1(14)
2012

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Цена договорная

Учредитель ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

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

Заместитель 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.

© ШГПИ, 2012, № 1

Адрес учредителя и редакции: 641870, Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

Оглавление

СЛОВО УЧЕНОМУ

Мальчевский В.А., Прокопьев Н.Я., Козел Н.П. Клиническое обследование больных с посттравматическим гонартрозом. Оценка функции коленного сустава 4

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

Богдан Д.В. Теоретический анализ понятия «социальная мобильность» 7

Вавилова И.Н. Духовно - нравственное развитие личности..... 12

Фокина О.С. Теоретические предпосылки формирования интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов вузов 17

Челядинова О.А. Теоретический анализ понятия «творческая самостоятельность» .. 21

Безверхова А.Н. Предложения по внесению изменений в оценку деятельности руководителя образовательного учреждения..... 26

Дудова С.В. Ситуативные задачи как средство формирования технологической компетентности учителя 34

Ершова Е.М. Курс по выбору «Психолого-педагогическая поддержка личности» в контексте личностно-ориентированного подхода в образовании 37

Младенцева О.Н. Информационная компетентность учителя 43

Саламатина Ю.В. Рефлексивная деятельность как важнейшее условие формирования эмпатийной культуры будущих учителей……46

Турбина Е.П. Роль иноязычной культуры в процессе обучения иностранным языкам……..51

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гарус О.Ю. Образовательный портфель по информатике как средство формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности гимназиста……56

Демьянова Ж.В. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах ВУЗа……..64

Новоселова И.В. Некоторые аспекты профессионального самоопределения личности 68

Пошехонова В.А. Создание условий для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности студентов в педвузе..... 72

Колунин Е.Т., Прокопьев Н.Я., Ерженин В.С., Ромагнова С.В. Инновационные оздоровительные программы в повышении физического развития детей младшего школьного возраста с нарушениями осанки..... 78

Разливинских И.Н. Формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе квазипрофессиональной деятельности..... 82

Турбина Е.П. Импровизация в контексте педагогического творчества будущих учителей..... 86

Черных З.Н. Виды готовности в педагогической деятельности 90

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Дорошук Л.А. Воздействие художественного слова на формирование основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста 95

Истомин С.О. Программа и технологии приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности 99

Каримов В.Р. Формирование двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях спортивного комплекса 102

Качалова Л.П., Качалова А.В. Логико-смысловая модель формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе 106

Спирина А.В. Особенности эмоционального компонента культуры телевосприятия у детей дошкольного возраста 108

ПСИХОЛОГИЯ

Ионина О.С. Возможности социально-психологического тренинга в работе со студентами 114

Канунников Р.И. Особенности эмоционального стресса студентов в учебной деятельности 119

Юровских С.С. Определение агрессии в философских и психологических исследованиях 123

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

Макарова С.В. Правила внутреннего трудового распорядка как локальный нормативно - правовой регулятор отношений, связанных с трудом 126

Смирнов Д.Д. Содержательно-структурная характеристика профессионально-этической культуры служащих МВД 130

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

Борисенко Т.М., Кирюханцев К.А., Лукиных О.О. Формирование профессионально-педагогической стратегии с уклоном подвижных и спортивных игр у студентов педагогического ВУЗа 136

Разливинских И.Н., Неклюдова В. Развитие аналитических умений младших школьников на уроках математики 139

Хохлова Д.А., Ленских К.Ю., Залесова Н.В. Отношение к педагогу в современных азиатских странах (Япония, Китай, Южная Корея) 142

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 147

СЛОВО УЧЕНОМУ

УДК 616

В.А. Мальчевский,
Н.Я. Прокопьев,
г. Тюмень
Н.П. Козел,
г. Лангепас

Клиническое обследование больных с посттравматическим гонартрозом. Оценка функции коленного сустава

В статье представлены современные методы оценки функции коленного сустава. Важное место обращено на ограничение подвижности сустава и исследование мышечной силы нижней конечности.

Коленный сустав, остеоартроз, оценка функции.

Оценка функции коленного сустава

Нормально коленный сустав может разогнуться до прямой линии (180°) и нередко перегнуться дополнительно на 15° [1,2]. Угол разгибания измеряется между бедром и голенью. Затем измеряется амплитуда активного или пассивного сгибания голени. Нормально эта амплитуда равна от 135 до 150°. Простой, но менее точный способ определения угла сгибания – по расстоянию между пяткой и ягодицей, когда оба колена согнуты до предела. Когда колено находится в согнутом состоянии, большеберцовая кость может совершать ротационные движения на бедренной кости кнаружи на 40° и на 30 градусов внутрь.

Ограниченная подвижность может служить общим признаком заболевания сустава, поэтому важно знать нормальную амплитуду движений, чтобы отличить ее от ограниченной, вызванной ненормальностью сустава и прилежащих тканей.

Различают активное и пассивное ограничение движений. Подвижность может быть ограничена при попытке больного произвести произвольное движение или когда врач пытается привести в движение сустав при расслабленных мышцах больного. Если амплитуда при активном и пассивном движении неодинакова, степень пассивного движения обычно больше и является надежным указанием на истинную амплитуду движения. Поэтому, степень активного движения должна быть определена раньше пассивного. Разница между активной и пассивной амплитудой движения может дать ценные сведения о патологии сустава. Больной иногда непроизвольно ограничивает пределы пассивного движения из боязни, что врач причинит ему боль, и тогда амплитуда активного движения оказывается большей. С другой стороны, пациент неспособен показать полную амплитуду движения из-за болевых ощущений в той или другой ткани, участвующей в движении, а также вследствие слабости мышц или нарушения функции антагонистов. При тщательном исследовании пределы пассивного движения в таких случаях могут быть почти нормальными.

При посттравматическом гонартрозе пределы активного и пассивного движений обычно приблизительно одинаковы. Уменьшение активного разгибания обычно происходит в результате мышечной атрофии (для осуществления последних 15 градусов разгибания требуется 60% увеличение силы квадрицепса). Разгибание может быть увеличено (10 градусов) при гонартрозе, если есть нестабильность и генерализованная гипермобильность коленного сустава.

Ограниченная подвижность сустава бывает обратимой или постоянной. Обратимое ограничение может быть обусловлено:

1. мышечным напряжением, вызванным страхом или болью;
2. застоем в периартикулярной волокнистой ткани, исчезающим при повторных движениях;
3. внутрисуставным выпотом и синовитом;
4. блокадой сустава вследствие наличия свободных тел в суставе из-за дефектов или разрушения мениска или неправильного положения сухожилий;
5. разрастанием волокнистой ткани, обусловливающим возникновение внутрисуставных и внесуставных спаек, теносиновитом или контрактурой мышц, фасций и сухожилий.

Постоянная ограниченность подвижности может быть вызвана как внутри, так и внесуставными причинами. Первое включает фиброзный или костный анкилоз, разрушение суставных поверхностей. Внесуставными причинами могут служить уплотнение суставной капсулы или контрактура фасций или сухожилий.

Уровень ограничения функции коленного сустава [3,4] подразделяется в зависимости от сохранившегося объема движений в нем, на:

1. Анкилоз – отсутствие пассивных движений в суставе. Он подразделяется на костный (рентгенологически суставная щель не прослеживается), фиброзный (рентгенологически суставная щель прослеживается) и фиброзно-костный (рентгенологически суставная щель прослеживается частично).
2. Ригидный сустав. В суставе отмечаются лишь пассивные качательные движения общей амплитудой не более 5.
3. Контрактура – ограничение пассивных движений в суставе. Контрактуры коленного сустава подразделяются в зависимости от ограничения вида движений на сгибательные (уменьшено разгибание), разгибательные (уменьшено сгибание), комбинированные (уменьшено разгибание и сгибание). В зависимости от степени ограничения функции в коленном суставе они подразделяются на легкие, умеренные и выраженные. При легкой сгибательной контрактуре ограничение движений составляет от 175 до 150°, а при разгибательной – от 90 до 130. При умеренной сгибательной контрактуре ограничение движений составляет от 150 до 120°, а при разгибательной – от 130 до 170. При выраженной сгибательной контрактуре ограничение движений составляет меньше 120°, а при разгибательной – от 170 до 175.

При наличии в суставном промежутке свободных частиц во время пассивного сгибания и разгибания сустава ощущается задержка или толчок. При повторном движении задержка обычно происходит в той же точке дуги движения. Колено может внезапно замкнуться или фиксироваться в частичном разгибании, в то время как сгибание с этого места может оставаться неограниченным.

Исследование мышечной силы нижней конечности у больных с посттравматическим гонартрозом

Важное место в клиническом обследовании больных с посттравматическим гоноартрозом занимает исследование мышечной силы нижней конечности, на которой располагается пораженный сустав. Оценка силы четырехглавой мышцы бедра или других мышц бедра и голени затруднительна при наличии боли или контрактуры сустава. Мышечная сила четырехглавой мышцы бедра в зависимости от степени выраженности подразделяется на степени:

1. «Отсутствие» мышечной силы – это состояние, когда наблюдается полная неспособность мышцы сократиться.

2. «Слабая» мышечная сила – это состояние, когда больной способен двинуть ногой при некоторой поддержке, но не может поднять ее, преодолев вес конечности.

3. «Удовлетворительная» мышечная сила – это состояние, когда нога может быть разогнута; но если к ней приложено добавочное сопротивление, то разгибание становиться невозможно.

4. «Хорошая» мышечная сила – это состояние, когда мышца ослаблена, но еще может преодолевать сопротивление, добавочно приложенное к голени.

5. «Нормальная» мышечная сила – это состояние, когда больной способен разогнуть ногу в коленном суставе, несмотря на значительное сопротивление.

Если больной, сидя или лежа на спине, может поднять голень со стопой под нагрузкой, силу четырехглавой мышцы можно измерить путем постепенного увеличения нагрузки при разгибании. Слабые степени атрофии этой мышцы могут быть выявлены пальпацией медиального отдела четырехглавой мышцы (m. vastus medialis) в то время, когда больной активно поднимает вытянутую ногу с нагрузкой.

Функциональную слабость четырехглавой мышцы хорошо оценить, когда пациент пытается подняться со скамеечки (высотой менее 42 см) или с корточек и встать на ноги без помощи рук, а так же другой внешней поддержки. Функцию икроножной и камбаловидной мышц оценивают, заставив пациента пройтись на носках, не касаясь пятками пола.

Работа задних мышц бедра оценивается при согнутой голени и сопротивлении, оказываемым врачом. Этот прием лучше проводить, в положении больного лежа на животе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс, В. О. Ортопедическая диагностика / В. О. Маркс. – Минск, 1978. – 511 с.

2. Фриланд, М. О. Ортопедия / М. О. Фриланд. – М., 1954. – 508 с.

3. Brandt, K. D. Diagnosis and nonsurgical management of osteoarthritis. Professional Communication / K. D. Brandt. – New York, 2000. – 304 p.

4. Osteoarthritis : diagnosis and medical surgical management / R. W. Moskowitz [et al.]. – Philadelphia, 2007. – 400 p.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

УДК 316

Д.В. Богдан,
г.Шадринск

Теоретический анализ понятия «социальная мобильность»

В статье на основе теоретического анализа научных источников рассмотрены различные точки зрения на понятие «социальная мобильность».

Социальная мобильность.

Социологический энциклопедический словарь дает следующее определение мобильности: Мобильность — англ. mobility; нем. Mobilitdt; фр. mobilite; чешек. mobilita. Подвижность, способность к быстрому изменению состояния, положения [7, С. 10,185]. Одним из ключевых понятий, выражающих сущность и цели Болонского процесса, является понятие «мобильность». Свободная мобильность учащихся, персонала и выпускников выступает необходимым условием существования Зоны европейского высшего образования, при этом предполагается развивать большую мобильность европейских высших учебных заведений как по горизонтали, так и по вертикали. Ввиду важности преподавательского состава с европейским опытом, признается необходимым устранить требования к национальности и другие препятствия и препоны для академической карьеры в Европе. Важен также и общий европейский подход к транснациональному образованию и виртуальной мобильности, которая не рассматривается как замена физической мобильности.

Однако достижение реальной мобильности, особенно в части свободного передвижения академического персонала в рамках интеграции образовательных систем разных стран европейского региона наталкивается на целый ряд проблем, особенно, если речь идет не о «временной мобильности» - традиционном обмене опытом научных работников, а о фактической миграции специалистов. Такая мобильность обосновывается двумя факторами – культурно-социальными предпосылками либо особенностями рынка труда. В первом случае мобильность играет положительную роль как для «принимающей», так и для «отправляющей» стороны, поскольку обусловливает обмен знаниями, опытом работы и получает большую выгоду, приобретая высококвалифицированные кадры, тогда как другая сталкивается с очень серьезной проблемой «Утечки мозгов». Урон, который при этом может понести страна – донор настолько значим и реален, что одновременно с созданием «режима без границ» для высококвалифицированной рабочей силы разрабатываются политические программы по борьбе с утечкой мозгов и уменьшению негативного эффекта от этого процесса. Именно поэтому признается, что теоретические обоснования свободного продвижения очень противоречивы, а существующие примеры мобильности и ее последствий кажутся недостаточными для принятия объективного заключения [1, С.7].

Социологический энциклопедический словарь истолковывает мобильность социальную — англ. mobility, social; soziale; фр. mobilite sociale; чешек. mobilita socidlni как перемещение индивидов или групп в социальном пространстве. В этом аспекте указывается, что различают мобильность социальную вертикальную и мобильность социальную горизонтальную. Изменение положения индивида или группы в социальной структуре. Активность социальная — англ. activity, social; нем. Aktivitat,

soziale; фр. activite sociale; чешек, aktivita socidlni. Совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой в данный исторический период. В качестве субъекта активности социальной может выступать личность, коллектив, социальная группа, слой, класс, общество в целом. Активность социальная проявляется в различных сферах: трудовой, общественно-политической, в сфере культуры и быта [7, С. 10].

В отечественной науке термин "социальная мобильность" был введен в социологию в 1927 году П.А. Сорокиным. Под социальной мобильностью понимается любой переход индивида, или социального объекта, или ценности, созданной или модифицированной благодаря деятельности, от одной социальной позиции к другой. Интерес ученых, и, в первую очередь, социологов к мобильности связан с несколькими проблемами. Так, С.М. Липсет и Р. Бендикс полагали, что мобильность необходима современному индустриальному (и постиндустриальному) обществу для обеспечения его стабильности, поскольку открытый доступ к позициям элиты позволяет способным и честолюбивым людям покидать низшие социальные уровни. Этим достигается эффект предохранительного клапана, уменьшающего вероятность революционных коллективных действий низших классов [5, С. 178].

По мнению некоторых ученых, для успешного функционирования современного общества необходима такая мобильность, когда выполнение наиболее важной работы предоставляется наиболее способным людям. Д.В. Гласс полагает, что справедливость в демократическом обществе зависит от структуры эгалитарных возможностей в различных сферах жизни: политической, экономической, социальной. Эгалитарность возможностей, отвечающих образовательным потребностям, провозглашенная в России более 80 лет назад и поэтому имеющая глубокие традиции, вытесняется сегодня социально акцентируемыми образовательными тенденциями, характеризующимися «откатом», «вымыванием» принципа эгалитарности образования из общественной жизни и общественных отношений (Д.В.Глас).

