Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ статью С.Б. Борисова «“Пирог “Герман” и “гриб счастья”», впоследствии широко цитировавшуюся в периодике (журнал «Огонёк», региональные выпуски «Комсомольской правды», Интернет-издания). В № 3 за 2003 год журнал публикует еще одну статью, построенную на результатах исследовательской деятельности Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ, – «Ритуальное закрепление дружбы и обряды посестримства у девочек».

В октябре 2003 года Центром на филологическом факультете проведена студенческая научно-практическая конференция «Культурно-антропологический анализ литературных произведений», на которой выступили 11 докладчиков. В ноябре 2003 года студентами 5 курса филологического факультета было проведено исследование на тему «Культурантропология власти» (написано 36 работ, хранятся в архиве Центра).

В ноябре 2003 года С.Б. Борисовым был организован и проведен круглый стол с библиотечными работниками (в Центральной библиотеке г. Шадринска) на тему «Актуальные проблемы культурно-антропологического изучения отечественной художественной литературы».

В соответствии с планом работы Центра в сентябре 2003 года совместно с Шадринским обществом краеведов проведена четвертая региональная конференция «Шадринская провинция». Опубликованы материалы конференции. Издан библиографический указатель трудов уральского фольклориста, этнолога и антрополога В.П. Бирюкова (составитель Е.А. Брякова, отв. редактор – С.Б. Борисов). Изданы материалы к «Словарю народного языка на Урале» В.П. Бирюкова.

В 2003 году С.Б. Борисов выпускает монографию «Культурные коммуникации и ритуалы» (рецензию журнал «Урал» опубликует в № 1 за 2005 год).

В этом же году он неоднократно выезжает в Екатеринбург по приглашению Уральского государственного университета, где принимает участие в серии научных конференций по теме гендерной антропологии. Итогом стали публикация статьи «Эмпирические гендерные исследования в провинциальном педагогическом вузе» в сборнике «Гендерные отношения и гендерная политика в вузе» (Екатеринбург, 2003) и статьи «Механизмы гендерной социализации детей и подростков» в сборнике «Мальчики и девочки: реалии социализации» (Екатеринбург, 2004). В обеих статьях рассматриваются темы, напрямую связанные с деятельностью Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ.

В 2004 году в Москве выходит второе (исправленное составителем) издание книги «Рукописный девичий рассказ», а в Шадринске – книга «Шадринск XVIII-XXI вв.: очерки истории повседневности», написанная, как следует из названия, в русле исторической антропологии и

антропологии повседневности. В № 3 за 2004 год журнал «Живая старина» публикует статью С.Б. Борисова «Шуточная беспроигрышная лотерея на свадьбе», построенную на материалах Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ.

В апреле-мае 2004 года студентами 5 курса факультета дошкольной и социальной педагогики проводились исследования: «Антропологическое описание социокультурных объектов муниципальных образований Курганской области» и «Отечественная литература 1960-х годов как источник культурно-антропологической информации»… В мае 2004 года под руководством С.Б. Борисова двенадцатью студентами 5 курса филологического факультета проведено исследование «Культурантропология малого города». Результаты были признаны успешными и научно значимыми. Выпущен сборник студенческих работ «Культурантропология Шадринска».

В № 2 журнала «Урал» за 2004 года вышла положительная рецензия на материалы проведённой Центром культурно-антропологических исследований ШГПИ четвертой региональной конференции «Шадринская провинция». В курганской областной газете «Новый мир» 1 ноября 2004 года было опубликовано интервью с С.Б. Борисовым на тему проводимых в ШГПИ культурно-антропологических исследований. В соответствии с планом работы Центра в апреле 2004 года была проведена пятая региональная научно-практическая конференция «Шадринская провинция». Материалы конференции изданы. Выходит в свет также книга С.Б. Борисова «“Золотое десятилетие” шадринского краеведения». В 2005 году вышел в свет третий сборник культурологического альманаха «Архетип» с подзаголовком «Материалы Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ». В научный оборот введено несколько десятков статей, заметок и сообщений. В книге – восемь тематических разделов: «Форменная ученическая одежда как культурно-антропологический феномен»; «Кукла как культурно-антропологический феномен»; «Художественная литература как источник культурно-антропологической информации»; «Дружба как культурно-антропологический феномен»; «Жанры школьного фольклора»; «Современные обычаи и поверья»; «Рассказывание страшных историй как культурно-антропологический феномен»; «Дидактические жанры девичьего рукописного фольклора». В числе прочих, в альманахе были опубликованы такие статьи С.Б. Борисова, как «Форма гимназисток (вторая половина XIX – начало XX вв.)», «Подростково-молодёжная игра “флирт цветов”: опыт реконструкции», «Описание ритуала закрепления девичьей дружбы в отечественной художественной литературе» и др.

В 2006 году Центр культурно-антропологических исследований ШГПИ начинает работу над систематизацией материала по культурантропологии детства. В 2006 году выходит книга С.Б. Борисова «Энциклопедический словарь русского детства» (548 страниц). «Независимая газета» включила эту книгу, вышедшую тиражом 50 экз., в число «Пяти книг недели». В этой же газете вышла рецензия на книгу. Рецензии на книгу вышли в журналах «Урал» (2006, № 10), «Новое литературное обозрение». Сразу же после выхода книги С.Б. Борисов начинает работу над вторым изданием словаря.

В 2007 году С.Б. Борисов выпускает книгу «Человек. Текст. Культура. Социогуманитарные исследования» (530 стр.), включающую большей частью статьи и очерки культурно-антропологического характера.

В 2007 году С.Б. Борисов включен в состав оргкомитета постоянно действующего на базе Института истории и теории педагогики Российской Академии Образования и Российского государственного гуманитарного

университета (оба – Москва) Международного научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики».

В 2008 году Центром культурно-антропологических исследований ШГПИ готовится и выпускается в свет первое со времени смерти выдающегося уральского этнолога, фольклориста и антрополога В.П. Бирюкова издание его «Избранных трудов» (620 с.). В данной книге введены в оборот ранее не публиковавшиеся работы выдающегося ученого.

В 2008 году выходит второе, расширенное и дополненное, уже двухтомное издание «Энциклопедического словаря русского детства». Объём его вырос в 5-7 раз по сравнению с изданием 2006 года. На публикацию откликаются старейшие литературно-художественные и общественно-политические российские журналы «Новый мир» (2008, № 10) и «Знамя» (2009, № 12), газета «Первое сентября» (2009, № 1) и старейший российский академический журнал «Этнографическое обозрение» (2009, № 3). 23 августа 2009 года с автором словаря радиостанцией «Голос России» (Российское государственное иновещание) проведено в прямом эфире 15-минутное интервью.

Автор словаря С.Б. Борисов становится лауреатом Международной литературной премии им. В.П. Крапивина с формулировкой «за издание “Энциклопедического словаря русского детства”» (отметим для примера, что одним из немногих лауреатов этой премии является писатель, председатель Всероссийского Детского фонда Альберт Лиханов). Следует отметить, что словарь стал итогом работы именно Центра: в предисловии к нему поименованы студенты и преподаватели ШГПИ, вовлеченные в работу над данным конкретным изданием.

В 2009 году С.Б. Борисов работал членом оргкомитета Всероссийской научной конференции с международным участием «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России». Конференция прошла в марте 2009 г. в Москве (участвовали ученые из Франции, США, Великобритании, Австрии, Швеции).

В 2009 году С.Б. Борисов руководил пятью ВКР по специальности «Культурология». Из них 4 работы проводились в рамках деятельности Центра. Все работы защищены на «отлично». Три студентки из названых 4-х работали в рамках тематики центра в течение двух учебных лет, их участие в подготовке «Энциклопедического словаря русского детства» (2008) было отражено в предисловии к нему. Двое из студенток продолжают сотрудничество с Центром, проводя исследования по исследовательскому плану Центра, работая по окончании вуза в учебных заведениях Зауралья и Сибири.

В 2009-2010 гг. Центр культурно-антропологических исследований ШГПИ ведет работу по получению новых и систематизации уже наработанных за годы деятельности Центра материалов по антропологии повседневности малого провинциального города. Итогом полутора лет работы Центра стала двухтомная «Шадринская энциклопедия» общим объемом более 1000 страниц энциклопедического формата.

В 2010 году за плодотворную деятельность по изучению истории региона и заслуги в развитии культуры Городская Дума и администрация г. Шадринска приняли решение о награждении С.Б. Борисова знаком отличия «За заслуги перед городом».

Результаты деятельности Центра культурно-антропологических исследований ШГПИ высоко оцениваются специалистами, привлекают внимание всех, интересующихся историей и культурой российской провинции. Хочется надеяться, что работа Центра и в дальнейшем будет результативной.

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАФЕДРЫ

УДК 378.1

С.В. Жомов,
г.Шадринск

Научно-практическая и творческая деятельность кафедры теории и методики проектно-графических дисциплин

Статья содержит летопись наиболее значимых событий, происходящих на разных этапах существования кафедры начиная с ее образования. Отражена в особой степени деятельность, направленная на научно-практическую работу студентов с учетом творческой специфики факультета, в составе которого кафедра существует. Упоминаются имена работающих и учащихся – тех, кто в разное время вкладывал свои усилия в успехи и достижения кафедры.

Проектно-графические дисциплины; декоративно-прикладное искусство; изобразительное искусство; искусство интерьера, дизайн; научно-практическая конференция; неделя науки; международный конкурс.

Кафедра теории и методики проектно-графических дисциплин образовалась в сентябре 2002 года в составе художественно-графического факультета в результате разделения кафедры изобразительного искусства и черчения. Первоначально ей было дано название «кафедра декоративно-прикладного искусства и черчения», а прежняя кафедра стала называться кафедрой изобразительного искусства, заведовать которой, как и раньше, продолжала Смолина Тамара Андреевна. На заведование вновь образованной кафедры был назначен сначала Струнин Владимир Игнатьевич, кандидат педагогических наук, а затем Жомов Сергей Викторович, член Союза дизайнеров России. К тому времени в состав кафедры входили: профессор Коржавин Владимир Васильевич (совместитель), доцент Струнин Влаимир Игнатьевич, старшие преподаватели Комарова Анна Ивановна, Спирин Вадим Анатольевич и Уткина Ольга Ивановна, а также ассистент Шевелева Ирина Викторовна.

Кафедра обеспечивала преподавание дисциплин единственной в то время специальности «изобразительное искусство и черчение» со специализацией «декоративно-прикладное искусство». Студенты обучались различным видам декоративно-прикладного искусства у опытных мастеров. Так, например, плетение из лозы осваивали у Струнина В.И., резьбу по дереву – у Спирина В.И., бумаго-пластику и художественную обработку природных материалов – у Уткиной О.И., основы черчения и начертательной геометрии – у Комаровой А.И. и художественное оформление в школе и основы теории изобразительной грамоты – у Шевелевой И.В.