П. Сорокин различает два типа социальной мобильности: горизонтальную и вертикальную. Горизонтальная мобильность - это переход индивида или социального объекта от одной социальной позиции к другой, лежащей на том же уровне, например переход индивида из одной семьи в другую, из одной религиозной группы в другую, а также смена места жительства. Во всех этих случаях индивид не меняет социального слоя, к которому он принадлежит, или социального статуса. Но наиболее важным процессом является вертикальная мобильность, представляющая собой совокупность взаимодействий, способствующих переходу индивида или социального объекта из одного социального слоя в другой. Сюда входит, например, служебное повышение (профессиональная вертикальная мобильность), существенное улучшение благосостояния (экономическая вертикальная мобильность), или переход в более высокий социальный слой на другой уровень власти (политическая вертикальная мобильность).

Общество может возвышать статус одних индивидов и понижать статус других: одни индивиды, обладающие талантом, энергией, молодостью, должны вытеснять с высших статусов других индивидов, не обладающих этими качествами. В зависимости от этого различают восходящую и нисходящую социальную мобильность, или социальный подъем и социальное падение. Восходящие течения профессиональной, экономической и политической мобильности существуют в двух основных формах: как индивидуальный подъем, или инфильтрация индивидов из низшего слоя в высший, и как создание новых групп индивидов с включением групп в высший слой рядом с существующими группами этого слоя или вместо них. Аналогично нисходящая мобильность существует как в форме выталкивания отдельных индивидов с высоких

социальных статусов на более низкие, так и в форме понижения социальных статусов целой группы. Примером второй формы нисходящей мобильности может служить падение социального статуса профессиональной группы инженеров, которая некогда занимала весьма высокие позиции в нашем обществе, или снижение статуса политической партии, теряющей реальную власть [6, С. 647-676].

Изложенные позиции подчеркивают, что нет однозначного толкования понятия социальной мобильности в исследованиях персоналий. Авторы рассматривают ее как умение адаптироваться, перестраиваться, мобилизоваться, смена статуса, способность к переменам и пр. Так, О.В. Амосова, связывая мобильность с овладением (студентами) конкретными умениями, определяет ее как «умение быстрой перестройки (корректировки своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения». В свою очередь, Н.И. Томин (применительно к теории систем) указывает, что мобильность является функциональной характеристикой, присущей системам разных уровней и взаимодействий, и рассматривается как «ускоренная подвижность, развивающее содержание, современная перспективность, теоретическая и практическая производительность, способность к быстрой мобилизации сил и способностей для ускоренного достижения целей».

В отечественной педагогике мобильность связывается с потребностями общества, которое нуждается в людях, подготовленных к жизнедеятельности в постоянно и интенсивно изменяющихся условиях – социальных, экономических, профессиональных. Люди, обладающие мобильностью, могут успешно самореализоваться и чувствовать себя уверенно в таких условиях. В связи с этим подготовка социально, культурно, профессионально мобильной личности становится одной из главных целей образования, что находит отражение в Концепции модернизации российского образования.

Как указывает Б.М. Игошев, всестороннее изучение проблем мобильности с позиции педагогики является объективной необходимостью, где в центре внимания оказывается проблема формирования индивидуальной мобильности человека, а с этой точки зрения значимой становится сущностная характеристика мобильности как личностного качества, его структура [4, С. 35].

С этих позиций становится очевидной необходимость подготовки социально мобильных специалистов, психологически и инструментально готовых к перемещениям в рамках социально-профессиональной структуры общества. В контексте образования это означает, что еще на уровне образовательных целей должна быть ориентировка на формирование у обучающихся профессиональной готовности к изменению своего профессионального и социального статуса, свободному географическому перемещению в профессиональной сфере, освоению новых профессиональных «территорий» и т.д.

В контексте образовательной проблематики социальная мобильность обозначает перемещение индивидов в социально-профессиональной структуре общества, связанные с изменениями в их образовательном статусе: горизонтальные – смена рода занятий в рамках одного и того же квалификационного ранга и вертикальные – переход к более сложным видам занятий после прохождения очередных ступеней образовательной лестницы, а также качество, приобретенное в процессе учебной деятельности и выраженное в способности легко и быстро приспосабливаться к изменениям в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач. Социально мобильным принято называть индивида, обладающего способностью оперативно и

адекватно реагировать на изменения. Уровень социальной мобильности зависит от качества полученного образования.

На современном этапе, несмотря на повышенный интерес к проблеме формирования мобильности, нет единого подхода и обоснования социальной мобильности старшеклассников. Чаще социальная мобильность рассматривается в плане подготовки специалиста и связывается с профессиональными аспектами, которую рассматривают как готовность и способность к быстрой смене профессий, выполняемых производственных заданий, адаптация к новым социально-экономическим условиям. Исследование востребования образования, обеспечивающего поступательное движение специалистов на рынке труда затрагивает проблему социальной мобильности, основываясь на теории социальной мобильности. Эти положения находят основания в педагогической социологии, в которой социальная мобильность означает перемещение индивидов между различными уровнями социальной иерархии, определяемой обычно с точки зрения широких профессиональных или социально- классовых категорий [2].

Широкое применение понятия «социальная мобильность» позволяет изучать процессы востребованности образования (приема и выпуска специалистов в учреждениях высшего, среднего и профессионального образования), востребованности специалистов (их профильного трудоустройства), моделировать социальный заказ образованию, прогнозировать тенденции его изменения. Е.В. Гражданников и И.В. Удалова выделяют вертикальную и горизонтальную социальную мобильность: вертикальная социальная мобильность отражает показатели общественной ротации, перемещений людей из одной социальной группы в другую, смену человеком социального страта (слоя); горизонтальная мобильность характеризует процесс изменения личностного статуса человека в течение жизни или определенного отрезка времени без смены социального страта (слоя). (Е.В. Гражданников, И.В. Удолова). Г.Г. Дилигенский отмечает сложившуюся в начале нового тысячелетия «достаточно неординарную ситуацию», одной из черт которой является крайняя разнонаправленность хаотических изменений в положении жизни людей – в их материальном, социальном, моральном статусе, в социальной мобильности. Кроме того, разнонаправленность проявляется в рамках одних и тех же человеческих совокупностей, объединяемых непосредственным общением. Эти общности могут представлять собой как самостоятельную социальную группу, так и объединение нескольких социальных групп, а также включать представителей несовпадающих социальных слоев и стратов (Г.Г. Дилигенский). П.А. Сорокин в контексте решения проблемы регионализации образования и образовательных систем утверждает, что демократическое общество характеризуется большой интенсивностью вертикальной мобильности. Современное российское общество, отличающееся резко противоречивыми тенденциями развития вертикальной мобильности, делает образование механизмом, инструментом, фактором закрепления тенденций горизонтальной мобильности, то есть закрепления индивида за родовой социальной группой с очень ограниченными возможностями изменения его социального статуса (П.А. Сорокин).

Такой подход к пониманию социальной мобильности применим при анализе противоречивости социального образования, а социальная мобильность в контексте социального образования ориентирована на: социальность как проявление государственных целей и ожиданий; как отражение целей и ожиданий социально-стратифицированных сообществ; как индивидуальные ожидания граждан в области образования; как востребованность образования и образовательных услуг со стороны государства и общества.

Исследуя проблему подготовки выпускников в жизнедеятельности деятельности Н. Зверева, С. Шевченко, О. Каткова оперируют понятием «социальная мобильность» и рассматривают ее как самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности к саморазвитию. Система ценностей, как указывают авторы, составляющая основу отношений человека к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, определяет все принимаемые человеком решения, в том числе и сугубо профессиональные [3, С. 89-93]. В таком понимании социальной мобильности четко просматривается необходимость формировать в человеке способность обрести позицию активного субъекта социума, способность ориентироваться на рынке труда, формирование готовности в смене вида или содержания своей профессиональной деятельности. В этом аспекте социальная мобильность приобретает значение, в котором она рассматривается как способность и готовность человека к смене своей трудовой деятельности (профессии) и предполагает возможность перемещения специалиста по должностной вертикали и горизонтали (из одной отрасли в другую). Профессиональная мобильность в данном аспекте имеет свою специфику, поскольку связана с содержанием и особенностями приобретенной профессии.

Из приведенных характеристик социальной мобильности несложно увидеть, что социальная мобильность носит двусторонний характер: с одной стороны, развитие способности к овладению социальными и личностными качествами стимулирует потребность в саморазвитии. С другой – сформированная потребность в самосовершенствовании облегчает освоение новых знаний, умений. Главным фактором в достижении социальной мобильности старшеклассников является образование, поскольку учебный процесс стимулируют личностный рост учащихся, их знаний, интересов, способностей. В обобщенном виде формирование социальной мобильности предполагает при этом развитие у старшеклассников способности достаточно быстро и успешно овладевать необходимыми знаниями, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность деятельности. Вместе с тем, формирование социальной мобильности связано с развитием у старшеклассников потребности в саморазвитии.

Следовательно, характеристика социальной мобильности основана на понимании того, что, внутреннее содержание ее обусловлено фактором, направляющим направленность и интенсивность самоизменения человека, и которая обусловливается мерой личностной зрелости. Сущностные составляющие социальной мобильности, исходя из имеющихся исследований включают в себя: творческое проявление в деятельности, способность быстро модифицировать свою деятельность, перемещение в социальной структуре общества, способность личности реализовать свои потребности и мотивационный, интеллектуально-волевой потенциал личности.

Социальная мобильность старшеклассника будет нами рассматриваться как активность, выражающаяся в готовности участвовать и участие в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности; адаптивность к социуму, настроенность на творческое отношение к выполняемой деятельности и как результат самореализующаяся личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воплощая Болонское соглашение в жизнь: свободное передвижение персонала и студентов : официальный семинар по Болонскому процессу (Лондон, 8-9 февраля 2007 года).
2. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее: кризис образования в России на пороге XX1 века/ Б.С. Гершунский. – Челябинск, 1993.

3. Зверева, Н. С. Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности / Н.С. Зверева, О. Каткова // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 89 – 93.

4. Игошев, Б.М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б. М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. проблемы образования, науки и культуры. Вып. 23. – 2008. – № 60. – С. 34 – 40.

5. Маврина, И.А. Феномен социальности образования в контексте современной науки и практики / И.А. Маврина // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5.

6. Сорокин, П. Социальная мобильность, её формы и флуктуация / П. Сорокин // Кравченко, А.И. Социология : хрестоматия для вузов / А.И. Кравченко. – М. : Академический, 2002.

7. Социологический энциклопедический словарь. – М. : Норма, 2000.

УДК 37.034

И.Н.Вавилова,
г.Шадринск

Духовно - нравственное развитие личности

Проблема духовно-нравственного развития в жизнедеятельности современного общества также представляется особо значимой, так как в настоящее время среди молодежи различных возрастных групп царит беззаконие, преступность, грубость, эгоизм, а также потеря молодыми людьми смысла жизни, превалирование материальных ценностей над духовными, понижение психосоматического и духовного здоровья.

Духовно-нравственное развитие личности, нравственное воспитание, духовно-нравственная воспитанность, нравственное формирование личности

Проблема нравственного совершенствования общества в целом и конкретной личности может быть отнесена к категории общечеловеческих, общенаучных и вечных. Она всегда интересовал философов, историков, социологов, а так же педагогов и психологов.

В русле этих исследований шла разработка различных этических учений; определялась роль общечеловеческих ценностей и моральных норм в жизни общества; вырабатывались требования к нравственной личности, как к эталону – носителю моральных ценностей общества; ставился вопрос о моральных регуляторах поведения человека (Сократ, Декарт, Э. Дюркгейм, З. Фрейд, К.Д. Ушинский, И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев и др.).

В философии, этике, психологии личности ведутся исследования нравственной сферы личности; разработаны категории нравственного сознания и нравственного поведения, нравственных чувств и переживаний, нравственных отношений (Л.М. Аболин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

В настоящее время проблема духовно-нравственного развития личности занимает одно из основных мест как в системе научно-психологического и педагогического знания, так и в образовательной практике.

Проблема духовно-нравственного развития в жизнедеятельности современного общества также представляется особо значимой, так как в настоящее время среди молодежи различных возрастных групп царит беззаконие, преступность, грубость, эгоизм, а также потеря молодыми людьми смысла жизни, превалирование материальных ценностей над духовными, понижение психосоматического и духовного здоровья.

Л.М. Аболин определяет духовно-нравственное развитие личности как процесс вживания человека посредством психологических орудий в социо культурное пространство, одухотворение и вживление в это пространство. Духовно-нравственное развитие личности начинается с живой событийной деятельности: соприсутствия, содействия, сочувствия, сопереживания, соучастия, сопричастности, вчуствования в сокровенное, что есть в природе, в людях [1].

Духовно-нравственная воспитанность - система устойчивых нравственно-ценностных мотивов, характерных для каждого возрастного этапа развития личности. Содержание духовно-нравственного компонента личности зависит от природы социальных условий и воспитания, о наличии которых в определенной роли в деятельности и поведении человека духовного начала говорят В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов.

В структуре целого сознания духовный слой - должен выполнять ведущую роль, одушевлять и воодушевлять бытийные и рефлексивные слои и предлагать образующие духовного слоя субъективную и объективную «Я», как его субъективная или субъектная составляющая [8].

Нравственное формирование личности основывается не только на требованиях, но и на знании образцов и на процессе сопоставления своих действий и поступков с образцами, с оценкой. Этот внутренний процесс приводит к образованию оценочных отношений, формирующихся в связи с этическими, эстетическими и другими критериями поступков и переживаний человека.

Выделяют периоды развития психологии личности: философский и экспериментальный.

Характеристика личности в античный период

Ученые, годы жизни	**Базисное содержание личности**
Сократ (469-399 гг.до н.э.)	Душа – источник разума и нравственности человека, а не источник активности тела
Платон (428-348 гг. до н.э.)	Душа человека является хранительницей разума и нравственности
Эпикур (341-270 гг. до н.э.)	Психические функции души – чувства, мышление, нравственность
Декарт(1596-1650)	Душа в состоянии косвенно повлиять на страсти (удивление, любовь, ненависть, желание, радость, печаль)

В древности человек рассматривался лишь как небольшая частица материи, а не как индивидуальная, неповторимая и целостная личность. Постепенно начинает складываться представление о человеке как личности.

В первых работах периода античности говорится, что душа не только побуждает к действию, но и регулирует активность индивида, а также является главным орудием в познании мира.

В эллинистический период интерес к человеку, его личности, причине его свободных поступков, мотивации его поведения, его физической организации приводит к тому, что проблема этического, нравственного развития и критерии оценки нравственной личности выходят на первый план и становятся важнейшими для психологии. Логика развития самой науки и логика развития общества привели к тому, что этические вопросы занимали все более значимое место в общественном и научном сознании.

В период эллинизма одной из наиболее важных становится проблема развития нравственности, формирование нравственного поведения. Уже у Софокла тело

мыслится не просто как нечто только физическое, но как телесно понятый человек в плане родственных, моральных, общественных отношений.

Начиная с Сократа, человек осознается как самостоятельная ценность, не подчиняющаяся природе, но стоящая вне и выше ее. Именно связь нравственности с активностью, с законами человеческого поведения стала центральной проблемой для психологов эллинизма.

Другие ученые, рассматривая проблемы личности, не отрицали полностью связь человека с окружающими его людьми и его ответственность перед ними. Разногласия касались главным образом вопроса о том, что же регулирует поведение человека - разум или эмоции и насколько он свободен в выборе собственного пути развития. При этом Эпикур, доказывая, что человек подчиняется только своим собственным мотивам, входит в противоречие сам с собой, ибо тот факт, что поведение регулируется эмоциями, частично приводит его к мысли о том, что полностью человек свободен быть не может, так как эмоции вызываются внешними воздействиями.