Уже с самого начала своего существования кафедра организовывала и проводила различные выставки, как преподавателей, так и студентов, а в апреле 2002 г состоялась студенческая научно-практическая конференция «Народные традиции в современном декоративно-прикладном искусстве». На конференции наиболее интересными были выступления следующих студентов: Цариненко Марины, с докладом «Изучение жостовской росписи на уроках изобразительного искусства» (научный руководитель Уткина О.И.); Газенкампф Натальи с докладом «Традиции Городецкой художественной школы росписи» (научный руководитель Уткина О.И.) и другие. К конференции была приурочена выставка творческих

работ студентов по рисунку, живописи, декоративно-прикладному искусству «Новогодний калейдоскоп», где было представлено 50 экспонатов.

В 2003 году кафедра приступила к осуществлению подготовки по специальности «Дизайн» (графический дизайн) и (дизайн костюма). Профессорско-преподавательский состав кафедры пополнился специалистами в области дизайна. С кафедры изобразительного искусства сюда перешла Сухнева Татьяна Николаевна, окончившая Омский институт сервиса и легкой промышленности, а из вновь принятых на работу были: Назарова Тина Леонидовна, выпускница того же института, Талызина Вера Сергеевна и Рукавишников Евгений Юрьевич, окончившие Свердловский архитектурный институт (ныне Уральская государственная архитектурно-художественная академия).

В апреле 2003 года кафедра принимала участие в организации традиционной Недели науки, в рамках которой были проведены следующие мероприятия: конкурс на лучшую работу по бумажной пластике, КВН, выставка творческих работ студентов по рисунку, живописи, декоративно-прикладному искусству и скульптуре, студенческая научно-практическая конференция «Современное изобразительное и декоративно-прикладное искусство». Наиболее интересными были выступления: Крутакова Андрея с докладом «Искусство книжной графики» (научный руководитель Жомов С.В.), Печенкиной Натальи с докладом «Красота человеческого тела в работах современных художников» (научный руководитель Сухнева Т.Н.) и другие.

В этом году был создан студенческий театр моды «Априори» под руководством Сухневой Татьяны Николаевны.

Многие студенты регулярно демонстрируют свое творчество:

- участие в ежегодном студенческом подиуме «Весенний калейдоскоп».
- участие во всероссийском фестивале моды молодых модельеров дизайнеров «Новые имена – молодежной моде» под руководством председателя жюри Вячеслава Зайцева.
- участие в VI международном конкурсе молодых дизайнеров «Русский силуэт» под руководством президента благотворительного фонда Татьяны Михалковой.
- участие в VI свердловском областном фестивале «Мир моды: подиум улица. Русский стиль».

В 2004 году были открыты специальности «Искусство интерьера», «Декоративно-прикладное искусство» (художественная керамика). «Профессиональное обучение (дизайн)» с отраслями «дизайн интерьера» и позднее (в 2005 году) «парикмахерское искусство и дизайн прически». Кафедра декоративно-прикладного искусства и черчения была переименована в кафедру теории и методики обучения проектно-графическим дисциплинам.

21 апреля 2004 г. Решением Министерства образования и науки Российской Федерации было присвоено ученое звание доцента кандидату педагогических наук Смолиной Тамаре Андреевне.

В апреле 2004 года в рамках Недели науки состоялась студенческая научно-практическая конференция «Современные тенденции в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве».

На конференции с наиболее интересными докладами выступили следующие студенты: Ершова С.В., руководитель Талызина В.С., Дидактическая игра «Мягкий конструктор-архитектор»; Зайкова М.В., руководитель Талызина В.С., Декоративная роспись по дереву (на примере Городецкой росписи); Зуева О.Ю., руководитель Соколова М.С., Урало-сибирская роспись по дереву;

Паршукова О.Н., руководитель Жомов С.В., «Чертежная компьютерная графика как средство развития пространственного мышления студентов; Свиридов Д.А., руководитель Спирин В.А., «История и традиции народного ремесла резьбы по дереву»; Митина А.Е., руководитель Спирина И.А., «История и традиции берестяного промысла».

22 октября состоялась Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 65-летию Шадринского государственного педагогического института. «Актуальные проблемы модернизации высшего педагогического образования».

В ней принимали участие преподаватели кафедры: Смолина Т.А., Комарова А.И., Томилова Т.Н.

К 65-летию Шадринского государственного педагогического института на конкурс дипломных работ была представлена научная работа студентки Зуевой О.Ю. «Методика обучения студентов Урало-сибирской росписи по дереву».

В апреле 2005 года кафедра участвовала в традиционной Неделе науки, в рамках которой были проведены следующие мероприятия: конкурс на лучшую работу в технике «Батик», выставка творческих работ студентов по рисунку, живописи, декоративно-прикладному искусству, викторина, студенческая научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного художественного образования». На конференции с наиболее интересными докладами выступили следующие студенты факультета: Агаева Н.А. «Книжная графика как средство развития творческого воображения учащихся», Долганова Ю.А. «Знакомство школьников с особенностями работы над интерьером на уроках изобразительного искусства», Подуременных Н.Н. «Методика обучения студентов выполнению перспективных изображений». Одновременно была организована выставки творческих и учебных работ.

Ежегодный конкурс «Боди-арт», который олицетворяет собой яркое и красочное представление - показ художественной росписи по телу, впервые был проведен в 2005-м году. Студенты художественно-графического факультета с 1 по 4 курс, принимают участие в этом празднике, поражают зрителей не только своим мастерством гармонично сочетать цвет и аксессуары для выявления индивидуальности своих моделей, но и их артистичной демонстрацией, с музыкальным сопровождением. Большое многообразие сюжетов, отображенных на телах моделей, были представлены на объективный суд жюри: «Страна восходящего солнца», «Дикие кошки», «Нежные цветы», «Полная модернизация», «Время – маятник жизни» и другие.

Параллельно с показом «Боди-арт» проводится конкурс «Парикмахерского искусства», в котором студенты проявили свои творческие способности в создании необычных, но очень красивых и экстравагантных причесок.

С момента образования кафедры ее состав постепенно изменялся, и к 2005 году он был пополнен молодыми педагогами – выпускниками художественно-графического факультета. Среди них: Макушина Ольга Николаевна, Свердлова Галина Леонидовна, Зверева Татьяна Викторовна, в 2006-м году на кафедру пришла выпускница Омского института сервиса и легкой промышленности Гузеева Людмила Леонидовна. Под ее руководством одна из дипломных работ заняла призовое место на всероссийском конкурсе.

В апреле 2006 года на базе художественно-графического факультета была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Современные тенденции развития художественного образования», где кафедра участвовала в секциях «Теоретико-методологические проблемы развития художественного

образования. Непрерывное художественное образование», «Инновационные методы и технологии преподавания художественно-графических дисциплин», «Психолого-педагогические аспекты развития художественного творчества». Кроме того, в рамках Недели науки была проведена студенческая научно-практическая конференция «Развитие художественного творчества учащихся» и другие мероприятия. На конференции с наиболее интересными докладами выступили: Зайцева А.С. «Цветовое фактурное решение в композиции интерьера», руководитель Талызина В.С.; Казакова А.А. «Введение художественных интонаций в сценическое решение интерьера», руководитель Талызина В.С.; Земерова Т.Г. «Особенности архитектуры купеческого Шадринска», руководитель Талызина В.С.; Гнедых И.А. «Художественно-конструкторское решение ширмы в интерьере учебного помещения», руководитель Жомов С.В.

В октябре 2007 года в связи с появлением еще одной кафедры произошли изменения в численности состава и объеме учебных дисциплин. Часть сотрудников перешли на вновь созданную кафедру теории и методики художественного образования и туда же были переданы дисциплины специальностей «Профессиональное обучение (дизайн)» и «Декоративно-прикладное искусство».

В апреле проводилась Всероссийская научно-практическая конференция «Инновационные процессы в педагогической подготовке дизайнеров», по материалам которой был издан сборник статей и тезисов в объеме 14,76 условных печатных листов.

В марте 2008 года состоялся первый выпуск по специальности «Дизайн». 15 выпускников, получив квалификацию дизайнера, быстро смогли определиться с трудоустройством. Свое профессиональное применение они нашли в рекламных агентствах и на предприятиях городов Тюмени, Омска, Ханты-мансийска, Екатеринбурга, Сургута. На кафедре остались работать выпускники этого года Филиппова Марина Геннадьевна, Банных Ольга Александровна для преподавания дисциплин специальности «Дизайн», и Ильиных Алексей Николаевич – для преподавания дисциплин специальности «Искусство интерьера».

В связи с выпуском специалистов состоялась итоговая аттестация специальности «Дизайн». Итоговая аттестационная комиссия отметила, что уровень подготовки специалистов по указанной специальности соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта.

В 2007-08 уч.г. участники студенческого театра моды «Априори» выезжали на различные Международные и Всероссийские фестивали молодых дизайнеров-модельеров: Международный конкурс «Экзерсис» (г. Москва, М. Баталов - диплом I степени, золотая медаль ВВЦ), Всероссийский конкурс «Дыхание весны» (г. Санкт-Петербург, М. Баталов, Н.Старцева – финал конкурса), «Весенний калейдоскоп» (г. Шадринск, коллектив «Ядовитые ягоды» - диплом II степени, Зацепина Ю. – диплом III степени), Зауральская студенческая весна – театр моды «Априори» (коллекция «Ядовитые ягоды», «Весеннее дыхание») – III место. Студенты И. Бурвин, А. Корытов (номинация «Социальная реклама»), были участниками Седьмых Дельфийских игр, проходивших в г. Новосибирске. Не первый год студенты под руководством преподавателей Талызиной В.С., Рукавишникова Е.Ю, Ильиных А.Н. участвуют во Всероссийском молодежном архитекурно-художественном фестивале «Золотая АрхИдея» (г.Тюмень), где добиваются определенных успехов. Усольцева Н.Г. была награждена «Гран-При конкурса», Катайцев А. – дипломом I степени за представленные работы.

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАФЕДРЫ

Преподаватели кафедры ежегодно пополняют учебно-методический фонд литературными изданиями. Так в 2008 году два учебных пособия – «Начертательная геометрия: теория и практика» в соавторстве Смолиной Т.А., Комаровой А.И., Рязанова А.А. и «Ландшафтное проектирование» – Десятова В.Г., Жомова С.В. получили гриф УМО вузов России в области дизайна, монументального и декоративного искусств.