Наиболее последовательными были стоики, выделявшие два вида детерминации и два вида свободы - внешнюю и внутреннюю. Они считали, что внешние факторы, как правило, вызывают то или иное эмоциональное отношение - аффект, с которым человек должен бороться для того, чтобы обрести внутреннюю свободу. Внутренняя свобода - это свобода разума, который осознает ограниченность внешнего, судьбы, так же как и безграничность интеллектуальных возможностей человека в его постижении мира, себя и общества.

В классический период новый подход к психике человека начал складываться с появлением теорий Сократа и Платона. Сократ впервые подошел к душе прежде всего как к источнику разума и нравственности человека, а не как к источнику активности тела. Он говорил о том, что душа - это психическое качество индивида, свойственное ему как разумному существу, действующему согласно нравственным идеалам.

Для Платона не менее важной была связь души с этикой, так как он считал, что душа человека отличается от души животного тем, что является не только источником активности, но и хранительницей его разума и нравственности. Платон утверждал, что это отличие в содержании души связано с существованием в ней этических категорий, которые человек постигает разумом [9].

Эпикур выделил четыре части души, три из которых существуют как у животных, так и у человека. Это огонь, пневма, и ветер. Четвертая часть - «душа души» есть только у человека и связана с чисто психическими, а не психофизическими функциями души - чувствами, мышлением, нравственностью. Говоря о нравственности как основном качестве, которое отличает человека от других живых существ, Эпикур выступал против идеи о том, что нравственным является только поведение, основанное на разуме. Он полагал, что не разум, а чувства управляют поведением человека, вызывая в нем стремление совершать то, что вызывает чувство удовольствия, и избегать того, что вызывает чувство неудовольствия.

У Декарта теория страстей служит мостом, соединяющим его учение о душе и учение о нравственности. Выделяя шесть первичных страстей - удивление, любовь, ненависть, желание, радость и печаль, Декарт считал все остальные страсти производными от них либо их разновидностями. Он подчеркивал, что возникновение и проявление страстей не зависят от непосредственных волевых усилий и желаний человека. Но душа, какой бы слабой она ни была, в состоянии косвенно повлиять на страсти.

В период Средневековья начался новый этап в развитии психологии. Он был связан с фактическим изменением предмета психологии, так как официальной наукой о душе стало богословие. В христианском мировоззрении личность практикуется как особая сущность, синоним души, проявление божественного начала. В философии

нового времени личность понимается как соотношение субъекта с самим собой, как «Я».

Наследие античной философии оказало благотворное влияние на изучение личности взрослого человека и повлекло за собой иное понимание, начиная с середины 19 века.

Характеристика личности в клинический период в зарубежной психологии

Направление в психологии	Базисное содержание личности
Функционализм У. Джемс (1842-1910)	понимал личность как интегративное целое, что было принципиально новым в исследовании личности в тот период
Французская школа Т. Рибо (1839-1916) П. Жане (1859-1947) Э. Дюркгейм (1858-1917) Г. Тард (1843-1904)	центральным стал вопрос о соотношении сознательного и бессознательного в психике

На рубеже 19-20 веков в рамках Функционализма, **У. Джемс** особо выделял проблему личности, говоря о развитии нравственности, причем понимал личность как интегративное целое, что было принципиально новым в исследовании личности в тот период. Он выделял в ней познаваемый и познающий элементы, говоря о том, что познаваемый элемент - это наше эмпирическое «Я», которое мы осознаем как нашу личность, в то время как познающий элемент - это наше чистое «Я».

Большое значение имело и выделение нескольких частей в структуре эмпирической личности - физической, социальной и духовной личности, описывая которые У. Джемс говорит о том, что наше эмпирическое «Я» шире чисто физического, так как человек идентифицирует себя и со своими социальными ролями, и со своими близкими, что расширяет его физическое «Я».

Интерес французских ученых к проблемам содержания и структуры личности закономерно привел их к мысли о важности исследования роли культуры и социальной среды в процессе становления психики. Одним из центральных стал вопрос о соотношении сознательного и бессознательного в психике, влиянии бессознательных мотивов на поступки людей, их взаимоотношения друг с другом.

А.С. Макаренко показал, что важнейшим рычагом воспитательной работы являются перспективные линии. Сознательное отношение, вырастая из прошлого, ориентируется на перспективы будущего.

Проблема нравственности является прежде всего проблемой нравственных отношений, которые определяют мотивы и выбор поступка. Моральная борьба, столкновение моральных и неморальных побуждений, результат этого столкновения определяется уровнем действенности нравственных отношений, их доминированием.

Важнейшая социально-психологическая проблема воспитания нравственного характера заключается в формировании устойчивых, доминирующих, определяющих поступок нравственных отношений. Осуществление этой задачи предполагает выполнение общеизвестного педагогического правила единства и последовательности требований, единства эмоционально-оценочных отношений к поступку воспитанника со стороны воспитывающих его лиц. Отношения людей формируются в процессе их взаимодействия. Важными воспитывающими взаимодействиями являются помощь и требования. Помощь выражает положительное отношение и содействие руководителя, которые формируют ответное отношение руководимого к руководителю. Требования, как известно, исходят из оценки возможностей воспитанника в смысле выполнения возлагаемых на него школой или общественностью обязанностей. В них общее

принципиально обязательное отношение облекается в реальную, конкретную и посильную для исполнителя форму.

В процессе развития человека как индивида и элемента общества имеет место расширение его взаимодействия с социальной средой, представляющей сложнейшую систему коллективов и лиц, стимулирующих и регулирующих действия, поступки и переживания. В этом процессе формируются взаимоотношения и отношения человека, становящиеся шире, многостороннее, дифференцированнее, сознательнее и перспективнее. Общепсихологический план личности неразрывно связывается с социально- психологическим планом коллектива, отождествляясь с ним и требуя рассмотрения вопросов человеческой психики как продукта социально-трудового развития в единстве двух планов — индивидуального и коллективного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболин, Л. М. Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности / Л. М. Аболин, Х. Х. Валиахметов. – Казань : Карпол, 2002. – 230 с.
2. Гинецинский, В. И. Пропедевтический курс общей психологии. – Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997.
3. Дьяченко, М. И., Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 576 с.
4. Ждан, А. Н. История психологии. От Античности до наших дней / А.Н. Ждан. – М. : Акад. проект, 2004. – 576 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
6. Маклаков, А. Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
7. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей : пособие по практ. психологии / Т. Д. Марцинковская. – М. : Линка – Пресс, 1998. – 176 с.
8. Марцинковская, Т. Д. История психологии /Т.Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2001. – 544 с.
9. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
10. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
11. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Мясищев, В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – М., Воронеж, 2004.
12. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.
13. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. - 800 с.
14. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е.Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с. – (Высшее образование).
15. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 363 с.
16. Социальная психология : практикум / Г. М. Андреева [и др.] ; под ред. Т. В. Фоломеевой. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 480 с.
17. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание /А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.

УДК 378

О.С. Фокина,
г.Нефтеюганск

Теоретические предпосылки формирования интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов вузов

В статье рассматриваются теоретические предпосылки формирования интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов вузов. Определен компонентный состав интеллектуально-коммуникативной компетенции. Материал может быть полезен для преподавателей и студентов высших учебных заведений.

Интеллект, коммуникация, компетенция, проект, комплекс, студент

Образование является важным фактором личностного роста. Государство, как и общество, всегда выдвигало определенные требования к выпускникам высших учебных заведений.

В настоящее время выпускники вузов должны быть не только профессионалами в определенной сфере деятельности, но и высокообразованными людьми с определенным набором компетенций. На рынке труда сегодня востребованы такие качества как ответственность, организованность, способность самостоятельно принимать решения, коммуникативность и практический интеллект. Среди перечисленных качеств современного специалиста выделим «коммуникативность» и «практический интеллект». Для высшего образования актуальным является развитие компетенций, связанных как с коммуникативными, так и с интеллектуальными способностями личности.

Рассмотрим эти качества в едином измерении с точки зрения компетенции. Соединив эти два качества воедино, получим одну из важных компетенций современного специалиста – интеллектуально-коммуникативную компетенцию.

Понимание интеллектуально-коммуникативной компетенции требует рассмотрения понятий «интеллект», «коммуникация» и «компетенция».

Ориентированное на компетенции образование (competence based education - CBE) сформировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. понятия «компетенции» применительно к теории языка. Н. Хомский отмечал, что только «употребление (языка) является непосредственным отражением компетенции» [1].

В 60-х годах прошлого века уже было заложено понимание термина «компетенция» как основывающегося на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленного опыта деятельности человека.

В настоящее время термином «компетенция» обозначаются самые разные явления: умственные процессы, личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации, особенности межличностного взаимодействия, практические умения и навыки. Многообразие определений дает возможность осветить проблему с разных сторон.

Б.Д. Эльконин определяет компетенцию как квалификационную характеристику индивида, взятую в момент его включения в деятельность. Под компетенцией С.Е. Шишов и И.Г. Агапов понимают общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на её успешное включение в профессиональную деятельность.

Термин «компетенция» (от лат. compete — добиваюсь, соответствую, подхожу) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему эффективно действовать в ней [2].

Б.И. Хасан отмечает, что компетенции - это цели (поставленные перед человеком), а компетентности - это результаты.

И.А. Зимняя понимает под термином «компетенция» знания, умения и навыки и предлагает классификацию основных компетенций, которые необходимо развивать в сфере образования. Из всех предложенных компетенций выделим только те, которые соответствуют теме нашего исследования: 1) компетенции, относящиеся к человеку как к личности: интеллектуальное развитие, языковое и речевое развитие, владение иностранным языком, профессиональное развитие; 2) компетенции, относящиеся к социальному развитию человека: компетенции в общении, коммуникативные задачи; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека: постановка и решение познавательных задач и проблемных ситуаций, интеллектуальная деятельность, прием, переработка и передача информации [1].

А.В. Хуторской определяет основные *функции компетенции*, выделенные на основании анализа их роли и места в обучении:

- быть условием реализации личностных смыслов студента в обучении;
- задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;
- задавать опыт предметной деятельности студента, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;
- соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;
- представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля [4].

Теоретико - методологический анализ научной литературы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Э.С. Чугунова, Д. Стайн) свидетельствуют об обширности понятия интеллект. Мы предлагаем рассматривать его с позиции интеллектуальных умений и качеств ума.

Интеллект – это способность к познанию и решению проблем, это способность из минимума информации выводить максимум заключения.

Относительно педагогики интеллект представляется в трех видах: как способность к обучению, к мыслительной деятельности и адаптации.

В психолого-педагогической литературе раскрыты основные характеристики мыслительной способности человека, интеллектуальных умений и качеств ума: 1) гибкость ума – способность изменять планы в соответствии с меняющимися обстоятельствами; 2) аналитичность ума – умение детально анализировать факты и явления; 3) широта ума – способность мыслить широко, учитывая факты и доказательства при решении проблемы; 4) логичность ума – умение мыслить последовательно, способность к разумным умозаключениям; 5) сообразительность – способность быстро решать поставленную задачу; 6) оригинальность мышления – своеобразие, мышления; 7) рассудительность – решение проблемы на основе здравого смысла; 8) пространственность мышления и воображения – способность к мысленному моделированию [5].

На основе приведенных выше умений и качеств ума, которые являются основой интеллектуальной компетенции, мы имеем возможность определить уровень сформированности интеллектуальных способностей студентов в соответствии с

разработанным критерием оценки. Уровень интеллекта можно развить, повысить, сформировать. Мы считаем, что в нашем исследовании интеллектуальные умения могут вырабатываться в процессе умственной деятельности студентов.

Развитие и формирование интеллектуальных компетенций студентов неразрывно связано с хорошо развитыми коммуникативными компетенциями.

Проблеме коммуникации посвящено огромное количество работ. Многие ученые под термином «коммуникация» подразумевают общение, но это не всегда так. В последнее время коммуникация и общение перестали выступать как синонимы. Общение – понятие обширное, включающее в себя коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (интеракция – взаимодействие) и перцептивную (восприятие) сторону. Коммуникация – «процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию» [3., с.29].

В психолого-педагогической литературе нет единства в определении понятия коммуникативной компетенции.

По мнению В.В. Краевского в процессе обучения иностранному языку коммуникативная компетенция включает следующие умения:

- умения представлять себя устно и письменно, заполнять анкеты, составлять и оформлять заявление, резюме, письмо, поздравление;
- умение представлять свою страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание иностранного языка и телекоммуникационных технологий;
- владение способами взаимодействия с окружающими, умение выступить с устным сообщением, задавать вопросы, корректно вести диалог;
- владение различными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо, лингвистической и языковой компетенции);
- владение способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения, умения искать и находить компромиссы;
- наличие позитивных навыков общения в поликультурном обществе, основанных на знании традиций разных стран [2].

В отличие от отдельного умения или навыка, которые можно тренировать, формирование интеллектуально-коммуникативной компетенции требует включения всего комплекса способностей и умений сразу. Нельзя обучиться отдельным умениям, получить конкретные навыки, приобрести определенные знания и затем получить компетенцию. Любая компетенция приобретается в процессе реализации, какой либо осмысленной деятельности. Говоря об интеллектуально-коммуникативной компетенции, нужно иметь в виду, что коммуникация всегда встроена в какую-либо деятельность и обусловлена ею. На занятиях по иностранному языку преподавателю необходимо планомерно формировать интеллектуально-коммуникативную компетенцию студентов.

Проведенное нами сравнение понятий, а также анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволил определить интеллектуально-коммуникативную компетенцию как способность осуществлять речемыслительную деятельность в процессе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия на основе полученных в процессе обучения иностранному языку знаний и умений.

Как показывает анализ научной литературы по проблеме формирования компетенций, понятие интеллектуально-коммуникативной компетенции включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов, находящихся между собой в определенных отношениях и образующих определенную целостность. Мы выделяем следующие компоненты интеллектуально-коммуникативной компетенции: мотивационно-

смысловой, когнитивный, деятельностно-коммуникативный и рефлексивно-творческий.

Интеллектуально-коммуникативная компетенция, обладая всеми признаками системы, может рассматриваться как понятие системное. Взаимодействие всех компонентов в комплексе является необходимым условием успешного формирования интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку в вузе.

Ученые рассматривают компонентный состав компетенции с разных точек зрения. Мы предлагаем рассмотреть интеллектуально-коммуникативную компетенцию, в соответствии с идеей нашего исследования, которая заключается в применении комплекса творческих проектов с целью формирования исследуемой компетенции. На наш взгляд, структура интеллектуально-коммуникативной компетенции представлена единством мотивационно-смыслового, когнитивного, деятельностно-коммуникативного и рефлексивно-творческого компонентов, которые взаимосвязаны между собой и характеризуются определенным набором знаний и умений, в результате интеграции которых в процессе работы над проектом происходит формирование интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов.

Для понимания содержательных характеристик интеллектуально-коммуникативной компетенции необходимо рассмотреть каждый компонент отдельно.

Мотивационно-смысловой компонент характеризует наличие у студента мотивации к изучению иностранного языка и положительного отношения к процессу обучения в вузе. В нашем исследовании данный компонент призван формировать у студента мотивацию к творческой проектной деятельности как на практических занятиях по иностранному языку, так и в процессе самостоятельной работы студента (СРС).