В мае 2008 года кафедра организовала проведение научно-практической конференции «Композиционная подготовка в современном художественном образовании: педагогический аспект».

С 2009 года и по настоящее время кафедра продолжает осуществлять накопленный опыт работы, свойственный своей специфике, особенно в творческой деятельности. Успешно выступивший в нескольких международных и региональных конкурсах в области моды, молодой преподаватель Баталов Матвей Николаевич вступил в Союз дизайнеров России. Продолжает развивать свои успехи и студенческий театр моды «Априори», руководителем которого к этому времени является зав. проектной мастерской Чигирева Наталья Вячеславовна. Так ею в сотрудничестве с учебным мастером Благининой Татьяной Николаевной была подготовлена студенческая группа к участию в конкурсе молодых дизайнеров, «Модельер Сибири» (г. Красноярск). Их коллекция заняла первое место и получила сертификат на участие в региональном конкурсе «Донские зори» (г. Ростов-на-Дону), а затем и в завершающем этапе – XVI Международном конкурсе молодых дизайнеров «Адмиралтейская игла 2010 (г. Санкт-Петербург). К участию в факультетских конкурсах эскизных проектов коллекций одежды студентов также готовит и преподаватель Салихова Ольга Леовна.

В мае 2009 года кафедра совместно с соседними кафедрами изобразительного искусства и теории и методики художественного образования проводила Международную научно-практическую конференцию «Художественное проектирование в дизайн-образовании», по материалам которой был выпущен сборник научных трудов объемом 18,14 печ. л.

В июне 2010 г. состоялась итоговая аттестация специальности «Искусство интерьера», тем самым кафедра осуществила выпуск по второй выпускаемой специальности. Одна из выпускниц, получившая диплом с отличием – Казакова Анна Андреевна сейчас работает на кафедре в должности зав.мастерской дизайна.

В настоящее время в названии кафедры произошло изменение, и сейчас она стала кафедрой теории и методики проектно-графических дисциплин. Преподаватели и сотрудники кафедры повышают свою квалификацию. В заочной аспирантуре Уральской государственной архитектурно-художественной академии обучается ассистент Филиппова Марина Геннадьевна, соискателями являются ст. преподаватель Салихова Ольга Леовна, ассистент Юрков Евгений Николаевич, зав. учебной мастерской Чигирева Наталья Вячеславовна и лаборант кафедры Дорошук Лариса Анатольевна.

Большинство достижений и успехов кафедры складывается из совместной работы профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала. На кафедре трудятся лаборанты Дорошук Лариса Анатольевна, Кокотеева Диана Ивановна, Гончарова Наталья Петровна и программист Плешков Сергей Александрович.

Благодаря творческой направленности, деятельность кафедры достаточно интересна и имеет перспективы дальнейшего развития.

УДК 378.1

Н.В. Ипполитова,
г.Шадринск

Деятельность кафедры профессионального педагогического образования по совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих учителей

В статье раскрываются основные направления деятельности кафедры профессионального педагогического образования по совершенствованию содержания и качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза.

Кафедра профессионального педагогического образования была создана в 2002г. С этого момента по настоящее время заведующей кафедрой является доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, Академии педагогических и социальных наук Ипполитова Н.В.

Деятельность кафедры профессионального педагогического образования реализуется по нескольким направлениям: организационная деятельность, учебно-методическая работа по обеспечению и реализации образовательного процесса на факультете технологии и предпринимательства, проведение научно-исследовательской работы, организация и проведение воспитательной работы со студентами и др.

Реализация образовательного процесса обеспечивается высококвалифицированными кадрами - на кафедре работают 5 докторов педагогических наук (Ипполитова Н.В., Неустроев Г.Н., Рассказов Ф.Д., Сериков Г.Н., Чернецов П.И.), 3 кандидата педагогических наук (Котельникова Г.Н., Стерхова Н.С., Табуева Е.В.), 3 старших преподавателя (Кочерова М.В., Кокшарова О.А., Такунцева О.А.). Бессменным лаборантом кафедры является Шеклашвили Т.А.

Профессор Ипполитова Н.В. опубликовала к настоящему времени более 140 научных работ в российских и зарубежных научных изданиях. Ссылки на ее исследования имеются в диссертациях по педагогике. Под ее руководством подготовлены и успешно защищены 22 кандидатских диссертации по педагогике. За заслуги в преподавании, воспитании студентов и организации учебного процесса Ипполитова Н.В. награждена нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования России», она является академиком Международной академии наук педагогического образования, Академии педагогических и социальных наук.

Доктор педагогических наук, профессор Рассказов Ф.Д. имеет более 70 публикаций, среди которых четыре монографии, 21 учебное и учебно-методическое пособие, большое число статей в центральных российских и зарубежных журналах. Он является академиком МАНПО. Под его руководством защищено шесть кандидатских и одна докторская диссертации по педагогике.

Доктор педагогических наук, профессор Чернецов Петр Иванович имеет более 60 научных публикаций, в том числе монографии и учебные пособия. Под его руководством защищено 24 кандидатские и 3 докторские

диссертации. Является действительным членом Международной академии наук педагогического образования.

Профессор кафедры, кандидат педагогических наук, доцент Стерхова Н.С. опубликовала более 90 работ научного и научно-методического характера, работает над докторской диссертацией. Под ее руководством защищена 1 кандидатская диссертация по педагогике.

Кандидат педагогических наук, доцент Котельникова Г.Н. активно занимается научной и научно-методической работой, результаты которой представлены в большом количестве публикаций (более 70 работ). Под ее руководством защищена 1 кандидатская диссертация по специальности 13.00.08.

Использование значительного научного и научно-методического потенциала кафедры, представленного кадрами высокой квалификации, позволяет осуществлять научную работу и образовательный процесс на уровне, адекватном современным требованиям.

Для обеспечения образовательного процесса по дисциплинам региональной компоненты и элективным курсам преподаватели кафедры издают учебно-методические пособия по соответствующим дисциплинам. Так, в 2009-2010 уч.г. изданы следующие учебно-методические пособия: Ипполитова Н.В. История образования и педагогической мысли: учебно-методическое пособие для студентов (148с.); Табуева Е.В., Ипполитова Н.В. История профессионального образования: учебно-методическое пособие (112с.); Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С., Парунина Л.В. Научно-педагогическое исследование: краткий словарь основных понятий (143с.); Табуева Е.В. Технологии контроля результатов обучения: учебно-методическое пособие (124с.); Табуева Е.В., Стерхова Н.С., Мармыш Ю.С. Игра как средство развития социальной активности школьника: учебно-методическое пособие (121 с.).

Кроме того, на кафедре ведется работа по созданию электронных версий методических пособий.

Планы выпуска учебно-методической литературы обсуждаются и утверждаются на заседаниях кафедры, регулярно заслушиваются отчеты преподавателей об их учебно-методической деятельности.

В процессе преподавания дисциплин по профилю кафедры на факультете технологии и предпринимательства используются различные формы методы обучения и формы проведения занятий. Так, при изучении дисциплины «Педагогика», «Общая и профессиональная педагогика», «Психология профессионального образования» применяются методы проблемного обучения, метод проектов; проведение практических занятий используются такие формы, как «Педагогическое лото», «Спор-клуб» и др. При проведении лекций используются такие формы, как лекция – диалог, интегрированная лекция (комплексное изучение вопроса с педагогических и психологических позиций) и пр.

Самостоятельную работу студентов-зочников в межсессионный период организуют и контролируют преподаватели, ведущие лекционные и практические занятия. Проводятся необходимые индивидуальные и групповые консультации для студентов.

Научные исследования на кафедре ведутся по семи направлениям в полном соответствии с планом научных исследований на кафедре. Отчеты руководителей тем и исполнителей ежегодно заслушиваются на заседаниях кафедры.

Кафедра ППО регулярно проводит научные конференции, так в 2009г. был проведен Международный научный симпозиум «Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке». Материалы симпозиума опубликованы.

Преподаватели кафедры также принимают активное участие в научных конференциях различного уровня:

- «Педагогический профессионализм в современном образовании» - VI Международная научно-практическая конференция (17-20 февраля 2010г.) - Новосибирск, 2010;
- «Инновации в системе высшего образования» - I Всероссийская научно – методическая конференция - НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М.В. Ладошина – Челябинск, 2010;
- «Актуальные проблемы образования в период детства» - Материалы Международная научно-практическая конференция (22 октября 2009г.) - Шадринск, ШГПИ, 2009;
- «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве» - VI Международная научно-практическая конференция (19-20 августа 2009г.) - Римини – Москва, 2009 и др.

Среди публикаций 2009–2010 гг. можно выделить монографию Стерховой Н.С., Котельниковой Г.Н. «Самообразование учителя в системе непрерывного образования»: монография (13 п.л.) и коллективную монографию Ипполитовой Н.В., Алексеенко О.Н., Лоскутова А.А., Стерховой Н.С., Чипиновой Н.Ф.) «Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки» (15 п.л.).

Особое внимание в деятельности кафедры уделяется организации научно-исследовательской работе студентов, которая проводится путем привлечения их к участию в научной работе кафедры. Для студентов организуются проблемные группы, работа в которых не только способствует развитию интереса студентов к учебно- и научно-исследовательской работе, но и помогает совершенствовать образовательный процесс на факультете. В течение 2009-2010уч.г. уч.г. осуществлялась деятельность следующих проблемных групп:

«Использование СИКТ в профессиональном образовании», «Развитие познавательной сферы учащихся» (рук. Стерхова Н. С.);

«Формы и методы профессионального образования» (рук. Такунцева О.А.);

«Формы и методы воспитания и обучения учащихся» (рук. Кочерова М.В.);

«Применение педагогических технологий в образовательном процессе» (рук. Табуева Е.В.).

Результаты своих исследований студенты докладывают на научно-практических конференциях, проводимых в период Недели науки. Данные материалы регулярно публикуются. Так, в 2008г. был издан сборник «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы: результаты учебно-исследовательской работы студентов» (158с.).

При кафедре профессионального педагогического образования с 2000г. действует аспирантура по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, в которой обучаются работники системы образования из различных регионов и областей (Курганской, Челябинской, Свердловской областей, ХМАО и др.). За время работы аспирантуры по данной специальности подготовлено более 20 кандидатских диссертаций, что свидетельствует о положительной динамике работы аспирантуры, отражающей ее развитие, и об эффективности ее деятельности.