Когнитивный компонент выступает в качестве содержательной основы искомой компетенции и заключается в готовности к постоянному повышению образовательного уровня, способности самостоятельного познания и овладения знаниями по различным дисциплинам (в частности на занятиях по иностранному языку), потребности в реализации своего творческого потенциала в процессе работы над проектом.

Деятельностно-коммуникативный компонент, который предполагает овладение необходимыми умениями логической, исследовательской, проектировочной деятельности, а также коммуникативными умениями.

Рефлексивно-творческий компонент интеллектуально-коммуникативной компетенции позволяет студенту в самостоятельной творческой, проектной деятельности осознать значимость приобретенных знаний, осмыслить и объективно оценить свои действия, понять самого себя и свой внутренний мир.

Одним из средств формирования интеллектуально-коммуникативной компетенции и наиболее эффективных методов обучения в компетентностно-ориентированном образовательном процессе является метод проектов. Мы рассматриваем компонентный состав исследуемой компетенции с точки зрения успешности проектной деятельности в результате применения не отдельно взятого проекта, а комплекса творческих проектов в процессе обучения иностранному языку.

Предложенный нами комплекс включает в себя следующую типологию проектов: а) профессионально-ориентированные проекты, направленные главным образом на формирование мотивационно-смыслового компонента интеллектуально-коммуникативной компетенции; б) учебно-моделирующие проекты, направленные на формирование когнитивного компонента исследуемой компетенции; в) продуктивно-диалоговые проекты (формирование деятельностно-коммуникативного компонента) и творческие проекты (формирование рефлексивно-творческого компонента искомой компетенции).

Таким образом, применение всех типов предложенных нами проектов в комплексе способствует более успешному формированию интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – 2 –е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
3. Столяренко, Л.Д. Психология делового общения и управления / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 512 с.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
5. Чугунова, Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров / Э.С. Чугунова // Вопросы психологии. – 1986. – № 4.

УДК 378

О.А.Челядинова,
г.Шадринск

Теоретический анализ понятия «творческая самостоятельность»

В статье раскрывается сущность культуротворческой самостоятельности будущего учителя, пути и средства ее формирования.

Творчество, самостоятельность, творческая самостоятельность, культуросообразная среда.

Понятие «творческая самостоятельность» используется в исследованиях в процессе изучения творческих процессов. При этом, на сегодняшний день, нет четкого определения этого понятия. Хотя отдельные стороны этого вопроса рассматриваются, когда речь идет о феномене влияния личности на культуру и ее развитие. С этих позиций авторы прибегают к понятию «творчество».

В самом понятии творчество заложена одна из характеристик этого феномена, которую можно выразить как бытие человека в мире, его деятельность по преобразованию пространства жизни. Для целостного понимания природы творчества обратимся к традициям изучения этого феномена.

Понятие «творчества» в философских концепциях гуманизма XX в. трактуется как одна из сущностных характеристик человека в целом (А. Гелен, Н.А. Бердяев и др.). Так, согласно идеям А. Бергсона, именно «потребность в творчестве» определяет основные «жизненные порывы» человека. При этом творчество направляется не только вовне, но и внутрь — на самопознание и созидание своего Я, новых возможностей разума и воли. С позиций ноосферной теории В.И. Вернадского, каждый принимает участие в «сотворении ноосферы».

Творчество как философскую категорию рассматривает Е.А. Лаврухина, которая считает образование составляющим процесса творчества и отмечает, что триада логос человека, номос человека техне человека является пространством, на котором разрыв ограничивается процессом творчества [4].

Исходя из этого, можно сказать, что творчество органично связано с логикой развития человека и соотносится с его культурным становлением. Восхождение к индивидуальности человека тесно связано с процессами познания культуры: инкультурацией, идентификацией и культурной деятельностью. Необходимым условием восприимчивости человека к культуре является умение вписываться в нее, благодаря осознаваемому или интуитивному социокультурному опыту.

С этих позиций Е.А. Лаврухина понятие творчество обозначает как «единство культурной деятельности социоиндивидуального бытия – бытия в культуре и такой механизм преемственности, который основан на способности человека объективировать сущностные творческие силы, что проявляется как в порождении новых культурных форм, смыслов, ценностей, так и во введении уже имеющихся культурных смыслов – через их выявление, интерпретаторство, оценку – в свой духовный космос» [4]

Принимая во внимание данную точку зрения, можно сказать, что творчество выражает единство познавательной и преобразовательной деятельности личности, что проявляется в овладении уже имеющимися культурными смыслами, так и в выявлении новых культурных форм, ценностей, смыслов посредством интерпретации, трансформирования и оценки.

Способность к творческой самостоятельности выделил и обосновал А.Ф. Лазурский и дал своеобразное определение творчеству, имеющее непосредственное отношение к творческой самостоятельности. Он пишет: «Творчество есть лишь одна из разновидностей взаимного приспособления, происходящего между способностью (группа взаимосвязанных способностей) и ее возбудителем, причем преобладающую роль играет первая» [5. С.152-153].

Отсюда следует, что творчество, способность к нему выявляется из взаимосвязи способностей, применяемых в сфере профессиональной деятельности личности, то есть в нашем случае, может рассматриваться применительно к педагогической профессии.

Родовым понятием «творчества» является «культуротворчество». Т.В. Кузьмина в своем исследовании сопоставляя функции педагогической культуры и педагогического творчества, дает определение культуротворчества как умение личности использовать свой собственный культурный опыт как индивидуальный способ познания культуры, распознавать, трансформировать и преобразовывать культурные смыслы в новые ценностные ориентиры и, развиваясь личностно, изменять и влиять на культурную среду посредством взаимодействия с другими субъектами. [3. С.68].

А.К. Жапарова [1], исследуя процесс культуротворчества, раскрывает его сущность через обращение к проблеме взаимодействия инновации и воспроизводства. Исследователь отмечает, что в традиционном подходе к пониманию творчества зачастую абсолютизировалось инновационное начало и сознательно отодвигались на второй план воспроизводственные моменты, реализующиеся в рутинной, репродуктивной деятельности, сводящейся к многократному повторению одних и тех же раз найденных приемов. Однако в творчестве должно создаваться не только нечто оригинальное, но и осознаваться социальная значимость культурного продукта. Между двумя сторонами творчества существует неразрывная связь: любая инновация, как правило, еще не имеет социальной значимости: требуется время, чтобы ее значение выявилось. Напротив, социально значимый результат - это результат, уже получивший многократное распространение в обществе. Таким образом, творчество объединяет эти две противоположности, обеспечивая тем самым функционирование культуры.

В.Н. Леонтьева отмечает, что культуротворчество это «реализуемая на уровне индивида и на уровне социума человеческая «сущностная» способность совершать культурные акты - акты аффирмации, то есть создавать и поддерживать бытие

культурных явлений. В тех же актах аффирмации происходит самоутверждение человека в бытии, а последнее становится тем самым бытием-в-культуре, причем, универсальной мерой культуротворческой свободы является личностная ответственность. Культуротворческий процесс складывается из атомарных культурных актов, но его развертывание всегда осуществляется как процесс взаимодействия остенсивного, императивного и аксиологического «уровней» аффирмации, т.е. культуротворческим процессом можно назвать и социальное функционирование исторически сформировавшихся систем культурных форм фиксации, хранения и трансляции достижений опыта, благодаря которой обеспечивается культурная целостность и историческая непрерывность жизни социального организма».[6]

Обозначая понятием «культуротворчество» синтез культурной деятельности социума и индивидуального бытия в культуре, в результате которого рождаются новые смыслы, ценности, формы, исследователь подчеркивает. что способность утверждать в интеллектуальной сфере что-то новое дана индивиду лишь в потенции. Ее реализация возможна только на основе постижения нормативного знания. Это обстоятельство указывает на непреложную и естественную связь образования не просто с культурой, но и с самим существованием человека как разумного субъекта.[6]

Л.С. Колмогорова рассматривает культуротворчество как высшее проявление культуры личности, касающееся таких составляющих как: норма (нормотворчество), новые личностные смыслы (переоценка ценностей, смыслотворчество), знания (открытия, теории и т.д.), способы деятельности, собственная жизнь (жизнетворчество, жизнепреобразование, построение своего будущего) и себя самого (определение перспективы личностного роста, самосовершенствование). Объектом психологического творчества могут выступать образы и цели, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. В процессе творческого поиска ребенок делает для себя открытия, пусть небольшие, в области человекознания.[2]

О.С. Середюк [9] выявляет такие элементы культуротворческого мировоззрения как: аксиологический – умение понимать и ценить художественную культуру, иметь собственные ценностные ориентации, поскольку выбор ценностей – необходимое условие культурной самоидентификации; праксеологический – умение пользоваться плодами культуры, иметь социальные навыки общения с предметами культуры; креативный – участвовать в развитии культурогенных процессов через собственное творчество; аффективный – эмоциональное отношение к произведениям искусства и культуры, наличие эмоционального опыта, способность получать наслаждение от общения с художественными произведениями.

При рассмотрении феномена культуротворчества особый интерес для нас представляет точка зрения К.А. Свасьяна, который полагает, что педагогу необходимо достичь понимания того, что ученик является со-творцом взаимоотношений, общения, деятельности. [8 С. 132-138]. Опираясь на достигнутый уровень культуры, педагог и ученик создают новые способы действий и поведения, способы и формы культурного общения, создают в себе Человека.

М.Г. Янова [11] полагает, что педагогическая культуротворческая деятельность предполагает в своем содержательном аспекте культуроосвоение, культуросозидание и культуротворчество.

Культуроосвоение связывается с освоением будущими учителями культурных способов, методов обучения; осмыслением необходимости освоения культурных практик. Культуросозидание предполагает активный поиск творческих вариантов решения задач педагогической деятельности, принятие ценностей культуроосвоения как руководства к действию, следование культурным образцам, поведения. Понятие «культуротворчество» в образовании в основном применяется не столько в отношении

«информационной продукции», сколько в принятии учащимися ценности творчества во всех его проявлениях и аспектах, их стремлении к творчеству. В этой связи, роль будущего учителя важна не только как творческой личности, но творческого лидера, способного вести по пути творчества своих учеников, в этом заключается его профессиональное предназначение, в этом выражается со-творчество.

О.В. Стукалова [10] рассматривая культуротворчество в связи с образованием, говорит о его реализации прежде всего через ситуации культуротворчества. Так как и в ситуации получения образования человек стремится объективировать свои творческие силы, как порождая новые культурные формы, смыслы, ценности, так и выявляя уже существующие формы, смыслы и ценности, значимые для собственного бытия-в-культуре, интерпретируя их, оценивая, проживая, превращая их в органичные составляющие собственного духовного космоса (этот процесс особенно важен для образования).

В культуротворчестве человек становится полноправным участником «культурного диалога», входя в культуру и осваивая постепенно культурный опыт. Современные ученые утверждают, что «:.. .в самой основе современного образования заложен приоритет нормативного знания (это связан с классическими концепциями истины как соответствия) и в целом — императивных форм культуры, что чревато опасностью разрыва с непосредственно-деятельностными формами, вытесняемыми в стихийный, не охватываемый институтами образования, поток культуротворчества: в котором субъекты деятельности непрофессионализированы, структура процесса синкретична, трансляция опыта не требует предварительного владения средствами его хранения и передачи» [3, 140] .

Между тем для современного образования характерен разрыв между содержательными и формально-организационными компонентами учебного процесса и между осознаваемыми целями и результатами образования. Наличие такого разрыва справедливо означает, что целостность культуротворческого процесса нарушена. М. Шелер показывал, что в образовательном процессе, построенном на приоритете технократического знания, происходит отчуждение самого образования от личности обучающегося, от живого процесса культуротворчества.

Не случайно этот философ называет «образованным» человека, который овладел совокупностью подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним, схем, при этом он способен перерабатывать их и включать в целостность личного мира. Восхождение к такому знанию превращается в поступательный процесс восхождения к органичному бытию в культуре, к умению строить свое бытие в культуре.

Очевидно, что традиционная образовательная модель, построенная на принципах рационально-нормативного подхода, не способна создать условия для современного творческого процесса, в котором становление личности предполагает не только вхождение в культуру, но и продуцирование ее ценностей. Творчество в данном случае должно быть имманентно образованию, а не предметом эпизодической деятельности.

Применительно к педагогической деятельности творческая самостоятельность может рассматриваться как интегральная способность, которая находит отражение в педагогическом творчестве и педагогической культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жапарова, А.К. Инновации и воспроизводство в культуротворчестве: гендерный аспект [Текст] : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.13 / А. К. Жапарова. – Омск, 2009. – 153 с.: ил.

2. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования [Текст] / Л.С. Колмогорова // Педагог. – 1997. – №3.

3. Кузьмина, Т.В. Культуротворческая среда как фактор саморазвития педагогического коллектива образовательного учреждения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузьмина Татьяна Валерьевна. – Тобольск, 2002. – 219 с.

4. Лаврухина, А. В. Культуротворческая парадигма образования [Электронный ресурс] / А. В. Лаврухина // Город Оренбург : офиц. портал. – Электр. дан. – Режим доступа: http://www.orenburg.ru/culture/credo/10/49.html.

5. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А.Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1995. – 271 с.

6. Леонтьева, В.Н. Образование как феномен культуротворчества [Текст] // Социологические исследования. – 1995. – № 1. – С. 138-142.

7. Практическая философия и правовой порядок [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. / О.М. Кривуля. – Электрон. тектовые дан. – Режим доступа: http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/727/12/.

8. Свасьян, К.А. Человек как творение и творец культуры [Текст] / К.А. Свасьян // Вопросы философии. – 1987. – № 6. – С. 132-138.

9. Середюк, О. С. Социальное воспитание учеников средствами музыки в школах нового типа (на примере школы искусств) [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / О.С. Середюк. – Луганск, 2003. – 34 с.

10. Стукалова, О.В. Универсальная категория жизни (феномен игры в контексте современной педагогики искусства) [Электронный ресурс] / О.В. Стукалова // Педагогика искусства/ Ин-т худож. образования. – Электрон. журн. – 2009. – № 4. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2009.htm.

11. Янова, М.Г. Стратегические подходы к формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя [Электронный ресурс] / М.Г. Янова. // Magister Dixit. – Электрон. журн. – 2011. – № 3 (9). – Режим доступа: http://md.islu.ru/node/177.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 371.1

А.Н. Безверхова,
г. Сургут

Предложения по внесению изменений в оценку деятельности руководителя образовательного учреждения

Выявлено, что личностно-деловые и профессиональные качества руководителя образовательного учреждения, его компенсаторные возможности и административные способности, мировоззренческие и управленческие отношения примерно одинаково значимы для деятельности руководителя образовательного учреждения. На основе указанных методологических подходов наше исследование направлено на совершенствование управления образовательным учреждением.

Руководитель ОУ, компетентность, профессионально-образовательное развитие.

Модернизации российского образования повлекли за собой значительные изменения организационного аспекта управления, усложнили труд руководителя, определили потребность в поиске нового содержания, форм и методов организационно-педагогической деятельности.

Впервые об оценке эффективности деятельности бюджетных учреждений заговорили в связи с выходом Указов Президента РФ от 28.06.2007 № 825 "Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации" и от 28.04.2008 № 607 "Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов".

Эффективность управления образовательным учреждением, отмечает Н.Н. Лященко, напрямую зависит от умения руководителя осознавать себя и свои личные цели, правильно распределять время и усилия, т.е. от умения изучать и изменять себя, поэтому необходимо создавать собственные управленческие концепции развития.

Действующие в настоящее время механизмы оценки профессионального уровня руководителей ОУ, в частности, первичная и повторная аттестация руководителей на высшую категорию, имеют ряд существенных недостатков. Эти механизмы имеют узкопрофессиональную ориентацию, в рамках которой оценке подвергаются лишь отдельные аспекты деятельности руководителя ОУ (разработка и реализация программы развития, например) и (или) отдельные профессиональные знания, умения и навыки, а не деятельность руководителя в целом с точки зрения управленца. В период отсутствия государственной политики и четкого общественного заказа к системе образования программа развития ОУ могла являться и являлась важным показателем качества работы руководителя и возглавляемого им ОУ. В настоящее время этого явно недостаточно. В рамках реализации государственной программы модернизации российского образования оценка профессионального уровня руководителя напрямую связывается с результатами его работы. Профессиональная деятельность руководителя должна затрагивать все основные аспекты функционирования возглавляемого им образовательного учреждения и выражаться не только в объективированных показателях работы учреждения. Таким образом, оценка профессионального уровня руководителя должна учитывать не только качество образования, условия образовательного процесса, выполнение нормативно-правовых и финансовых требований, кадровое и методическое обеспечение как основные аспекты деятельности руководителя и функционирования ОУ но и непрерывное образование руководителя как менеджера, его личностные качества, управленческую компетентность.

Согласно современным представлениям и подходам к оценке качества образования, компетентность специалиста с высшим образованием, или ***профессиональная компетентность,*** понимается как готовность и способность специалиста целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности. Компетентность характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал в профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность руководителя ОУ, т.е. ***управленческая компетентность,*** выражается в осуществлении руководителем управленческой деятельности в конкретных профессиональных условиях, в том числе в проблемных ситуациях, в соответствии с действующими профессиональными требованиями и социальными нормами. При этом уровень профессиональной компетентности руководителя должен позволять руководителю не только выполнять функциональные обязанности, но и действовать творчески и продуктивно. Компетентность состоявшегося управленца может и должна оцениваться по результатам управленческой деятельности, т.е. по конкретным объективированным управленческим достижениям. При этом управленческие знания, умения, качества личности являются лишь необходимым, но недостаточным условием для проявления управленческой компетентности. Современная гипердинамичная социокультурная и нормативно-правовая ситуация требует от управленца при достижении стратегических и тактических целей и задач целого комплекса качеств, причем состав данного комплекса меняется от одной ситуации к другой. Попытки оценить отдельные управленческие качества вне контекста реальной управленческой деятельности приводят к тому, что оценке подлежит не компетентность, а знания и умения, способность «правильно отвечать на вопросы теста».

Понимание управленческой компетентности как качества реальной управленческой деятельности основано на общей методологии построения современных систем гарантии качества. Одним из принципиальных положений этой методологии является наличие и постоянное совершенствование объективированных (опирающихся на факты) прозрачных процедур и механизмов, позволяющих всем заинтересованным субъектам оценить качество деятельности.

Итак, при оценивании деятельности руководителей современных образовательных учреждений необходимо учитывать **профессиональную компетентность**, включающую следующие составляющие:

- социально-профессиональный статус руководителя;
- профессионально-управленческую квалификацию;
- профессионально-значимые личностные особенности.

Оценивание социально-профессионального статуса рассматривается как идентификация руководителя в социальной и образовательной системах, определение в них его места, роли и позиции.

Оценивание профессионально-управленческой квалификации - это идентификация теоретической и исследовательской подготовленности к деятельности, а также ее продуктивности и результативности.

Под профессионально-значимыми личностными качествами руководителя понимается потенциальные способности личности, базирующиеся на профессиональных знаниях, умениях и навыках, и проявляющиеся в профессиональной деятельности, в функциональных способностях.

При оценке результатов деятельности руководителя на основании результатов деятельности ОУ должна учитывается не только абсолютное значение показателей, но и их ***динамика***. Это обусловлено, прежде всего, тем, что каждое ОУ, при общности государственных требований к его функционированию, реализует свою деятельность в специфических социокультурных и образовательных условиях. Наличие динамики результатов свидетельствует о совершенствовании деятельности ОУ и тем самым показывает способность руководителя развивать возглавляемое им ОУ.

Успешность профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения зависит и от определенного набора индивидуально-психологических особенностей и профессионально-деловых качеств его личности, т.е. следует иметь в виду личностную предрасположенность к данному виду деятельности. Ведь сегодняшний руководитель образовательного учреждения - взрослый человек - рассматривается на рынке труда как обладатель полноценного интеллекта, производитель мысли, слова, действия как реального факта преобразования внешнего мира и активного строителя собственного жизненного пути.

На сегодняшний день особую роль в повышении эффективности управленческого труда руководителя ОУ играет профессионально-образовательное развитие взрослого человека как специалиста, включающее в себя профессиональный выбор (карьерный рост), профессиональную подготовку (переподготовку), профессиональную адаптацию, рост и совершенствование профессионально-управленческого мастерства в системе непрерывного образования. Необходимой составляющей профессионализации руководителя ОУ является ориентация на новые тенденции развития системы образования в изменяющихся социально-экономических условиях нашей страны.

В современных условиях существенной задачей управления является мотивация персонала.

Мотивация труда персонала определяется как совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих работника к такому трудовому поведению, которое способствует достижению целей организации. В качестве способов её осуществления выступают стимулирование и поддержание внутренних побудителей к труду.

На сегодняшний день руководящие кадры адекватно оценивают значимость мотиваторов, связанных с некоторыми альтруистическими мотивами, реализацией потребностей в причастности и гарантиях, признании со стороны воспитанников и окружающего социума, наличием возможностей для творческого роста.

Однако руководители преувеличивают влияние на эффективность работы большинства сотрудников таких факторов, как уровень заработной платы, наличие льгот и информации о происходящем в образовательном учреждении, участие в инновационной деятельности, признание со стороны руководителей и их справедливость, возможность оказывать влияние на воспитанников. Кроме того, управленцы преуменьшают воздействие на трудовое поведение педагогов факторов осознания ими полезности своего труда, удовлетворенности от успехов воспитанников, признания в профессиональном сообществе.

Актуальность на современном этапе управления образовательным учреждением приобретает самоконтроль. Эта форма контроля позволяет развивать у сотрудников ОУ умение объективно оценивать свою деятельность и намечать пути исправления недочетов.

Итак, что нужно, чтобы быть успешным руководителем, неся на своих плечах громадную нагрузку и ответственность? Главное – смотреть вперед и видеть цель, принимать правильные решения, правильно действовать и непременно завершать дело успехом, победой. Успешные директора устанавливают высокие внутренние стандарты

работы. У них высокие ожидания в отношении своих учеников и сотрудников; они сообщают об этих ожиданиях людям внутри и за пределами своей школы.

Основные качества, которые должны быть присущи руководителю, следующие:

- Компетентность.
- Коммуникабельность.
- Внимательное отношение к подчиненным.
- Смелость в принятии решений.
- Способность творчески решать проблемы.

Последнее является самым важным. Современный руководитель – это творческая личность, способная преодолевать стереотипы и находить нетрадиционные пути решения стоящих перед школой задач, создавать и использовать инновационные управленческие технологии.

Современный руководитель - это личность, постоянно работающая над собой, над своими профессиональными и личностными качествами.

Современный руководитель - это стратег, видящий перспективу развития своей организации на несколько лет вперед, исходя из имеющихся социальных условий и ресурсов.

Современный руководитель - это носитель организационных перемен, вырабатывающий новые подходы к решению проблем, пропагандирующий новые ценности среди сотрудников, одержимый идеей, готовый преодолевать ради ее воплощения в жизнь длительные трудности.

Современный руководитель - это лидер, стремящийся не приказывать, а выслушивать коллег, психологически настроенный на одобрение предложений, являющийся энтузиастом и готовящий, поддерживающий энтузиастов.

Современный руководитель - это человек, интегрирующий усилия сотрудников на широкое использование культурно-этнических инструментов управления. Таким образом, современный директор школы должен обладать вышеперечисленными человеческими качествами и иметь следующие черты менеджера-лидера:

- Доступен любому работнику, тон обсуждения любых проблем всегда доброжелателен.
- Понимает, что управлять, значить делать дело руками других. Отсюда большую часть своего времени он отводит работе с персоналом, постоянно уделяя внимание системам поощрения. Он лично знаком со значительной частью работников.
- Противник кабинетного стиля управления, предпочитает обсуждать проблемы на местах, умеет слышать и слушать, решителен и настойчив.
- Терпимо относится к выражению открытого несогласия, умело делегирует полномочия исполнителям, строит отношения на доверии.
- В трудные минуты не стремится найти виновного, а ищет причину сбоев и отклонений.
- Не распоряжается и не приказывает, а убеждает; строгий контроль заменяет доверием.
- Стремится развивать коллективные формы работы единой командой.
- Всегда открыт для новых идей, создает атмосферу, в которой свободное высказывание идей становится нормой.
- Формирует хороший психологический климат в коллективе, не удовлетворяет интересы одних работников за счет ущемления других.
- С готовностью, а главное, публично признает заслуги сотрудников.
- Не имитирует перемены, а на деле стремится осуществить позитивные изменения.

Менеджер-лидер вместе с тем мыслит:

- протокольно - отличает факты от мнений, реальное от кажущегося, действительное от желаемого;
- безынерционно - накопленный опыт и знания не мешают ему принимать оригинальное решение при рассмотрении новых, нетрадиционных проблем;
- методично - последовательно, не отвлекаясь от цели, осмысливать коммерческие, управленческие и психолого-педагогические ситуации;
- мобильно - переносит накопленный опыт на новые области знания с учетом их особенностей, места, времени, условий;
- доминантно - выделяет главное и не тонет в мелочах;
- конструктивно - не только вскрывает причины недостатков, но и умеет находить наиболее рациональные пути и способы их устранения, умеет качественно улучшать дело.

На основе всего вышесказанного были внесены изменения в существующую модель оценки эффективной деятельности руководителя образовательного учреждения.

В современной школе наряду с задачей выращивания учителей нужно также остро ставить вопрос о выращивании директоров школ и их заместителей. «Речь идет не только об их низкой управленческой культуре, а об отсутствии каких бы то ни было представлений, что есть две области научного знания и практического опыта, которыми они обязаны владеть: педагогика и менеджмент. Мы понимаем, что тут есть объективная сторона - педвузы не готовят ни директоров, ни завучей, и это нужно исправлять в масштабе страны. Но острота проблемы в большей степени имеет субъективную природу: возникает социальный феномен активного сопротивления, именно руководителей, какой бы, то, ни было профессиональной учебе. Именно руководители в погоне за инновационным глянцем обнаруживают полное отсутствие элементарных аналитических умений, сами не желают учиться и тормозят попытки учителей заняться самообразование, лично вообще не организуют какую-либо методическую работу и даже препятствуют тем, кто хотел бы повышать свою квалификацию в системе кем-то организованной методической работы. Многие директора, по сути, превратились в реакционную фигуру по отношению к учителю.» [16] Конечно же, в любом городе или районе есть очень квалифицированные, педагогически и управленчески грамотные, высокопрофессиональные руководители. Но их не большинство. Сегодня руководителям школ, имеющим базовое педагогическое образование необходимо осознать, что это образование и их опыт учительской работы дает им возможность знать объект своего управления - образовательный (учебно воспитательный, педагогический) процесс учащихся, что совершено необходимо. Но управление (менеджмент) - другая область научного знания и практики (речь идет об управлении деятельностью не детей, а взрослых), и она требует специального профессионального образования, которое необходимо получить заочно, дистантно или путем самообразования. Иначе управленческая деятельность будет дилетантской, непрофессиональной.

Таким образом, наличие и педагогического, и управленческого образования должно выдвигаться как обязательное требование ко всем, кого готовят и назначают на должность руководителей школы.

Проблемы профессионально-личностного роста не только учителей, но и директоров неразрывно взаимосвязаны.

Теория и прогрессивная практика менеджмента среди прочего утверждают:

- усиливающаяся конкуренция, являющаяся одним из двигателей прогресса, требует от руководителя таких способностей и умений, как личная изобретательность и способность к инновациям;
- руководитель обязан уметь обучать и развивать подчиненных, уметь лично организовывать работу в группах (командах) с целью поиска решений проблем;

- управление людьми может быть успешным, только если руководитель является лидером, духоподъемной личность. Для своих подчиненных и др.

Сегодня изменения в системе образования, переход школы на качественно новый уровень необходимо начинать с изменения в первую очередь самого руководителя образовательного учреждения. В сложившейся ситуации каждому руководителю необходимо ответить себе на следующие вопросы:

- Какую последнюю книгу по общему менеджменту или управлению в сфере образования вы прочли?
- Какое новшество в своей управленческой деятельности лично вы сами изобрели, технологически разработали и внедрили?
- Может ли руководитель, будучи не творческим в своей личной управленческой работе, развить творчество своих подчиненных, обеспечить их профессиональный рост?
- Являетесь вы духоподъемной и авторитетной личностью для своих подчиненных?
- Вы являетесь образцом, примером работы над собой, своим профессиональным ростом для учителей своей школы?
- Понимая, что у директоров сейчас физически почти не остается времени для осуществления методических функций по отношению к педагогам своей школы, скажите: если бы это время появилось, вы могли бы пригласить учителей на свой урок, дать для них мастер-класс, лично провести какое-либо методическое занятие, обучающее и развивающее их, обеспечивающее их профессиональный рост в решении какой-то проблемы?
- Как вы думаете, живущий в вашем городе развитый, эрудированный, хорошо образованный учитель, любящий заниматься самообразованием и методической работой, хотел бы работать именно в руководимой вами школе?

Ответы на поставленные вопросы убедят каждого руководителя в понимании того, что профессиональный рост директора, его заместителей и профессиональный рост учителя не просто связаны, а они как сообщающиеся сосуды - либо поднимают уровень друг друга, либо опускают его.

Это в первую очередь должны понимать руководители ОУ. И начать нужно с создания условий для директоров с высвобождения их времени для работы с учителем и над собой. Бесчисленные совещания, проводимые органами образования и всеми службами и отделами администрации города, правоохранительными органами, санэпидстанциями, требующими почему-то обязательно личного присутствия директора, постоянное требование предоставить справки, информации, отчеты, мониторинги - все это нужно упорядочить и оптимизировать. А одновременно продумать и построить систему работы с руководителями по их профессиональному росту так же , как они это обязаны сделать по отношению к учителю.

В современных условиях развития общества должна меняться не только структура и содержание образования, но и методы его управления, система подготовки управленческих кадров. В условиях демократизации возрастает число людей, привлекаемых к участию в управлении. Однако, ряд специалистов (И.А. Елисеев, Т.И. Пуденко, И.П. Марченко) отмечают, что в последнее время многие руководители не соответствуют требованиям времени из-за низкой управленческой компетентности. Прежний руководитель проявлял себя, как правило, хорошим исполнителем, образование же сегодня нуждается в новом типе руководителя-инициатора, творца, способном создать условия, обеспечивающие развитие личности педагога и ребенка в соответствии с его собственными потребностями, а также, потребностями развивающегося общества.

В связи изложенными проблемами необходима разработка и внедрение программ обучения управленческих кадров в системе высшего профессионального образования. Наряду с выше сказанным на базе образовательных учреждений для обмена опытом и повышения квалификации управленческих кадров необходимо создание и развитие сетевых площадок с участием успешных руководителей.