Несмотря на высокий уровень педагогических кадров, кафедра профессионального педагогического образования обладает определенным потенциалом для научного роста. В качестве такого ресурса выступают преподаватели кафедры, работающие над кандидатскими диссертациями (Кочерова М.В., Кокшарова О.А.,

Такунцева О.А.) по специальности 13.00.08.

Важным и перспективным направлением деятельности кафедры профессионального педагогического образования является расширение сотрудничества с научными и образовательными учреждениями различного уровня, которое осуществляется в рамках деятельности Центра «Непрерывное педагогическое образование», образованного по инициативе и под руководством Ипполитовой Н.В.

В период с 2000 г. по 2010гг. Центром были заключены двусторонние договоры о сотрудничестве с различными образовательными и научными учреждениями: с Шадринским государственным профессионально-педагогическим колледжем (г.Шадринск); с Зауральским колледжем физической культуры и здоровья (г.Шадринск); ПУ №15 г. Шадринск; со школами: МОУ «Маслянская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Иковская Средняя общеобразовательная школа», МОУ «Каргапольская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Юргамышская средняя общеобразовательная школа», МОУ «Гимназия №27» города Кургана, МОШИ «Ямальская школа-интернат среднего (полного) общего образования» пос. Яр-Сале, МОУ ДОД «Станция юных техников» города Шадринска и др.

С 2009г. в рамках деятельности секции внешних связей Центра «Непрерывное педагогическое образование» осуществлялась работа по привлечению школьников к учебно-исследовательской деятельности. Стерхова Н.С. организовала консультации педагогов, детей и родителей при выполнении исследовательских проектов в 3В классе лицея №1 г.Шадринска, принимала участие в итоговой конференции по защите детских исследовательских проектов. Материалы работы учащихся в 2010г. были опубликованы в сборнике «Наука глазами студентов и школьников XXI века» (319с.).

В целом анализ деятельности кафедры профессионального педагогического образования за последние годы свидетельствует не только о положительной динамике, но и ставит перед кафедрой новые задачи по использованию имеющихся ресурсов для повышения эффективности работы кафедры по всем обозначенным направлениям, что обеспечит совершенствование содержательных и организационных аспектов процесса профессиональной подготовки студентов.

УДК 378.1

Л.П. Качалова,
г. Шадринск

Научно-исследовательская деятельность кафедры педагогики и психологии

В статье представлены основные направления научно-исследовательской деятельности кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института.

Научно-исследовательская деятельность, научная школа, научная лаборатория.

Кафедра педагогики и психологии была организована в 1939-1940 учебном году одновременно с открытием ШГПИ. С 2002 года по настоящее время кафедру возглавляет доктор пед. наук, профессор Л.П. Качалова.

В разные годы своего существования преподавателями кафедры

организовывалось преподавание педагогики, психологии, школьной гигиены, спец. практикумов психолого-педагогического блока; руководство педагогической практикой студентов в школах.

В настоящее время кафедра осуществляет подготовку студентов практически всех факультетов: факультета иностранных языков, филологического факультета, физико-математического, факультета информатики, педагогического, факультета истории и права, художественно-графического факультета.

В данный момент на кафедре работает 12 штатных преподавателей, из них 2 имеют ученую степень доктора наук, 8 человек имеют ученую степень кандидата наук, что в совокупности составляет около 83% остепененности. двое преподавателей работают над подготовкой диссертационных исследований на соискание степени кандидата наук.

Научная деятельность преподавателей кафедры осуществляется в русле общей кафедральной темы: «Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования». Исходя из данной тематики под руководством преподавателей кафедры осуществляется научная деятельность в русле отдельных психолого-педагогических проблем: «Компетентностный подход в подготовке будущих учителей», «Развитие образования в сельской местности», «Формирование научных понятий у учащихся с помощью эвристических методов и приемов», «Культура телевосприятия», «Творческое самовыражение учащихся», «Обучение с учетом индивидуально-типологических особенностей учащихся». В процессе решения данных проблем преподаватели совместно со студентами готовят курсовые и выпускные квалификационные работы, осуществляют подготовку студентов к олимпиадам.

Задачами исследования кафедры в 2010 году являлась разработка структурно-функциональной модели личностно-ориентированного подхода в системе общего и профессионального образования, рассмотрение компетентностного подхода в подготовке будущего учителя. Результатом решения данных задач явился выпуск коллективной монографии «Компетентностный подход в подготовке будущего учителя».

На кафедре сформировалась научная школа под руководством доктора пед. наук, профессора Л.П. Качаловой «Возрастная педагогика и педагогические технологии». По данному направлению за последние пять лет защищено 11 кандидатских диссертаций, издано 23 монографии, опубликовано 25 статей в изданиях рекамендованных ВАК.

Преподаватели кафедры Е.В. Телеева, Н.Д. Соколова осуществляют научное руководство диссертационными исследованиями, в качестве научного руководителя утвержден С.В. Сидоров.

Период с 2005 по 2010 год был достаточно продуктивным в плане защиты кандидатских диссертаций. Так в мае 2005 г состоялась успешная защита кандидатской диссертации О.С. Иониной по специальности 19.00.07 – педагогическая психология по теме «Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков», которая состоялась в Казанском техническом университете им. Туполева. В октябре 2007г. успешно защитила кандидатскую диссертацию Л.Г. Светоносова по теме: «Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя». Защита состоялась в Тюменском государственном университете.

В июне 2008 года успешно защитила кандидатскую диссертацию в Сургутском государственном педагогическом университете О.А. Кириллова по теме: «Воспитание

учебной самостоятельности школьников посредством комплекса проблемных задач» по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. В апреле 2009 года в Нижегородском государственном педагогическом университете защитила кандидатскую диссертацию А.В. Спирина, по специальности 19.00.07 – педагогическая психология, тема исследования: «Влияние восприятия телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста». В июле 2009 года в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) защитила кандидатскую диссертацию И.Н. Вавилова по теме: «Формирование нравственной воспитанности личности ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения», специальность 13.00.07 – теория и методика дошкольного образования.

Можно подчеркнуть активное участие преподавателей кафедры в рецензировании кандидатских диссертаций и авторефератов. Так Л.П. Качаловой, Е.В. Телеевой, О.Ю. Копыловой были подготовлены отзывы на авторефераты кандидатских диссертаций, осуществлялось оппонирование кандидатских диссертаций. Кроме того, к рецензированию кандидатских диссертаций, выполненных при кафедре, регулярно привлекаются кандидаты и доктора наук сотрудничающих кафедр: С.Л. Суворова, Н.Н. Колмогорцева, О.В. Калинина, И.С. Осипова и др.

Продолжает укрепляться сотрудничество кафедры с РАЕ, преподаватели и студенты участвуют в конференциях, студенческих форумах организованных академией. Так Е.В. Телеевой совместно со студентами была подготовлена статья, размещенная на электронном сайте «Студенческий форум 2010» организованный РАЕ. Данная статья опубликована в центральном периодическом издании: «Международный журнал экспериментального образования».

Сохраняется сотрудничество кафедры с Департаментом психолого-педагогического образования УрГПУ (участие в разработке образовательных программ по плану Департамента).

Продолжает функционировать научная лаборатория «Возрастная педагогика и педагогические технологии», заведующей которой является Л.П. Качалова. Основными задачами научной лаборатории являются осуществление научных разработок учебно-методического характера, расширение сотрудничества с образовательными учреждениями, научно-методическое обеспечение образовательного процесса. Результатами работы научной лаборатории является защита кандидатских диссертаций, ВКР, участие студентов в олимпиадах разного уровня, публикация монографий, статей, сборников научных трудов.

Преподаватели кафедры принимают активное участие в научно-практических конференциях разного уровня. В 2010 году кафедрой была организована и проведена IV Международная научно-практическая конференция «Личностно-ориентированное образование: методология, теория и технология», участие в которой принимали все члены кафедры, по результатам работы конференции был опубликован сборник материалов. Кроме того, преподаватели кафедры принимали участие в ряде международных, всероссийских конференций: Международной научно-практической конференции – Пенза-Ереван-Прага, Общероссийской электронной научной конференции – Красноярск, Всероссийской научно-практической конференции – Белгород, Всероссийской научно-практической конференции – г.Соликамск, II Международной научно-методической конференции – г.Пермь, Международной научно-практической конференции – Тамбов (С.В. Сидоров); Всероссийской

научно-практической конференции – г.Стерлитамак (О.С. Ионина); Международной научно-практической конференции - г. Томск, Международной заочной научно-практической конференции - Владимир (А.В. Спирина)

Ежегодно кафедрой организуются и проводятся студенческие олимпиады и форумы. Так в 2010 году состоялся VII Молодежный педагогический форум: «Учитель: формула любви» (май 2010 г.) по результатам которого был составлен сборник студенческих статей.

В декабре 2010 года кафедрой организуется внутривузовская Олимпиада по педагогике и психологии (16-17 декабря 2010 года). Участие в данной олимпиаде принимают филологический факультет, ф-т истории и права, ф-т иностранных языков, ф-т информатики, физико-математический ф-т, художественно-графический ф-т. Олимпиада проводится в два дня и состоит из следующих конкурсов: «Визитная карточка» (предполагает представление своего факультета, его специфики), «Педагогические задачи», «Теоретический конкурс» (проводится в форме решения тестов по педагогической психологии), «Педагогические дебаты» («Дистанционное обучение: за и против»). Особый интерес у студентов традиционно вызывают конкурсы «Визитная карточка» и «Педагогические дебаты».

Традиционным стало участие команды студентов ШГПИ в Региональной олимпиаде по педагогике в г. Челябинске. В 2010 году членами кафедры была подготовлена команда для участия во II Всероссийской Студенческой олимпиаде по педагогике, которая состоялась 16-19 марта 2010 года. В состав команды вошли следующие студенты: Кардопольцева И.В., Литовко Т.А., Полуэктова О.А., Теплоухова Ю.С., Бабарыкина И.А. Результатом участия команды стало 8 общекомандное место.

В течение 2010 года преподавателями кафедры было опубликовано всего 152 публикации из которых: 3 монографии, 4 учебных пособия, 2 учебно-методических пособия, 2 методические рекомендации, 9 статей в центральных изданиях, 109 статей, 23 публикации в научном журнале «Вестник ШГПИ».

При кафедре продолжает функционировать аспирантура по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. В настоящее время по данной специальности обучается 84 человека, из них - 50 аспирантов и 34 соискателя. Научными руководителями выступают: д.п.н., профессор Л.П. Качалова, к.п.н., профессор Е.В. Телеева, д.п.н., профессор Н.Д. Соколова, к.п.н., доцент С.В. Сидоров, к.п.н., доцент Е.Ю. Камышева, к.п.н., доцент И.С. Осипова, к.п.н., профессор Д.В. Качалов, д.п.н., профессор С.Л. Суворова, к.п.н., доцент И.В. Колмогорова, д.ф.н., профессор Г.А. Шиганова, д.п.н., профессор С.А. Днепров, д.п.н., профессор В.И. Прокопенко. В 2010 году по данной специальности состоялось 4 защиты кандидатских диссертации. В июне 2010г. состоялась защита кандидатской диссертации Шереметовой Н.В. на тему: «Педагогическая поддержка успешности в обучении русскому языку младших школьников». Научный руководитель Качалова Л.П. В октябре 2010г. состоялась защита кандидатской диссертации Васильевой О.А. «Конструирование и реализация индивидуальной траектории успешной адаптации преподавателей образовательного учреждения к педагогической деятельности». Научный руководитель Качалова Л.П. В сентябре 2010г. состоялась защита кандидатской диссертации Сгонниковой Е.М. на тему «Творческая рефлексия в контексте подготовки студентов педвуза к разрешению конфликтных ситуаций». Научный руководитель Качалова Л.П. В октябре 2010г. состоялась защита кандидатской диссертации Качаловой

А..А. на тему: «Развитие художественного воображения детей: педагогический аспект (на материале занятий по искусству в классах развития при общеобразовательных школах)» Научный руководитель Колмогорова И.В.

В 2010 году команда аспирантов принимала участие в IV научной олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество», Олимпиаде по педагогике аспирантов стран содружества независимых государств (ГОУ ВПО «ЧГПУ»).

В настоящее время все преподаватели кафедры ведут активную научную работу, осуществляют руководство научной деятельностью студентов, используют активные методы обучения: деловую игру, дебаты, разработку и защиту социально-педагогических проектов. Преподаватели кафедры сотрудничают практически со всеми факультетами ШГПИ, преподают дисциплины психолого-педагогического блока, участвуют в воспитательной работе, факультетских мероприятиях.

УДК 378.1

Т.А. Смолина,
А.В. Паклина,
г.Шадринск

Развитие научных идей кафедры теории и методики изобразительного искусства

В статье рассмотрены основные направления реализации научно-исследовательской работы кафедры теории и методики изобразительного искусства ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

Научно-исследовательская работа преподавателей, научно-исследовательская работа студентов.

Учёным Советом Шадринского государственного педагогического института 29 ноября 1996 года было принято решение об открытии с сентября 1997 года на факультете технологии и предпринимательства специальности «030800 – изобразительное искусство и черчение» (квалификация – учитель изобразительного искусства и черчения).

После получения лицензии на право подготовки специалистов указанной специальности с сентября 1998 года была создана кафедра изобразительного искусства и черчения в составе следующих преподавателей: Смолиной Т.А., Рязанова А.А., Спирина В.А., Уткиной О.И., Назарова С.И., Важениной С.Ю. Заведующим кафедрой была назначена, а позднее избрана по конкурсу Смолина Тамара Андреевна.

В связи с увеличением набора и учебной нагрузки стал расти и численный состав кафедры. В январе 1999 года на должность старшего преподавателя кафедры был принят А.А. Мехонцев, работавший ранее преподавателем детской художественной школы им. Ф.А. Бронникова. В сентябре 1999года старшим преподавателем кафедры принят член Союза дизайнеров России С.В. Жомов. В октябре 1999года на должность ассистента были приняты С.М. Кибардина, окончившая Новосибирский архитектурно-строительный университет и Коршунова Л.А., окончившая Нижне-Тагильский педагогический институт.

С сентября 2000 года на должность доцента кафедры был переведён с филологического факультетов Струнин В.И., кандидат филологических

наук, доцент, а на должность ассистента кафедры была принята Сухнева Т.Н., окончившая Омский институт сервиса и лёгкой промышленности и имея за плечами опыт работы дизайнером на Шадринской швейной фабрике.

В этом же году в связи с уходом на пенсию Рязанова А.А. на должность старшего преподавателя была принята А.И. Комарова, имеющая достаточно большой опыт проектно-графической деятельности. С 1 сентября 2002 года на кафедру на должность ассистента была принята Шевелева И.В., окончившая в текущем году ШГПИ и получившая диплом с отличием.

Кафедра обеспечивала преподавание следующих дисциплин: рисунка, живописи, композиции, истории искусств, начертательной геометрии, черчения, скульптуры и пластической анатомии, декоративно – прикладного искусства и других.

С 1 сентября 2002 года приказом № 107 от 4.06.2002 художественно – графическое отделение факультета технологии и предпринимательства было выделено в самостоятельный художественно – графический факультет.

В связи с организацией факультета было создано две новых кафедры:

1. Кафедра изобразительного искусства в составе Смолиной Т.А., к.н.п., доцента; Новоселова С.А., д.п.н. профессора; Мехонцева А.А., старшего преподавателя; Кибардиной С.М., ассистента; Назарова С.И., ассистента; Сухневой Т.Н., ассистента.

2. Кафедра декоративно – прикладного искусства и черчения в составе: Струнина В.И., к.ф.н., доцента; Каржавина В.В., д.т.н., профессора; Жомова С.В., старшего преподавателя, Комаровой А.И., старшего преподавателя, Спирина В.А., старшего преподавателя, Уткиной О.И., старшего преподавателя, Шевелевой И.В., ассистента.

Заведующим кафедрой изобразительного искусства с 1 сентября 2002 года была назначена, а позже избрана, декан художественно – графического факультета Смолина Тамара Андреевна.

В феврале 2003 года на должность ассистента кафедры для преподавания живописи был принят Белоусов П.В., опытный художник, имеющий большой опыт участия в художественных выставках различного уровня.

В 2003 году состоялся первый выпуск по специальности «Изобразительное искусство и черчение».

Кафедра принимает решение оставить для работы Широносова А.А., одного из лучших выпускников этого года. В октябре текущего года Широносов А.А. поступает в очную аспирантуру ШГПИ для обучения по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования», научный руководитель Стерхова Н.С.

В ноябре 2003 на должность старшего преподавателя был принят Евгений Юрьевич Рукавишников, окончивший Уральскую государственную архитектурно-художественную академию и имеющий большой опыт работы дизайнером в г.Омске. Евгений Юрьевич несколько лет вел рисунок, а затем перешел на кафедру теории и методики обучения проектно-графическим дисциплинам для преподавания проектирования в дизайне.

В 2004 году состоялся второй выпуск по специальности «Изобразительное искусство и черчение» в количестве 45 человек, 11 из которых получили дипломы с отличием.

На кафедре для преподавания рисунка и живописи были оставлены Зуева О.А., Щербакова И.А. и Свиридов Д.А.; для преподавания истории искусств – Мехонцева Е.А.

В октябре 2005 года в заочную аспирантуру ШГПИ поступили сразу четыре ассистента кафедры изобразительного искусства: О.В. Бунькова – для обучения по специальности «Теория и методика профессионального образования»; А.А. Качалова, А.В. Корепанова и

М.С. Федорова – для обучения по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования». Соискателем в аспирантуре ШГПИ становится Д.А. Свиридов, ассистент кафедры изобразительного искусства, для выполнения диссертационного исследования по специальности «Теория и методика профессионального образования».

В октябре 2007 года поступил в очную аспирантуру ШГПИ ассистент кафедры А.В. Чернов для обучения по специальности «13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

В октябре 2007 года в связи с расширением спектра выпускаемых специальностей была организована кафедра теории и методики художественного образования. Заведующим кафедрой стала Паклина А.В. кандидат педагогических наук, доцент. Приказом №16 от 23 марта 2010 года были объединены кафедра изобразительного искусства и кафедра теории и методики художественного образования в кафедру теории и методики изобразительного искусства. Заведующим кафедрой избрана по конкурсу А.В. Паклина.

Кафедра является выпускающей, обеспечивая подготовку по специальностям 050501 «Профессиональное обучение (Дизайн)» и 050602 «Изобразительное искусство». В настоящее время преподавателями кафедры читаются базовые педагогические и методические курсы, профильные дисциплины. На кафедре успешно работает 4 доктора (С.А. Новоселов, М.Л. Кусова, Н.Г. Тагильцева, Л.Г. Медведев), 2 кандидата (А.В. Паклина, П.Н. Малофеев), три члена союза художников (А.А. Мехонцев, С.В. Брагин, В.Б. Долгушин), 4 старших преподавателя (С.И. Назаров, С.А. Белозерцев, Т.В. Зверева, Д.А. Свиридов), 6 ассистентов (А.А. Качалова, М.А. Баландина, О.Н. Макушина, Е.А. Брюхова, Ю.М. Кислицин, И.А Щербакова).

Тема научного исследования кафедры теории и методики изобразительного искусства «Актуальные проблемы современного изобразительного искусства» реализуется в статьях, учебно-методических пособиях, в выступлениях на научно-практических конференциях. Над докторским диссертационным исследованием работает заведующая кафедрой А.В. Паклина, над кандидатскими диссертационными исследованиями работают Т.В. Зверева, Д.А. Свиридов, Е.А. Карпенко, О.Н. Макушина, М.А. Баландина. Руководство осуществляют доктора педагогических наук, профессора С.А. Новоселов, Н.Г. Тагильцева, Л.Г. Медведев. В 2008 году Т.Н. Томилова под руководством С.А. Новоселова успешно защитила диссертацию на тему «Развитие профессионального творчества будущих учителей в процессе педагогической практики», в 2010 А.А. Качалова под руководством Н.Г. Тагильцевой успешно защитила диссертацию на тему «Развитие художественного воображения детей: педагогический аспект (на материале занятий по искусству в классах развития при общеобразовательных школах)».

Ежегодно преподаватели кафедры активно участвуют в работе научно-практических конференциях различного уровня проводимых в гг.Москва, Санкт-Петербург, Саратов, Чебоксары, Горно-Алтайск, Екатеринбург, Челябинск, Магнитогорск и др., в региональных художественных выставках (г.Екатеринбург, г.Челябинск), в ежегодных областных выставках «Весна», «Осень» и других выставках проводимых Курганским отделением Союза художников России.

Паклина А.В. опубликовала монографию «Формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе» (г.Екатеринбург), участвовала в публикации коллективной монографии «Педагогика и психология в

инновационных процессах современного образования» (г.Ставрополь). За активное участие в научно-исследовательской деятельности на факультете А.В. Паклина награждена почетной грамотой.

Старший преподаватель кафедры Т.В. Зверева в 2010 году стала победительницей четвертой олимпиады аспирантов стран содружества независимых государств (г.Санкт-Птербург).