В ходе аттестации администрации образовательного учреждения необходимо более качественно подходить к вопросам оценки профессиональных компетенций, личностных качеств, способностям выстраивать бесконфликтные межличностные отношения,

Управлять современной школой успешно можно только в том случае, если подчинять свои действия определенным правилам, четкому режиму. Системный подход к управлению заключается в четком, скрупулезнейшем распределении функциональных обязанностей не только среди руководителей, но и среди всех членов педагогического коллектива. При распределении функциональных обязанностей необходимо придерживаться следующих требований:

- определение обязанностей и прав работников должно быть четким, определенным, оформленным в письменном виде;
- каждый должен отвечать определенному лицу за результаты своей работы;
- обязанности должны быть четко расчленены;
- права решения делегируются вниз в максимально возможной степени.

Чтобы управление было демократичным и эффективным, а сотрудники интеллектуально росли, необходимо делегирование полномочий, которое позволяет привлекать к контролю органы коллективного управления: совет педагогов, профгруппу, совет учреждения и т.д. Делегирование – это проявление доверия, это инструмент включения сотрудника в процесс управления, а следовательно, демократизация последнего.

Сюда же можно отнести и контроль родителей. Хотя их оценка непрофессиональная, больше она носит эмоциональный характер, но, тем не менее, родители - наши заказчики и с их мнением необходимо считаться.

Главным ресурсом современной системы управления образовательным учреждением является персонал. Актуальным направлением в управленческой деятельности может стать формирование и развитие атмосферы сотрудничества и сплочённости трудового коллектива; снижение трудностей в налаживании взаимодействия между молодыми специалистами и опытными педагогами для передачи практических знаний и навыков; расширение знаний и методов укрепления психологического здоровья, повышении стрессоустойчивости каждого участника образовательного процесса. Общая тенденция должна быть направлена на повышение доверия к каждому сотруднику, его способностям и силам, его профессиональному росту.

Таким образом, развитие школы, переход образовательного учреждения на новый уровень в соответствии с требованиями современного обществ возможен в первую очередь только при профессиональном совершенствовании руководителя и администрации. Работа над повышением имиджа школы, сплочением коллектива, профессиональным ростом каждого сотрудника позволит улучшить качество обучения, а значит и повысить конкурентоспособность образовательного учреждения, что немаловажно в связи с переходом в автономное образовательное учреждение. Данные изменения позволят школам качественно увеличить контингент учащихся, откроют возможности качественного выбора педагогического состава среди молодых кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Албастова, Л.Н. Технологии эффективного менеджмента : учеб.-практ. пособие / Л.Н. Албастова. – М. : ПРИОР, 2004.
2. Выготский, Л.С. Антология гуманной педагогики / Л.С. Выготский. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996.
3. Гликман, И. З. Педагогическое стимулирование : метод. пособие для руководителей шк. / И.З. Гликман. – М. : Нар. образование, 2007.
4. Деслер, Г. Управление персоналом / Г. Деслер. – М. : Бином, 2006.
5. Дик, Н. Ф. Современный справочник директора школы / Н.Ф. Дик. – М. : Феникс, 2009.
6. Ельникова, Г.В. Основы адаптивного управления / Г.В. Ельникова. – Харьков, 2004.
7. Катькало, В. С. Эволюция теории стратегического управления / В.С. Катькало. – М. : Высш. шк. менеджмента, 2008.
8. Кокке, Ф. Тринадцать критериев для кандидата в менеджеры / Ф. Кокке // Директор школы. – 1995. – № 6.
9. Котткамп, Б. Материалы семинара «Лидер XXI века», авг. 1993 г. / Б. Котткамп // Директор школы. – 1993. – № 5.
10. Кочешкова, JI.О. Развитие профессионально-инновационной компетентности руководителя школы / Л.О. Кочешкова // Система деятельности факультетов повышения квалификации в подготовке руководителей образовательных учреждений к реализации концепции модернизации образования России : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Бакалавр, 2004. – Ч. 1.
11. Ларичев, О.И. Теория и методы принятия решения : учебник / О. И. Ларичев. – М. : Логос, 2006.
12. Литвиненко, Э. В. Квалиметрнческне модели и технология оценки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Э. В. Литвиненко. – М., 2005.
13. Половинко, В. С. Управление персоналом в инновационной организации / В. С. Половинко, Е. В. Макарова. – М. : Изд-во Омского гос. ун-та, 2006.
14. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. – М. : Центр пед. образования, 2009.
15. Кульневич, С. В. Управление современной школой. Вып. 7. Образовательный маркетинг в школе / С. В. Кульневич [и др.]. – М. : Учитель, 2005.
16. Советова, Е. В. Административная работа в школе / Е. В. Советова. – М. : Феникс, 2007.
17. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М., 2002.
18. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" : федер. закон : принят Гос. Думой 26 июня 2009 г.
19. Хувейк, Р. Ключевые идеи сопричастность и самостоятельность / Р. Хувейк // Директор школы. – 1995. – № 3.
20. Черникова, Т. В.Качество управления школой на этапе перехода к профильному обучению / Т. В. Черникова. – М. : Сфера, 2006.

УДК 371.1

С.В. Дудова,
г.Ханты-Мансийск

Ситуативные задачи как средство формирования технологической компетентности учителя

В статье обозначены ситуативные задачи как средство формирования технологической компетентности учителей в системе повышения квалификации, исходные требования при построении системы ситуативных задач.

Ситуативные задачи, компетентность учителя, повышение квалификации.

Результаты анализа научной литературы позволили нам сделать вывод о том, что до настоящего времени ситуационные задачи не рассматривались как средство формирования технологической компетентности учителя.

Данное обстоятельство дало нам возможность выдвинуть предположение о том, что для эффективного формирования технологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации необходимо применение ситуативных задач, основанных на содержании педагогической деятельности в аспекте обучения учащихся.

Под ситуативными задачами мы понимаем содержательно организованное событие, имитирующее педагогическую деятельность в сфере применения технологий обучения.

Главной особенностью ситуативных задач является их направленность на становление процессуально-практического компонента технологической компетентности учителя. через его развитие наиболее отчетливо просматривается процесс и результат формирования технологической компетентности учителя.

Обозначая ситуативные задачи как средство формирования технологической компетентности учителей в системе повышения квалификации необходимо указать их функциональные характеристики. Оперируя исследованием Л.П. Качаловой [2, С.35], мы выделяем следующие функции ситуационных задач:

- познавательная - в результате решения ситуативных задач, анализа их содержания, нахождения способа решения формируется определенная система технологических знаний, умений, опыта (идей, категорий, представлений и т.д.), являющихся результатом анализа содержания представленных задач;
- оценочная функция вызывает к жизни определенное эмоциональное отношение личности к разным сторонам и явлениям педагогической деятельности;
- регулятивная функция заключается в том, что ситуативные задачи синтезирует в себе источники педагогической активности и результатом является профессионально-обусловленная реакция учителя на событие задачи и решение, основанное на знании сущности педагогической технологии и способов ее применения в образовательном процессе;
- эвристическая функция ситуативных задач является своеобразным дополнением функции логической. Она обеспечивает поиск различных подходов к решению задачи, гибкость мышления, генерирование идей, легкость ассоциирования, развитие логической памяти, концентрации внимания. Ситуативная задача направлена на создание особого деятельностного состояния ума, приводящего к необходимости использования нестандартных, оригинальных способов решения.

Опираясь на выше раскрытые функции можно сделать вывод, что решение ситуативных задач направлено на систему знаний, умений и качеств: на приобретение знаний, умений и качеств, на их закрепление, или же на их развитие, или же коррекцию. В то же время педагогический анализ привлекаемых ситуативных

педагогических задач дает учителю достаточно точную информацию об их профессиональных качествах, знаниях и умениях.

Требования к построению системы задач и упражнений отражены в трудах В.А. Крутецкого, К.С. Муравина, В.А. Опищук, С.М. Саакяна, Г.И. Саранцева, С.Б. Суворова, Е. А. Третьяковой, А.В. Усовой, Н.М. Яковлевой и др.

Так, Т.О. Болтянская раскрывает ситуативные профессиональные задачи и выстраивает их следующую систему: 1) простые задачи. Данные задачи состоят из немногочисленных действий и могут быть решены в рамках одного занятия. 2) Сквозные задачи. Данные задачи проходят через весь учебный курс. 3) Комплексные задачи – охватывают несколько учебных дисциплин. 4) Целевые комплексные задачи. Данные задачи проходят через несколько предметов, но направлены на достижение конкретной цели [1, С.56].

В рамках нашего исследовании исходными требованиями при построении системы ситуативных задач выступают следующие требования:

1) система задач и заданий должна сочетать в себе различные типы самостоятельных работ – репродуктивный, поисковый, творческий;

2) каждая последующая задач или задание, входящие в систему, должны быть взаимосвязаны с предыдущей задачей или заданием;

3) система задач и заданий должна способствовать формированию глубоких, прочных знаний, профессиональных умений и навыков;

4) все задачи и задания системы должны способствовать активной мыслительной деятельности учителя;

5) система задач и заданий должна строиться на основе возрастающей познавательно-поисковой сложности их выполнения, которая достигается за счет усложнения содержания и изменения способа руководства;

6) система задач и заданий должна быть максимально приближена к профессиональной деятельности;

7) система задач и заданий должна давать учителю возможность проявить свои способности и развивать (совершенствовать) их.

Ситуационные задачи обладают значительным педагогическим потенциалом в:

- ориентации учителей в многообразии и сущностных характеристиках различных технологий, методик, методов и приемов обучения учащихся, ориентированных на развитие их универсальных способностей;
- формировании умений применения продуктивных методов обучения, развивающих личность ученика, адекватных целям и содержанию образования;
- формировании знаний о сущности и условий успешного применения активных форм обучения.

Опираясь на научно-теоретическое положение о методе анализа ситуаций (А.А. Вербицкий, М.М. Левина, А.М. Матюшкин и др.) мы пришли к пониманию того, что решение ситуативных задач обеспечивает активный характер деятельности, способствует формированию внутренних убеждений учителя, формируют навыки оценки альтернативных вариантов решения и поведения учителя.

К ситуационным задачам, содержание которых направлено на выработку профессионально сформированной технологической компетентности учителя мы относим: ситуации «кейс-анализ», «инцидент», «техпоиск». Ситуации «кейс-анализ» - коллективный анализ ситуаций, «инцидент» - поиск технолого-педагогической информации, «техпоиск» - составление технологической карты. Данные ситуации конструировались нами с учетом педагогической деятельности, педагогических явлений и процессов.

Решая их («Опережая знание», «Трудности в учении», «Где тупик», «Интеллектуальная карта». «Режиссура урока» и др.) учителя раскрывали сущность педагогических действий на каждом этапе педагогической технологии, проявляли готовность к поиску новых знаний, новой информации. При этом моделировалось предметное содержание педагогической деятельности, задавался контекст деятельности, связанной с применением педагогических технологий в процессе обучения и воспитания учащихся.

Выбор ситуационных задач осуществляется с учетом прогнозирования тенденций развития педагогических процессов и возникающих в образовательном процессе востребований организации процесса обучения учащихся на основе технологического подхода.

Для развития структурных компонентов технологической компетентности учителя: мотивационно-ценностный, операционно-практический, когнитивный и рефлексивно-творческий – мы использовали в процессе повышения квалификации учителей ситуационные задачи, основанные на анализе профессиональной деятельности. применялись ситуационные задачи с неопределенностью в постановке вопроса, с избыточными суждениями, с неопределенностью исходных данных, с противоречиями или неверными сведениями в условии, с вероятностными решениями.

Значительное влияние оказывают на формирование технологической компетентности учителя гностико-эвристические ситуативные задачи. В любой деятельности, в том числе и педагогической, возникают нестандартные и сложные ситуации, предполагающие неоднозначность анализа. Решение здесь происходит не только с логической точки зрения, но и с опорой на интуицию. С этой точки зрения рассматриваются гностико-эвристические задачи.

Педагогическая эвристика – это методология образования, с помощью которой раскрывается и реализуется в ходе поисковой деятельности творческий потенциал всех участников образовательного процесса; дидактическое и методическое направление эвристики, которое изучает принципиальные закономерности построения новых для обучаемого действий в специально созданных новых учебных ситуациях для целенаправленного развития на их основе продуктивно-познавательных качеств мышления. Данный вид эвристики имитирует эвристическую деятельность на учебном материале, чем подготавливает обучаемого к реальному творчеству. Отличительная особенность эвристической учебной деятельности – получение нового для его участников образовательного продукта: идеи, вопроса, текста, правила и т. п. (Коджаспирова Г. М.).

Таким образом, эвристическая деятельность является элементом творческого мышления и предполагает:

1) чувствительность к проблемам;
2) поиск разных подходов к решению задачи;
3) гибкость мышления;
4) генерирование идей;
5) легкость ассоциирования;
6) способность к прогнозированию;
7) логическую память;
8) концентрацию внимания;
9) способность к оценке, самокритичность;
10) стремление к самосовершенствованию.

При организации эвристической деятельности создаются такие условия работы, которые требуют особого деятельностного состояния ума, приводящего к необходимости использования нестандартных способов.

Гностико-эвристические ситуативные задачи являются наиболее сложными среди предложенных задач. Они направлены на поиск нужного решения, причем данный поиск не имеет критериев ограничения. В основе эвристических ситуативных задач представлены наиболее сложные педагогические ситуации.

Итак, ситуативные задачи имеют основание выступать средством формирования технологической компетентности учителя. Их назначение: усвоение учителем ключевых теоретических положений в области технологической компетенции, теоретических знаний, анализ и решение ситуативных задач; обогащение учителем практического опыта в процессе решения ситуативных задач.

Педагогическая значимость ситуативных задач состоит в том, что они направлены на: развитие знаний, умений и качеств в области технологической компетенции; 2) закрепление знаний; 3) коррекция знаний и умений; выработка умений и качеств в области технологической компетенции учителя.

Результирующей характеристикой ситуативных задач выступают: знания, умения, качества, входящие в состав технологической компетенции учителя; практические умения в области технологической компетенции учителя.

Опираясь на функциональную характеристику ситуативных задач и выделяя их познавательную, оценочную, регулятивную и эвристическую функции мы приходим к выводу, что в процессе решения ситуативных задач у учителя формируется соответствующая структура знаний, умений и качеств. Разрабатывая ситуативные педагогические задачи, или же заимствуя их из определенных источников, необходимо целенаправленно преподносит их учителям с целью формирования технологической компетентности учителя. В процессе решения ситуативных задач учителя усваивают новые знания, закрепляют и углубляют их.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болтянская, Т. О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума : дис. … канд. пед. наук Т. О. Болтянская. – Екатеринбург, 2006. – 189 с.
2. Качалова, Л. П. Ситуативные задачи: функциональный анализ : метод. рекомендации для студентов / Л. П. Качалова. – Шадринск, 2004. – 72 с.

УДК 159.9

Е.М. Ершова
г. Шадринск

Курс по выбору «Психолого-педагогическая поддержка личности» в контексте личностно-ориентированного подхода в образовании

Показана актуальность личностно-ориентированного подхода в образовании, предложена примерная программа по курсу «Психолого-педагогическая поддержка личности», представлена структура конгруэнтно-эмпатической деятельности.

Личностно-ориентированный подход, конгруэнтно-эмпатическая деятельность.

Начало нового тысячелетия было отмечено возникновением многих социальных проблем, в их число вошла и проблема всесторонней модернизации российского

образования. Многими отечественными исследователями признано, что традиционное обучение изжило себя, и стала актуальна переориентация на более прогрессивные дидактические системы.