Назаров С.И. занял второе место в номинации «Профи» в Международном конкурсе живописи, проводимом в рамках недели искусств в Москве в сентябре 2010 года.

На базе кафедры регулярно проходят научно-практические конференции, так в апреле 2006 году проведена Всероссийская конференция «Современные тенденции развития художественного образования» и студенческая конференция «развитие художественного творчества учащихся»; в 2007 студенческая конференция «Теоретико-методологические проблемы развития творчества средствами искусства»; в 2008 году Международная заочная научно-практическая конференция «Композиционная подготовка в современном художественном образовании» и студенческая конференция «Актуальные проблемы современного художественного образования»; в 2009 « технологии творчества и дизайна»; в 2010 прошла региональная студенческая конференция «Современные тенденции изобразительного искусства и дизайна». В этом году кафедра работает над подготовкой Международной научно-практической конференцией «Актуальные проблемы дизайн-образования» и Региональной научно-практической студенческой конференцией «Современные тенденции в изобразительном искусстве и дизайне».

В 2009 году на кафедре прошел первый выпуск по специальности «Профессиональное обучение (дизайн)», в 2010 году аккредитована специальность «Декоративно-прикладное искусство».

Активное участие в научно-практической деятельности кафедры принимают и студенты: 2008 год Всероссийская олимпиада по методике профессионального обучения (г.Челябинск – 1 место), 2009 год Всероссийская олимпиада по методике профессионального обучения (г. Челябинск – 2 место), олимпиады по прикладной информатике, педагогике и иностранному языку проводимые внутри института. Участниками Седьмых Дельфийских игр проходившем в г. Новосибирск были студенты обучающиеся по специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» И. Шарыпова, Е. Котохина. Ежегодно студенты кафедры принимают участие во Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования». В 2010 году в рамках данной конференции выступление О.И. Кужим было отмечено дипломом как лучшее выступление на секции «Творческое развитие личности как фактор подготовки педагога профессионального обучения».

Весной 2007 года дипломная работа Матвея Баталова заняла третье место на Всероссийском конкурсе «Лучшая студенческая дипломная работа» в Челябинском педагогическом университете. Осенью 2009 года дипломная работа Марины Закусиловой заняла третье место в номинации «профессионально-педагогические технологии в профессиональном образовании» третьего тура Всероссийского конкурса выпускных квалификационных работ по специальности «Профессиональное обучение», а дипломная работа Алены Бабошиной отмечена благодарственным письмом за внедрение результатов научно-исследовательской работы в учебный процесс учреждений профессионального образования.

Кужим О.И. студентка специальности «Профессиональное обучении (дизайн)» заняла второе место в номинации Историческая прическа «Ретро 20-х» проходившем в городе Екатеринбург на базе ГОУ ВПО РГППУ.

В открытом Всероссийском конкурсе академического рисунка «Серебряный карандаш», проводимом Московским Гуманитарно-экономическим институтом в г. Кирове 20 ноября 2009 года приняли участие 9студентов, работы студентов заняли призовые места.

Учитывая высокий научный потенциал кафедры, подготовлен и отправлен в г. Москву пакет документов по открытию новой научной специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство, уровень профессионального образования).

УДК 378.1

И.А. Суханова,
г. Шадринск

Кафедра физики и теории обучения физике – вчера, сегодня, завтра

В статье представлены основные направления научно-исследовательской педагогической деятельности преподавателей кафедры физики и теории обучения физике ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», подготовки будущих учителей физики.

Научно-исследовательская деятельность.

За время своего существования кафедра физики и теории обучения физике прошла сложный путь от факультетской до общеинститутской кафедры. Но во все периоды своего развития работала слажено и стабильно.

В настоящее время силами кафедры осуществляется преподавание таких дисциплин, как

общая и экспериментальная физика на факультетах физико-математическом, технологии и предпринимательства, информатики, физической культуры и спорта;

основы теоретической физики;

уравнения и методы теоретической физики;

теория и методика обучения физике;

различные курсы по выбору по физике и методике и теории обучения физике;

история физики;

история науки и техники;

концепция современного естествознания на всех факультетах нашего института;

технические и аудиовизуальные средства обучения.

На кафедре сложился стабильный научный коллектив, который бережно относится к истории кафедры, хранит и развивает традиции предыдущих поколений (кандидат педагогических наук Вологодский В.Н., профессор кандидат педагогических наук Рымкевич А.П., кандидат педагогических наук Антропова Н.С., Талалай Е.Л., профессор кандидат педагогических наук Вологодская З.А.), воспитывает молодых специалистов из числа своих выпускников, успешно закончивших учебу на факультете, поработавших в школе, защитивших диссертации.

В составе кафедры работают: 2 доктора педагогических наук – штатные

совместители из УрГПУ – профессор Зуев П.В. и профессор Усольцев А.П.; 2 кандидата физико-математических наук, доценты Бирюков В.С. и Кибардин М.А.; 5 кандидатов педагогических наук, доценты кафедры физики – Выборова Н.Н., Злобина С.П., Малахов А.А., Рявкина Р.И., Суханова И.А.; 2 старших преподавателя Кузьменкова Л.А. и Шаркунова Н.В.

Кафедральная тема исследования – повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя физики. Она включает разработку теоретико-методологических аспектов повышения эффективности процесса обучения физике в школе и вузе;

совершенствование процесса подготовки студентов к работе в школе с использованием современных технологий обучения.

Вклад в разработку обозначенной проблемы каждого члена кафедры значителен.

Доктор педагогических наук, профессор Зуев П.В. имеет в своем арсенале более 130 печатных работ, отражающих его основные научные интересы – на учебный эксперимент по физике, являющийся важным фактором эффективного обучения физике в школе, следует обратить серьезное внимание при подготовке будущего учителя. Им подготовлены и опубликованы учебно-методические пособия для студентов, учителей по использованию как натурного, так и виртуального эксперимента. Петр Владимирович опубликовал две монографии: «Повышение уровня физического образования в процессе обучения», «Теоретические основы эффективного обучения физике в средней школе. Праксеологический подход». Он руководит работой аспирантов.

Доктор педагогических наук, профессор Усольцев А.П. (выпускник нашего факультета 1990 г., диплом с отличием, с 1990 по 1996 г. работал в Ольховской средней школе) разрабатывает проблему развивающего обучения физике. Его докторская диссертация, защищенная в 2007 г., посвящена теме «Управление саморазвитием учащихся в процессе обучения физике». Александр Петрович опубликовал более 80 печатных работ, среди которых видное место занимают учебно-методические пособия, рекомендации, сборники задач для студентов, учителей, школьников. Он руководит аспирантами, соискателями.

Кандидат физико-математических наук, доцент Бирюков В.С. исследует проблему совершенствования содержания и методики преподавания теоретической физики. И на примере классической электродинамики в курсовых и выпускных работах студенты под руководством Виктора Сергеевича готовят комплект мультимедийных демонстраций, обсуждают вопросы преемственности при обучении физике в школе, вузе и подготовке учителя. Виктор Сергеевич опубликовал около 30 работ.

Кандидат физико-математических наук, доцент Кибардин М.А. совершенствует процесс обучения решению физических задач в вузе и школе, формирования интереса к физической науке, к экспериментальным исследованиям физических явлений. Михаил Александрович опубликовал более 70 работ, посвященных этой проблеме и среди них монография.

Кандидат педагогических наук, доцент Выборова Н.Н. (выпускница нашего физико-математического факультета 1993 г., диплом с отличием, аспирантура ЧГПУ, научный руководитель доктор педагогических наук, профессор Тулькибаева Н.Н.) исследует методику решения физических задач в школе и педвузе, современные технологии оценивания результатов обучения. Наталья Николаевна разработала спецкурс по решению физических задач повышенной трудности, опубликовала учебно-методические пособия для студентов, учителей по теории решения задач. Она опубликовала 27 различных работ по

интересующей ее проблеме, среди которых монография в соавторстве со Злобиной С.П.

Кандидат педагогических наук, доцент Злобина С.П. (выпуск ШГПИ 1993 г., диплом с отличием, аспирантура и докторантура ЧГПУ под руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Усовой А.В.) разрабатывает проблему комплексного применения знаний и умений школьников по естественнонаучным дисциплинам при обучении физике. Светлана Павловна опубликовала более 70 работ в основном в центральных изданиях. Изданы 3 монографии, учебно–методические пособия, рекомендации для студентов, учителей, слушателей подготовительных курсов. Светлана Павловна умело использует на занятиях и пропагандирует ИКТ. Подготовленные ею материалы используют и другие преподаватели. Она успешно руководит курсовыми и выпускными работами студентов.

Старший преподаватель Кузьменкова Л.А. (выпускница нашего факультета 1994 г., 10 лет школьного стажа) под руководством профессора Зуева П.В. завершает диссертационное исследование по формированию коммуникативных умений будущих учителей физики в процессе обучения физике. Подготовленные материалы Лариса Александровна использует в своей преподавательской работе, делится ими с учителями, проводит спецкурс со студентами 4 и 5 курсов. Она опубликовала в различных изданиях более 15 работ, выступала на научно-практических конференциях, семинарах различных рангов.

Кандидат педагогических наук, доцент Малахов А.А. (выпускник КГПУ, учитель физики с 10-летним стажем, защита кандидатской диссертации в 2003) успешно работает в направлении развития творческой активности студентов и учеников при изучении дисциплин естественнонаучного цикла (физика и астрономия). За последние 3 года им разработаны и изданы учебно-методические пособия, рекомендации, опубликованы статьи (всего более 30 печатных работ) для студентов, учителей по теме исследования. На базе школы №2 г. Шадринска для учителей, студентов Алексей Александрович проводит уроки, использует ИКТ. Руководит работой планетария.

Кандидат педагогических наук, доцент Рявкина Р.И. (выпускница КГПИ 1963 г., 12 лет школьный учитель физики, аспирантура ЧГПИ под руководством доктора педагогических наук, профессора Тулькибаевой Н.Н.) в основном исследует вопросы систематизации и обобщения знаний студентов, школьников по курсу физики, формирования физических понятий, совершенствования экспериментальной подготовки будущих учителей физики. Раиса Ивановна опубликовала более 60 работ по данным проблемам в различных изданиях. Каждый год она проводит уроки физики в школе №20 г. Шадринска для учителей, студентов. На занятиях по теории и методике обучения физике большое внимание Раиса Ивановна обращает на постановку реального физического эксперимента, на новые подходы к представлению учебного материала, формирование интереса к поиску новых методических идей, приемов. Она разработала различные спецкурсы по физике, методике физики, активно участвует в работе научно-практических конференций различного ранга, рецензировании диссертационных работ.

Кандидат педагогических наук, доцент Суханова И.А. (выпускница физико-математического факультета ШГПИ 1959 г, аспирантура МГПИ им. В.И. Ленина 1968-71 с защитой кандидатской диссертации в 1972 г., руководитель член-корреспондент АПН СССР, кандидат педагогических наук, профессор Перышкин А.В.) занимается проблемой совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе при обучении физике, при подготовке будущего учителя физики. Ида Александровна обсуждает вопросы

использования исторических материалов в обучении физике и воспитании. Поэтому ею разработаны спецкурсы по истории физики, истории науки и техники, организации внеклассной работы по физике, профильному обучению (элективные курсы с физическим содержанием в школе). Практически ежегодно она готовит новые спецкурсы по физике, методике и теории обучения физике. Опубликовано более 100 печатных работ. Среди них учено-методические пособия в виде опорных конспектов, планы лекционных, практических занятий по всем разделам общей и экспериментальной физики, учебно-методические рекомендации по истории физики, внеклассной работе для студентов. Подготовлены и опубликованы различные материалы для организации внеурочных занятий по физике со школьниками, по пропаганде физических знаний. Ида Александровна работает в постоянном контакте со школами, методическим объединением учителей физики.

Старший преподаватель Шаркунова Н.В. (выпускница физико-математического факультета ШГПИ 2002 г.) работает второй год над кандидатской диссертацией «Формирование физической картины мира у студентов физических специальностей педагогических вузов» под руководством доктора педагогических наук профессора Усольцева А.П.

По теме исследования Наталья Владимировна опубликовала 14 печатных работ, среди них 2 учебно-методических пособия для студентов по КСЕ. Ею разработаны 2 спецкурса, посвященные новым педагогическим технологиям.

В штате кафедры плодотворно работают лаборанты с высшим педагогическим образованием: Ибрагимова З.Ш. (лаборатория по механике, лаборатория по электричеств и магнетизму; имеет два высших образования), Кузнецова З.Ю. (лаборатория методики и теории обучения физике), Базыльникова М.А. (лаборатория молекулярной физики и термодинамики), Валова Е.А. (планетарий), Глебова Н.М. (компьютерный класс), Зуева Е.В. (лаборатория оптики и квантовой физики).

В распоряжении кафедры физики и ТОФ достаточно оснащённые учебные физические лаборатории, в которых выставляются практически все, предусмотренные программой экспериментальные работы. Наблюдая реальные физическое явление, производя необходимые измерения, студенты могут воспроизвести, смоделировать исследуемое явление, используя компьютер.

В этих лабораториях проводятся занятия по общей и экспериментальной физике методике обучения физике, организуются занятия со школьниками, учителями, выполнение студентами курсовых и выпускных работ, индивидуальных самостоятельных заданий.

В 2007 году открыта аспирантура по специальности 13.00.02 – Теория и методики обучения и воспитания (физика). Сейчас в нашей аспирантуре 2 аспиранта на заочном обучении и 1 соискатель.

Лаборант кафедры Базыльникова М.А. (выпускница ШГПИ 2006 года) из соискателей переведена на заочную форму обучения, сдала кандидатский минимум, опубликовала статью, готовит вариант первой главы своего диссертационного исследования «самостоятельная работа как средство развития творческих способностей студентов».

Сергеева М.С. (выпуск 2009 года), соискатель, определилась с направлением исследования «Подготовка учащихся к самообразованию при обучении физике», сдала оба кандидатских экзамена, опубликовала статью.

Кириллова Н.М. (учитель физики МОУ СОШ №13 г. Ноябрьска Тюменской области, педагогический стаж 24 года) поступила в заочную аспирантуру в 2009

году. За этот учебный год определена тема её исследования «Графические методы обучения физике как средство развития творческих способностей обучаемых», сданы оба кандидатских экзамена, опубликованы две статьи по избранной теме. После изучения основной литературы аспирантка приступила к подготовке первой главы своей работы.

Руководит их исследованиями – профессор кафедры физики и ТОФ Суханова И. А.

Научная исследовательская деятельность наших преподавателей является примером для студентов. Последние годы на качественно новый уровень работы, учёбы – от простого участия в защите курсовых работ, научно – практических студенческих мероприятий – они перешли к написанию статей, которые публикуются в сборнике студенческих работ (с 2006 года). В течение последних лет студенты занимаются с ведущими преподавателями кафедры в 6 – 8 проблемных группах.

Все преподаватели кафедры активно участвуют в подготовке различных – всероссийских и международных научно – практических конференций, семинаров, заседаний методических объединений учителей физики на факультете.

Принимают активное участие в работе методического объединения преподавателей физики, методики физики, астрономии и общетехнических дисциплин педвузов Урала и Сибири – выступления с докладами на конференциях, публикации тезисов, статей в сборниках материалов зональных научно – практических конференций (на ноябрь 2010 года объявлена XXXXI конференция «Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей физики»).

Кафедра физики и ТОФ сотрудничает с соответствующими кафедрами таких педагогических вузов, как ЧГПУ: закончили аспирантуру наши преподаватели, выпускники на кафедре методики физики под руководством академика РАО, доктора педагогических наук профессора Усовой А.А., Злобина С.П., доктора педагогических наук профессора Тулькибаевой Н.Н.- Рявкина Р.И., Выборова Н.Н.; доктора физико–математических наук Песина Л.А. – Чеботарёв С.А., Слободчиков О.В.;

КГУ – участие студентов в научно – практической студенческой конференции; взаимное рецензирование работ написание совместных работ;

УрГПУ: руководство диссертационными исследованиями Шаркуновой Н.В., Кузьменковой Л.А. работа профессора кафедры МПФ Усольцева А.П. председателем ГАК ФМФ ШГПИ, участие в работе конференции;

Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск): сотрудничество с профессором Яворуком О.А. при разработке программ для аспирантуры и магистратуры; рецензирование научных статей;

Сибирский государственный институт филиал Красноярского государственного университета (г. Лесосибирск): сотрудничество с доцентом кафедры физики и МПФ филиала Осяк С.А. в написании статей.

Сотрудничество со школами имеет несколько направлений. В г. Шадринске: чтение лекций, проведение мастер-классов, открытых уроков в школах и на базе институтских лабораторий, консультирование учителей; разработка и проведение различных мероприятий для учеников; участие в подготовке и проведении конкурсов и олимпиад, профориентационной работы в школах города, района и области.

Налажены контакты через наших выпускников с методистами и учителями г. Кургана, Каменска-Уральского, Челябинска, Магнитогорска и др.

Из всего представленного в этом кратком очерке следует: кафедра физики и ТОФ ШГПИ в состоянии готовить учителей физики, способных осознать изменения содержания физического

образования и методов формирования универсальных учебных действий в соответствии с принятием образовательного стандарта второго поколения по физике.

УДК 373.1:908

Н.Н.Выборова,
М.Ю.Пермякова,
г.Шадринск

Состояние, проблемы и перспективы естественно-научного образования Курганской области

В статье рассматривается состояние преподавания математических и естественно-научных дисциплин в Курганской области. Приводятся сведения о кадровом составе учителей математики, физики, географии, биологии и химии.

Естественно-математическое образование, развитие образования, кадровый потенциал.

Естественно-математическое образование в системе общего среднего образования занимает одно из ведущих мест, является фундаментом научного миропонимания, обеспечивает знание основных методов изучения природы, фундаментальных научных теорий, формирует у учащихся умения исследовать и объяснять явления природы и технические процессы.

По мнению многих ведущих ученых, 21 век станет веком «качества». На данный момент общество обеспокоено уровнем отечественного образования (в том числе, естественно-математического), которое оставляет желать лучшего. В ходе реализации национального проекта «Образование», инновационного проекта «Наша новая школа» изменяются цели обучения – формирование инициативной, творческой личности, способной вести свою деятельность в непрерывно изменяющихся условиях. Кроме того, система образования должна ориентироваться не только на конечный предметный результат, на первое место выдвигаются метапредметные знания и обобщенные способы деятельности – метапредметные результаты.

Основными задачами реализации содержания предметной области математика являются: формирование представлений о математике как универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления, освоение языка математики в устной и письменной формах, развитие логического мышления, алгоритмической культуры, пространственного воображения, математического мышления. Основные задачи предметов естественно-научного цикла: формирование системы научных знаний о природе, ее фундаментальных законах для создания естественно-научной картины мира, формирование убежденности в познаваемости мира и достоверности научных методов, систематизация знаний о многообразии объектов и явлений природы, о закономерностях процессов и явлений природы, о закономерностях процессов и законах природы для понимания возможности использования достижения естественных наук в развитии цивилизации, формирование экологического мышления, ценностного отношения к природе жизни, развитие познавательных интересов и интеллектуальных способностей. [4]

Вместе с тем анализ содержания образования и учебных планов в разные годы обучения показывает, что количество учебных часов, отводимое на изучение естественно-математических дисциплин, постоянно уменьшается. При этом уменьшается число часов, отводимое на выполнение лабораторных работ, работ

физического практикума, сокращается время на решение физических задач. Это неизбежно приводит к снижению качества знаний, умений и навыков учащихся на уровне применения. Для единых программ до 1990 г. существовали полные перечнем демонстрационных и лабораторных работ с соответствующим учебным оборудованием для единых программ. Новые экономические механизмы не обеспечивают достаточное финансирование для приобретения учебной техники, наглядных пособий, химических реактивов. В настоящее время общеобразовательные учреждения испытывают дефицит учебного оборудования для практических работ по химии, биологии, физике. Из-за его отсутствия лабораторные работы сводятся к минимуму, заменяются лишь демонстрацией опыта.

Качество образования определяется эффективностью образовательного процесса и достижениями учеников, которые во многом зависят от качества преподавания, уровня профессионализма педагогов.