На современном этапе развития педагогической науки личностно-ориентированный подход считается одним из самых влиятельных. И это не случайно, если обратить внимание на изменение социальных условий: научный прогресс в настоящий момент требует развития творческой оригинальности учащегося, который способен отстаивать свои взгляды и убеждения. Но учащиеся стихийно изменились в сторону меркантильности, свободолюбия, они получают разнообразную информацию не только из уст педагога, но и из сети Интернет. К сожалению, существенным моментом здесь является и духовное оскудение личности. Всё это с неизбежностью требует реализации таких педагогических систем, которые смогут удовлетворить всё возрастающие потребности российского социума. Такой системой, которая позволит решить ряд сложных задач развития личности учащегося, представляется личностно-ориентированный подход.

Исследователи отмечают, что элементы личностно-ориентированного подхода присутствовали в учениях Конфуция, Витторино да Фельтре, М. Монтеня, Эразма Роттердамского, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого. В XX веке отдельные аспекты этого подхода рассматривали такие психологи и педагоги как Д. Дьюи, Дж. Боткин, Э Келли, Т. Браммельд, С. Хук, Д. Снигг, А. Комбс, Р. Мей, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, Р. Бернс и др. Они считали, что поведение личности детерминируется её эмоциями, отношениями, убеждениями и ценностями. Целью обучения признавалось собственно развитие личности без обязательной программы. Основная линия поведения учителя: раскрыть потенциал личности ребенка. Способы общения: конгруэнтность, безусловное принятие ребенка, эмпатическое понимание. Профессионально значимое качество личности педагога - эмпатия. Сами учителя или воспитатели способны к личностному развитию.

Теорию личностно-ориентированного подхода в отечественной науке разрабатывали такие педагоги и психологи как Н.А. Алексеев, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. В их трудах знания, умения и навыки рассматривались не как самоцель, а как фундамент, на который опирается деятельность ученика и его эмоционально-ценностные отношения к миру, людям и самому себе.

Цель личностно-ориентированного образования в средней школе состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа» [1]. Поэтому содержание личностно-ориентированного образования в высшей педагогической школе, должно оказывать студенту содействие в овладении средствами оказания психолого-педагогической поддержки учащемуся в развитии его личности. В частности, можно предложить для изучения такой курс по выбору как «Психолого-педагогическая поддержка личности».

Исходя из проделанного анализа научной психолого-педагогической литературы, мы считаем оправданной нижеуказанную программу курса.

Цель курса – теоретическое и практическое овладение знаниями в области психолого-педагогической поддержки личности.

Задачами курса является:

- формирование у студентов знаний о сущности психолого-педагогической поддержки личности;
- формирование у студентов знаний о кризисных периодах в развитии личности;

- формирование отдельных умений психолого-педагогической поддержки личности;
- формирование умений понимания учащегося в процессе оказания психолого-педагогической поддержки;
- формирование психолого-диагностических умений как элемента подготовки квалифицированного педагога;
- формирование профессионально-значимых качеств личности у студентов;
- формирование умений саморегуляции психических состояний как необходимого элемента работы учителя.

В результате изучения курса «Психолого-педагогическая поддержка личности» студенты должны:

знать

- основы психолого-педагогической поддержки личности в объеме, предусмотренным данным курсом;
- знать связь психолого-педагогической поддержки личности с педагогикой, возрастной физиологией, школьной гигиеной, методикой воспитательной работой;
- знать основные направления психолого-педагогической поддержки личности;
- обладать психодиагностическими умениями необходимыми для осуществления индивидуального подхода в процессе психолого-педагогической поддержки личности (определение индивидуально-психологических особенностей, психологического возраста по наличию основных новообразований личности, специфике социальной ситуации развития, ведущей деятельности данного возраста и т.д.)

уметь:

- использовать приобретённые знания на практике;

владеть:

- отдельными умениями психолого-педагогической поддержки личности;
- отдельными психодиагностическими навыками (определение индивидуально-психологических особенностей личности, типа темперамента, акцентуаций характера и т.д.), используемыми в процессе психолого-педагогической поддержки.

Раздел 1. Общее понятие о психолого-педагогической поддержке личности.

Понятие «психолого-педагогическая поддержка личности». Предмет и задачи психолого-педагогической поддержки личности. Принципы психолого-педагогической поддержки. Направления психолого-педагогической поддержки. Этапы поддержки. Связь психолого-педагогической поддержки личности с педагогическими дисциплинами. Связь психолого-педагогической поддержки личности с психологическими дисциплинами. Педагогическая поддержка в контексте личностно-ориентированного образования. Кризисы в психическом развитии личности. Психолого-педагогическая поддержка учащегося в сложной жизненной ситуации.

Раздел 2. Методы и средства психолого-педагогической поддержки личности.

Методы психологической помощи. Методы психолого-педагогической поддержки. Понятие о тренинге. Понятие о психотерапии. Понятие об арттерапии. Связь психолого-педагогической поддержки с психотерапией. Психотерапия как основа психологической поддержки личности. Понятия «эмпатия», «точная эмпатия». Понятие «конгруэнтно-эмпатическая деятельность». Структура конгруэнтно-эмпатической деятельности. Психолого-педагогическая поддержка личности и средства конгруэнтно-эмпатической деятельности. Родительский клуб как средство психолого-педагогической поддержки личности.

Раздел 3. Психолого-педагогическая поддержка самопознания учащегося.

Понятие о психодиагностике. Связь психолого-педагогической поддержки с психодиагностикой. Психолого-педагогическая поддержка самоопределения личности. Психолого-педагогическая поддержка самопознания учащегося. Самопонимание как условие успешного саморазвития. Понятия «самопонимание» и «самопонимание учащегося». Самопонимание как процесс и результат. Структура самопонимания.

Раздел 4. Психолого-педагогическая поддержка саморазвития личности.

Психолого-педагогическая поддержка саморазвития учащегося. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения - предпосылка формирования профессионального мобильного специалиста. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников. Психолого-педагогическая поддержка саморазвития педагога. Психолого-педагогическая поддержка родителей.

В процессе изучения курса студентам необходимо овладеть средствами психолого-педагогической поддержки учащихся в их будущей профессиональной деятельности. В этом им сможет помочь разработанная нами конгруэнтно-эмпатическая деятельность (КЭД).

В соответствии с требованиями этой деятельности, будущему учителю следует вначале осознать мотивы оказания психолого-педагогической поддержки, её цель, предмет, модель значимых условий, систему частных задач и только затем переходить к использованию средств КЭД (средств психолого-педагогической поддержки личности учащегося). В процессе использования средств КЭД, необходимо осуществлять текущий контроль (на основе определённых критериев успешности оказания психолого-педагогической поддержки личности), чтобы в случае необходимости своевременно откорректировать свои действия. Рассмотрим боле подробно указанные выше компоненты КЭД.

I. Осознание мотивов оказания психолого-педагогической поддержки учащемуся.

Наличие сознательных мотивов важнейшая предпосылка любой деятельности. Поэтому будущий учитель должен честно, для самого себя ответить на вопрос: «Ради чего я хочу оказать психологическую поддержку учащемуся?». Если наедине с самим собой он получит такой ответ как: «Дать учащемуся определённую сумму знаний в виде информации» и т.п., то нужно отметить, что данные мотивы не соответствуют требованиям психологической поддержки. Но если будущий педагог близок к такой формулировке своего мотива как: «психологический (личностный) рост учащегося в результате выхода из кризисной ситуации», то в самосовершенствовании навыков психологической поддержки личности ему поможет КЭД.

II. Цель КЭД будущий педагог может сформулировать следующим образом: «создание условий для активного преодоления учащимся трудностей личностного роста, конфликтных взаимоотношений, а также для безопасного познания и социально полезного выражения своей личности в ученическом коллективе, семье и обществе».

Такими условиями могут быть отношения понимания, искренности и безусловного принятия между учителем (воспитателем, классным руководителем, завучем и т.д.) и учащимися.

III. Предметом данной деятельности будут являться имеемые на данный момент качественные и количественные особенности отношений между учителем (воспитателем, классным руководителем и т.д.) и учащимся школы.

IV. Построение модели значимых условий с точки зрения реализации указанной цели.

На этом этапе осуществляется выделение и фиксация в создании условий, в которых будет протекать процесс психологической поддержки. Здесь важно выявить не

максимальное количество условий, а только наиболее значимые исходя из ориентации на эффективность процесса реализации поставленной выше цели. По отношению к учителю условия могут быть внешние и внутренние (психические), положительные и отрицательные.

Модель (от французского modele - образец) может и должна изменяться (неизменной остаётся цель). Отсутствующие условия должны создаваться, а имеемые - совершенствоваться с точки зрения поставленной цели.

V. Определение частных задач. Цель, на достижение которой направлена психолого-педагогическая поддержка, может быть достаточно отдалённой. Поэтому необходимо выделять систему взаимосвязанных задач (частных целей), достижение которых может быть обеспечено соответствующими им средствами КЭД.

Мы выделяем следующие задачи, которые нужно решить в процессе достижения конечного результата - гуманистического типа отношений между педагогом и учащимся.

1. Достичь такого качества межличностных отношений, которое характеризуется чувством доверия учащегося к учителю.

2. Переживание учащимся того, что педагог правильно (точно) понимает его как индивидуальность.

3. Переживание учащимся того, что ему доверяют, что его принимают, ценят, уважают таким, как он есть.

4. Переживание учащимся желания получить такую информацию от учителя, которую он оценивает как личностно значимую, пригодную для решения своих проблем.

Для того чтобы личность учащегося могла свободно и полноценно развиваться, следует добиваться реализации всей совокупности поставленных выше задач. Ведь отсутствие одной из частей системы - обесценивает все остальные.

VI. Подбор средств для решения отдельных задач.

Мы говорили о необходимости решения *первой* задачи - доверия ученика к учителю. К.Р. Роджерс пишет, что здесь поможет такое средство как конгруэнтность [2].

Что касается решения *второй* указанной задачи, то здесь поможет учителю такое средство как эмпатическое понимание.

Если учитель осознаёт «… что хотя бы в определённых отношениях или в определённое время в этих отношениях совершенно безопасно проявлять личную привязанность, т.е. питать к другому положительные чувства - это будет настоящим достижением» [2] для решения *третьей* задачи.

Для решения *четвёртой* задачи, необходимо учитывать индивидуальные интересы учащихся, а также использовать проблемные задания (вопросы, ситуации, задачи).

VII. Текущий контроль.

Выполнение каждого приёма должно контролироваться. Например, в процессе конгруэнтно-эмпатической деятельности такой компонент как «эмпатическое понимание» может контролироваться при помощи получения ответов респондента на такие вопросы как: «Я желал(а) бы знать, не заключается ли смысл того, о чём Вы говорили, в том, что … (и здесь пересказать более чётко то, что было сказано учащимся)?», « Я правильно это выражаю … (и здесь опять пересказать слова собеседника более определённо)?», «Вы как бы хотите мне сказать, что …?», «Я хотел(а) бы увидеть, смогу ли я «ухватить» то, что это значит для Вас? …», «Я бы так же хотел(а) повторить одну мысль, чтобы увидеть, понимаю ли я её …», «Схватил(а) ли я суть того, что Вы сказали? …» и т.д.

VIII. Система критериев успешности своих действий.

В качестве критериев самооценки приёмов передачи ученику конгруэнтности и эмпатии (в процессе прохождения педагогической практики) можно рекомендовать студентам задавать самим себе такие вопросы как:

1) вопросы, помогающие определять степень успешности передачи ученику своей конгруэнтности («Чувствовал ли учащийся доверие ко мне во время беседы?», «Был(а) ли я искренен(на) в выражении своих чувств?», «Всё ли учащийся понял из того, что я говорил(а) о себе?»);

2) вопросы, помогающие определять степень восприятия учеником безусловного положительного принятия («Чувствовал ли учащийся моё доверие к нему?», «Чувствовал ли учащийся, что он самостоятелен в выборах и принятии решений? Чувствовал ли учащийся, что я признаю за ним это право?», «Чувствовал ли учащийся дистанцию, отчуждение между нами?»);

3) вопросы, помогающие определять правильность эмпатического понимания студентом ученика («Почувствовал ли учащийся интерес к себе как к личности?», «Понял(а) ли я чувства ученика правильно, точно?», «Прояснил(а) ли я для учащегося его собственные чувства? Стали ли учащемуся более понятны собственные чувства после беседы со мной?»).

IX. Коррекция.

Анализируя полученные ответы на указанные выше вопросы, студент может обнаружить те компоненты КЭД, которые удаются наименее и наиболее удачно. Для коррекции наименее удачных компонентов можно построить отдельную вспомогательную учебную деятельность или выполнять специальные задания по их совершенствованию.

В процессе обучения преподавателю необходимо получать от студентов обратную связь. Для этого нами была разработана открытая анкета. Даётся следующая инструкция: «Вам необходимо вспомнить выполненные практические задания, полученную на курсе теоретическую информацию и выразить своё отношение к ним (или к их отдельным элементам). Прочитайте начало предложений. Продолжите те предложения, которые сможете. Постарайтесь ответить искренне. Те вопросы, на которые Вам не захочется отвечать, или на которые определённый ответ не приходит в голову, лучше пропустить и оставить без ответа».

Анкета № 1.

1. В курсе «Психолого-педагогическая поддержка личности» мне показалось интересным……..
2. В данном курсе мне показалось не совсем интересным…….
3. Хотелось бы дополнительно предложить к рассмотрению на курсе следующие темы (вопросы, проблемы, задания) ……
4. Я считаю, что данный курс не обязателен, потому что …….
5. Я считаю, что данный курс нужен, его не может заменить другая учебная дисциплина, потому что ……

В качестве примера приведём ответ студента С.: 1. Изучение внутреннего мира человека. 2. Не могу выбрать… 3. Хотелось бы ещё больше тренингов. 4. Данный курс не обязателен для тех, кто никогда не будет интересоваться саморегуляцией, оказанием помощи другому человеку и т.д. 5. Общая психология потому и «общая», что там не рассматриваются вопросы практической психологии. Здесь рассматриваются такие вопросы, которых нет в других дисциплинах.

Анкета № 2.

Ранжирование материала курса с точки зрения субъективной значимости

1. Наиболее интересным мне показался материал занятий, связанный с …….

2. Мне также понравилась и другая информация. Поэтому, на второе место по значимости, с моей точки зрения, я бы поставил(а) материал о том, что. . . . .

3. В третью очередь я бы выделил(а) материал о. . . . . .

4. В четвёртую очередь я бы отметил(а) тему, которая касалась такого вопроса как. . . . . .

5. На пятое место я бы поставил(а) материал о. . . . .

Приведём отдельные примеры ответов на данные вопросы. Студентка Л. пишет: 1. Психокоррекция детско-родительских отношений. Видеоматериал «Конфликтное поведение подростка в семье». 2. Обсуждение вопросов психотерапии и психопрофилактики. Методы арттерапии. 3. Обсуждение мультфильма «Полигон». Универсальность ценности ненасилия. 4. Видеоматериалы «Коммуникативный тренинг». 5. Обсуждение возможностей оказания психолого-педагогической поддержки детям, попадающим в «зону риска» (после просмотра видеофильма «Профилактика наркомании подростков»).