В таблицах 1-3 приводятся сведения о кадровом составе учителей математики, физики, биологии, химии и географии Курганской области в 2009-2010 учебном году. [1, 2, 3, 5]

Таблица 1

Сведения об образовании учителей Курганской области

Общее число специалистов		Имеют высшее образование		Имеют высш. педагогич. образование		Имеют средн. професс. образование		Имеют средн. пед. обр.		Учатся заочно	
	ел.	ел.		ел.	%	ел.		ел.		ел.	
Учителя математики	361	241	1	251	1	89	8	2		5		0	6
Учителя географии	14	14	4	88	4	79	7	5	4	5	4	5	4
Учителя физики	61	13	1	88	4	87	8	2		1		4	2
Учителя химии и биологии	26	36	0	82	7	85	8	1		8		5	3

Таблица 2

Сведения о качественном составе учителей
(по квалификационной категории)

Группа специалистов	Имеют 2 категорию	Имеют 1 категорию	Имеют высшую категорию	Имеют звание заслуженный	Знак отл. или почетн.	Имеют орден, медаль

	ел.		ел.		ел.		ел.		ел.		ел.	
Учителя математики	56	1	18	5	98	2	5		19	6	8	
Учителя географии	0	5	86	7	00	6		,81	8	,44		
Учителя физики	6	2	41	3	13	0	1		5	5	3	
Учителя химии и биологии	06	1	00	3	21	4	8		46	6	0	

Таблица 3

Сведения о качественном составе (по педагогическому стажу)

Группа специалистов	Начинающие до 1 года		От 1 года до 5 лет		От 5 лет до 10 лет		От 10 лет до 20 лет		Свыше 20 лет	
	ел	ч.	ел.		ел.		ел.		ел.	
Учителя математики	5	1	5		2		97	5	62	6 9
Учителя географии	4	5	11	8	3	5	05	3	51 енс - 83	1 5 5
Учителя физики	5	3	8	2	4	3	14	0	69 енс - 111	2 8 0
Учителя химии и биологии	7	2	5		5		41	6	26 енс - 195	5 7 1

Анализ кадрового состава учителей естественно-математических дисциплин Курганской области позволяет сделать следующие выводы:

образовательный уровень учителей достаточно высок (более 80% педагогов имеют высшее образование);

в области имеется достаточно высокий творческий потенциал учителей (более 60% имеют первую и высшую квалификационные категории);

общий процент молодых специалистов (до 5 лет) по-прежнему мал, обновление незначительно, распределение по стажу работы неравномерное (стаж работы свыше 20 лет – от 25 до 57%, меньше года – от 1 до 9%);

продолжается процесс «старения» педагогических кадров - вызывает тревогу растущий процент учителей пенсионного возраста.

Происходит изменение содержания дисциплин естественно-математического цикла, что влечет появление следующих проблем:

- наиболее актуальной проблемой для учителей математики является преподавание курса «Элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики». Темы данного курса учителя включают в свои рабочие программы, но в полном объеме этот раздел программы не выполняется;

- перед учителями географии поставлена задача – включение в учебные планы интегрированного курса «Краеведение»в 5-9 классах и регионального компонента географического образования;

- в ходе проведения мероприятий по введению предпрофильной подготовки возникла проблема пополнения банка программ элективных курсов, факультативов, кружков по физике.

В нашей стране в настоящее время большое внимание внешней оценке качества образования, включающей в себя ЕГЭ и ГИА.

Математику в форме ЕГЭ в 2009 году сдавало 5692 выпускника Курганской области, средний балл ЕГЭ по математике в регионе составил 40,67 по 100-балльной шкале. Не преодолели порог 2,97% (российский показатель – 2,2%). Более 80 баллов по математике получили 9 выпускников, 100 баллов – 1. 8218 выпускников 9 классов сдавали ГИА по математике: качество составило 20,6%, количество неудовлетворительных отметок – 33,7%.

ЕГЭ по географии в 2009 году сдавали всего 158 обучающихся. Причем в 8 районах области выпускники не выбрали географию. Анализ выполнения заданий части «С» ЕГЭ выявил, что около половины обучающихся показывают невысокий уровень подготовленности по географии. Основные недостатки: очень низкий уровень чтения топографических карт, вызывает затруднение объяснение физико-географических условий территории, установление причинно-следственных связей, экономико-географических факторов размещения производства.

ЕГЭ по физике в основные сроки в 2009 году сдавало 1123 выпускника, что в 2,2 раза больше, чем в предыдущем году. Минимальный порог составлял 32 балла. 7,9% выпускников не преодолели этот минимальный порог, средний балл по области составил 44,42. Самый высокий балл – 96 (СОШ №17 г.Кургана).

ЕГЭ по химии сдавало 343 ученика, по биологии – 1063. Результаты коррелируют с общероссийскими.

В школе должен быть осуществлен кардинальный переход от традиционного информационно-объяснительного подхода, ориентированного на передачу готовых знаний, к деятельностному подходу, направленному не только на усвоение готовых знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала учащихся.

Таким образом, в современных условиях для развития естественно-математического образования можно выделить следующие направления: освоение учителями и внедрение в образовательных процесс новых педагогических технологий, создающих основу для включения учащихся в активную самостоятельную познавательную деятельность, улучшение материально-технической базы

образовательных учреждений, совершенствование методов оценки качества образования и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веденеева, Н.В. О состоянии, проблемах и перспективах биолого-химического образования в Курганской области / Н.В. Веденеева, Н.А. Булакова // Педагогическое Зауралье. – 2010. – № 2. – С. 73-76.

2. Добрецов, А.Р. О состоянии преподавания географии в 2009-2010 учебном году и задачах на 2010-2011 учебный год / А.Р. Добрецов // Педагогическое Зауралье. – 2010. – № 2. – С. 64-68.

3. Каргапольцева, Т.А. Состояние, проблемы и перспективы математического образования в Курганской области / Т.А. Каргапольцева, Т.Н. Маркова // Педагогическое Зауралье. – 2010. – № 2. – С. 49-55.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. – 2002. – № 6. – С. 11-40.

5. Степанов, Д.Л. Состояние преподавания, проблемы и перспективы развития системы школьного образования по физике / Д.Л. Степанов // Педагогическое Зауралье. – 2010. – № 2. – С. 68-73.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Адамова О.А. соискатель кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

2. Андреева Н.А. кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

3. Андрейко Д.И. начальник штаба ГОЧС. Управления по ОБОУ, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

4. Артёмова С.В., старший преподаватель кафедры теории и методики информатики, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

5. Байбародских О.С., соискатель кафедры педагогической психологии и психологии развития, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» г. Шадринск

6. Бухаров А.О., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

7. Васильев В.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

8. Волкова Е.С., старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин с МП, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

9. Выборова Н.Н. кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и теории обучения физике, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

10. Гашимова Л.П., аспирант кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

11. Дудова С.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

12. Евстратова Е.А., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

13. Жомов С.В. член Союза дизайнеров России, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

14. Забоева М.А., ассистент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

15. Захарова М.П., магистрант ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

16. Зырянова С.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

17. Ипполитова Н.В., профессор, доктор педагогических наук, зав.кафедрой профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

18. Истомина С.М, кандидат педагогических наук, Тюменский педагогический колледж №1, г. Тюмень

19. Казаева Е.А., кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

20. Качалов А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

21. Качалова А.В., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

22. Качалова Л.П., профессор, доктор педагогических наук, зав.кафедрой педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

23. Колесников М.А., кандидат философских наук, профессор кафедры философии и социологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

24. Колмогорова И.В., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка и методики его преподавания ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

25. Колмогорцева Н.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

26. Лабарешных Н.А., ассистент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

27. Максимова Л.В., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

28. Медведева И.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психологии развития, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

29. Морозова Т.В., музыкальный руководитель МБДОУ д/с №14 г. Урай, ХМАО, Тюменская область

30. Москвина И.В. кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

31. Наумова М.В., соискатель кафедры педагогической психологии и психологии развития, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

32. Оболдина Т.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТМИ, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

33. Паклина А.В., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики художественного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

34. Парунина Л.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

35. Пермякова М.Ю., старший преподаватель кафедры математики и методики обучения математике, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

36. Пономарева Л.И., доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

37. Родина О.В., музыкальный руководитель МБДОУ д/с № 15 г. Урай, Тюменская область

38. Рыжкова Е.Ю., преподаватель ФГОУ СПО «Шадринский политехнический колледж», г. Шадринск.

39. Сарбаш М.Д., аспирант кафедры психологии развития и педагогической психологии ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

40. Салихова О.Л., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

41. Сидоров С.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

42. Сиренко В.Н.аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

43. Смолина Т.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

44. Старцева М.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-технологического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

45. Стерхова Н.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

46. Ступина В.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

47. Суханова И.А., кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры физики и теории обучения физике, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

48. Турбина Е.П., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

49. Фадюшина Л.П. соискатель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

50. Федченко М.Н., доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всемирной истории, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

51. Хоменко Т.Л., ассистент кафедры естественнонаучных дисциплин с методикой преподавания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

52. Черных З.Н., старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физвоспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

53. Шабардина О.Г.соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск

54. Шамонин Е.А., ассистент кафедры спортивных дисциплин ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» г. Шадринск

55. Шкабара И.Е, доцент, кандидат педагогических наук, декан факультета магистерской подготовки Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г.Нижний Тагил

Уважаемые авторы!

Напоминаем Вам требования к оформлению статьи представляемой к печати в сборнике. **Объем присланного материала не должен превышать 10 страниц формата А4. Список литературы входит в общий объем статьи.**

* редактор: Microsoft Word;
* шрифт Times New Roman;
* кегль 14, без уплотнения;
* текст без переносов;
* междустрочный интервал – полуторный;
* более одного пробела между словами не допускается;
* выравнивание по ширине страницы;
* поля: верхнее, нижнее, правое, левое - 2 см;
* без нумерации страниц;
* абзацный отступ 1,25 см.

Статья должна состоять из следующих в заданной последовательности основных элементов (каждый из элементов отделяется от предедущего одной пустой строкой):

* индекс УДК - отдельной строкой слева;
* сведения об авторах: ФИО автора, ученое звание, ученая степень, должность или профессия, наименование учреждения или организации, наименование населенного пункта;
* заглавие публикуемого материала (длина не должна превышать 12 слов, без сокращений) - первая буква прописная, остальные буквы заглавия строчные;
* аннотация - не более 12 строк (или 500 печатных знаков);
* ключевые слова - не более 6 слов;
* текст статьи;
* алфавитный список использованных документов – ЛИТЕРАТУРА. Список оформляется по: ГОСТ 7.1-2003, ГОСТ 7.12-93, ГОСТ 7.80-2000.

Внутри текста:

* не допускается использование фамилии без инициалов. Инициалы всегда (кроме библиографических списков) должны стоять перед фамилией через неразрывный пробел (Ctrl+Shift+Пробел);
* в тексте необходимо различать тире "-" и дефис "—" (Ctrl+Shift+ «-»);
* библиографические ссылки оформляются как затекстовые: например, [7, с. 143];
* текст статьи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков.

Рукописи не рецензируются и не возвращаются авторам.

Подробнее на сайте

http://shgpi.edu.ru/biblioteka/site/Teachers/Vestnik_ShGPI/

Справки (оформление) e-mail: biblshgpi@mail.ru