Студент М.: 1. Обсуждение вопроса оказания помощи в формировании некоторых критериев самооценки поведения школьников. 2. Игра-тренинг «Профилактика наркомании». 3. Социально-психологический тренинг «Восприятие и понимание другого человека». 4. Вопросы этики поведения в процессе оказания психолого-педагогической поддержки учащемуся. 5. Обсуждение ценности ненасилия (презентация «Террор в Беслане»). Актуальность оказания психолого-педагогической поддержки учащимся, пострадавшим в результате террористических актов.

Студентка К.: 1. Видеоматериал к вопросу «Арететерапия» (лечение нравственным совершенствованием, терапия доблестью). 2. Помощь учащимся в формировании отношения к самому себе. (Э. Фромм «Искусство любить»). 3. Упражнения на осознание и выражение своих отношений и эмоций. 4. Тренинговые упражнения к вопросу «Профилактика конфликтного поведения» («Смена акцента», «Волшебная нить», упражнение на снятие нервно-психического напряжения для учителя (профилактика эмоционального выгорания) и др.) 5. Упражнения в помощь профессиональному самоопределению учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н.А. Алексеев. – Ростов н / Д : Феникс, 2006.
2. Rogers, Carl R. On becoming a person a therapist’s view of psychotherapy / Carl R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflim Company, 1961.

УДК 371.1

О.Н. Младенцева,
г. Ханты-Мансийск

Информационная компетентность учителя

В статье раскрываются возможности дистанционного обучения, применение современных информационных технологий в образовательном процессе.

Компетентность, информационная компетентность, дистанционная форма обучения.

В настоящее время в современном обществе идет становление глобального информационного пространства и новой парадигмы образования. Процесс, ориентированный на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Это связано с внесением изменений в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать благоприятному и гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. Компьютерные технологии становятся частью всего образовательного процесса, что повышает его эффективность.

Согласно Концепции модернизации образования, основой современных образовательных стандартов является формирование базовых компетентностей современного человека:

- информационной;
- коммуникативной;
- самоорганизация;
- самообразование.

Современные информационные технологии занимают особое место в образовательном процессе. Информационная среда - это область общения, информации и знаний, в которой сегодня сосредоточены результаты общественного прогресса. В огромном потоке информации современного общества очень важно уметь оперативно извлекать, эффективно обрабатывать и оценивать необходимые сведения. И в этом состоит задача учителя – помочь ученику в формировании этих навыков.

Применение современных информационных технологий позволяет учителю существенно изменить содержание, методы и формы обучения. Они нацелены на усиление интеллектуальных возможностей учащихся, индивидуализацию и на повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы в целом.

Работа в новых условиях требует от учителя высокой информационной компетентности, большого мастерства и постоянного совершенствования. Поскольку профессиональные знания стареют очень быстро, необходимо их постоянное совершенствование. Если мы говорим об обучении через всю жизнь, значит, учителю необходимо шагать в ногу со временем, осваивая все современные технологии обучения детей, в том числе и дистанционные, которые прочно входят в сферу образования.

Специалисты по стратегическим проблемам образования дистанционную форму обучения называют образовательной системой 21 века. На нее сделана огромная ставка.

Дистанционное обучение – это комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Информационно-образовательная система дистанционного обучения представляет собой системно-организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. Дистанционное обучение является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации [9].

Дистанционная форма обучения предоставляет возможность:

- обучаться в индивидуальном темпе - скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей;

- свободы и гибкости - учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- доступности - независимости от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях;
- информационных и телекоммуникационных технологий;
- социального равноправия - равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья.

Одним из моментов успешности процесса обучения является реализация обратной связи между учеником и преподавателем.

В настоящее время в Ханты-Мансийском округе в связи с развитием Интернет-технологий, активно развивается и становится все более востребованным дистанционное обучение педагогов. На данный момент под руководством специалистов Центра дистанционного образования Института развития образования по составленной программе курсовой подготовки слушателей «Современные технологии в образовании», прошли курсы повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, где обучились более 100 педагогов автономного округа. Опыт работы с учителями показал, что, обучаясь на курсах ИКТ-компетенциям, педагоги начинают успешно работать офисных программах, использовать цифровые ресурсы в своей педагогической практике.

Благодаря работе дистанционных курсов, педагоги учатся:

- на практике использовать разнообразные источники информации в своей работе;
- непрерывно повышать свой уровень сформированности ИКТ — компетентности;
- создавать свой учебный курс в оболочке Moodle LMS;
- работать с детьми в ресурсах информационно-образовательной среды: «I-школа» и НП «Телешкола»;
- осваивать разнообразные интерактивные формы общения: форумы, видеоконференции, круглые столы, чат;
- быть успешными (успех человека и его самореализация немыслимы без использования современных технологий).

Дистанционная форма обучения помогает педагогу выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут, удовлетворяя профессиональные потребности и развивая профессиональные компетенции, тем самым дает возможность реализовать личностно-ориентированную модель обучения, повышая уровень готовности к осуществлению самостоятельной практической деятельности.

Таким образом, современные информационные технологии являются необходимым условием для формирования современной личности. Их использование повышает эффективность деятельности педагога, являясь основой для саморазвития и творчества учителя. Дистанционная форма обучения предоставляет возможность создания систем непрерывного самообучения и поддержания компетентного специалиста, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов, способная гибко реагировать на потребности общества.

Использование дистанционных образовательных технологий формирует у учеников умения и навыки самостоятельного приобретения знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайченко, Т. П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис : учеб. пособие / Т. П. Зайченко. –СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
2. Информационные технологии в образовании. XXI Международная конференция-выставка. Ч. IV : сб. тр. – М. : Изд. отдел фак. ВМК МГУ имени М. В. Ломоносова, 2011. – 88 с.
3. Козлов, В.В. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под ред. В. В. Козлов, А. М. Кондаков. – М. : Просвещение, 2009. – С. 3 – 42.
4. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
5. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2006.
6. Современные технологии в образовательном процессе : сб. ст. – Челябинск, 2011. – 55 с.
7. Хуторской, А. В. Дистанционное обучение и его технологии / А. В. Хуторский // Компьютерра. – 2002. – № 36.
8. Русский государственный Интернет-университет [Электронный ресурс] / А. И. Ракитов // Инновационный подход и перспективы электронного дистанционного образования в России – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.iu.ru/biblio/archive/do_sbornik/13.aspx, свободный – Загл. с экрана. – Яз. рус.
9. Школа успешного учителя [Электронный ресурс] // Педагогическая технология дистанционного обучения. Методическая помощь педагогам. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://edu-lider.ru/category/ikt-kompetentnyj-uchitel/page/3/.

УДК 378

Ю.В. Саламатина,
г. Шадринск

Рефлексивная деятельность как важнейшее условие формирования эмпатийной культуры будущих учителей

В статье раскрыта сущность одного из важнейших психологических условий формирования эмпатийной культуры у студентов педвузов: рефлексивная деятельность. Также описана ее значение и влияние на становление личности будущего учителя.

Эмпатийная культура, эмпатия, рефлексивная деятельность, рефлексия.

Проблема повышения качества образования была актуальна во все времена. Ключевой фигурой, решающей с фронта эту проблему, всегда был учитель. Были и есть учителя-новаторы, предлагающие новые педагогические технологии, которые совершали и совершают прорывы в этом деле. Коменский Я.А., Ушинский К.Д., Макаренко А.С., в наше время Выготский Л.С., Занков Л.В., Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Сухомлинский В.А., Шаталов В.Ф. – это педагоги, изменившие парадигму педагогической науки.

В настоящее время, когда происходит переход к информационному обществу, в условиях ускоренного возрастания объемов информационного потока, учителя должны быстро реагировать на изменяющиеся условия. В этом деле им помогают информационные технологии. В свою очередь, информационные технологии в образовании должны способствовать повышению качества обучения.

Современная российская школа активно обновляется. Формируется новый облик общеобразовательных учреждений, осуществляется научно-практический поиск эффективных моделей, инновационных способов построения образовательного

процесса, обеспечивающего благоприятные условия для становления, развития человека. Успешность реализации национальной политики в области образования во многом зависит от качества профессиональной подготовки педагогов, от качества и способов их педагогической деятельности. Новой школе требуется педагог, умеющий слушать, слышать и понимать современных детей и самого себя, способный воспринимать педагогическую реальность в целостном контексте общественного и индивидуального развития, готовый к открытому сознательному, конструктивному диалогу со всеми участниками образовательного процесса и с самим собой.

В традиционном обучении под качеством понимали, в основном, только уровень сформированности ЗУН. В современных условиях этого недостаточно. Новое содержание образования, кроме знаниевого элемента, должно иметь составляющие для формирования всесторонне развитой личности. Этими составляющими будут рефлексивная, коммуникативная и мыслительная деятельность. Для обновленного, многоэлементного содержания обучения еще предстоит создать новую, поликритериальную систему оценки и стандартные, системно организованные педагогические измерители качества обучения. Далее, следует разработать алгоритм системной педагогической диагностики и мониторинга и уже на этой основе реально управлять качеством обучения.

Анализ материалов различных исследований (Е.И. Исаев, А.А. Орлов, Н.Ю. Сергеева, В.А. Сластенин, А.В. Торхова и др.), связанных с практикой подготовки будущих педагогов в вузах, обнаруживает ряд тенденций, заслуживающих особого внимания. К ним относятся: проблема низкой мотивации студентов к будущей профессии, пассивность студентов на занятиях, информационная перенасыщенность содержания образования без качественного его осмысления, недостаток внимания к проблемам понимания места и роли образования в условиях современной информационной реальности, преобладание академического характера взаимодействия в системе «преподаватель – студент». Обозначенные проблемы не обеспечивают будущим педагогам полноценного осмысления феномена детства, феномена становления, развития и саморазвития человека, не раскрывают ценностных оснований педагогической деятельности, не формируют основания для целенаправленного профессионального развития и саморазвития в контексте собственного жизнестроительства человека. Вышесказанное свидетельствуют о том, что практика подготовки будущего педагога нуждается в качественном преобразовании. Требуется усиление творческой составляющей образовательного процесса, значительное увеличение возможностей для профессионально-личностного самовыражения и самореализации студентов в соответствии с сущностью педагогической профессии на этапе профессиональной подготовки, формирование потребности профессионального самосовершенствования, развития и саморазвития в системе непрерывного педагогического образования.

Проблемы саморазвития студентов в процессе рефлексивной деятельности состоят в том, что в процессе учебной деятельности в оборот преподавателей и студентов не вошли научные понятия гуманистической педагогики и психологии — «рефлексия», «саморазвитие», «Я» - концепция» и др. Слабо осуществляются интеграция педагогики и психологии, раскрывающих гуманистический и субъект-субъектный характер отношений преподавателей и студентов. Учебный процесс вуза не в полной степени соответствует рефлексивно-диалоговым технологиям, обеспечивающим саморазвитие личности. Отмечается недостаточная профессиональная компетентность преподавателей в интеграции рефлексивной деятельности в процесс профессиональной подготовки студентов как условия их саморазвития.

В педагогической деятельности рефлексия является таким же необходимым компонентом, как и в любой человеческой деятельности. Б.З. Вульфов и В.Н. Харькин формулируют следующим образом определения наиболее значимых для нас феноменов: «Если рефлексия - цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое, то профессиональная рефлексия - та же внутренняя работа: соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями… В свою очередь, педагогическая профессиональная рефлексия - то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом» [2].

В оригинальной трактовке И.А. Тришкиной, педагогическая рефлексия описывается как способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у школьника картину ситуации, а на этой основе - уточнить его представление о себе, стало быть, рефлексию можно понимать как осознание учителем самого себя с позиции учащегося в меняющихся ситуациях [6].

Профессиональная педагогическая рефлексия связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий (в том числе в связи со складывающимися тенденциями в современном образовании, социокультурной политике).

Необходимость овладения учителем эмпатийной культурой и вовлечение его в рефлексивную деятельность убедительно показывают многие исследователи. Они считают, что деятельность учителя есть всегда деятельность по управлению другой деятельностью, а именно учебной деятельностью учащихся. Объектом деятельности учителя, субъектом его управления, руководства, организации является деятельность учащихся, а сам учитель смотрит на себя и на свои действия (и оценивает их) как бы глазами учащихся. Учитель не просто ставит цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащимися. Поэтому учитель должен быть способным становиться на точку зрения ученика, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в его деятельности, понимать, как ученик воспринимает определенную ситуацию, объяснять почему ученик действует так, а не иначе. «Более того, - пишет Ю.Н. Кулюткин, - учитель должен рефлексивно отображать «внутреннюю картину мира», которой овладевает ученик, но и целенаправленно ее преобразовывать, углублять, развивать» [3].

Так, А.К. Маркова выделяет специальную группу перцептивно-рефлексивных педагогических способностей, которые являются ведущими в формировании эмпатийной культуры. Она включает: способность к изучению другого человека, понимание, сопереживание, способность встать на его точку зрения и посмотреть на себя со стороны. Эта группа способностей является, по мнению автора, «ядерной», малокомпенсируемой. Она характерна именно для труда учителя, так как свидетельствует о его ориентации на психологическое развитие ученика [4].

Для понимания рефлексивной деятельности огромное значение имеют труды Г.И.Щукиной по теории деятельности в педагогике. Они позволяют выявить возможности рефлексивной деятельности для формирования личности в педагогическом процессе. Главным приоритетом педагогического процесса является организация деятельности обучающихся, тогда логичным будет осуществить анализ организации рефлексивной деятельности через ее структуру. Г.И. Щукина разработала педагогическую структуру деятельности, выделив ее компоненты: цель, мотивы, содержание, предметные действия, умения, результат. Таким образом, рефлексивная деятельность характеризуется следующим: ей присущи свойства деятельности

(целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность) и характерна общность в построении и способов, процесса деятельности и ее конечных результатов.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается связь профессионального роста учителя и уровня развития его рефлексии. Выделяя уровни профессиональной деятельности учителя, О.С. Анисимов подчеркивает, что для возможности перехода педагога на следующий, более высокий уровень профессионально-педагогической деятельности, необходимо развитие педагогической рефлексии. Так, автором выделены следующие уровни профессионально-педагогической деятельности: 1) становление деятельности; 2) успешное выполнение фиксированной нормы; 3) выполнение нормы с адекватной рефлексией; 4) рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекцией нормы (перепроектирование способов педагогических действий); 5) соучастие в рефлексивной постановке или рефлексивном снятии проблем; 6) полная рефлексивная самоорганизация [6].

Эмпатия учителя - одна из важнейших составляющих педагогической компетентности и профессионализма. Эмпатия помогает выявлению смыслов поведения, в соединении с личностно-значимыми компонентами мышления, предстает как ведущая деятельность при решении продуктивных задач.

Таким образом, эмпатия и рефлексия являются основой педагогической деятельности учителя на всех ее этапах: от замысливания цели до получения и анализа результатов. Это может быть представлено в виде следующей цепочки: цель педагогической деятельности - рефлексивный анализ ситуации - выбор; проектирование и конструирование учителем средств педагогической деятельности на основе эмпатии на адекватность этих средств поставленной цели - реализация проекта - рефлексия на различение проекта и его реализации (цели и результата). Эмпатийная культура учителя может быть направлена на предмет педагогической деятельности, на саму педагогическую деятельность, взаимодействие с другими людьми (учителями, учениками, родителями), на выявление собственных средств и способов мышления, понимания, коммуникации, а также действия и деятельность учеников, понимание их способов деятельности, мышления, понимания, коммуникации [1].

Система высшего профессионального образования ориентирована на создание условий для развития эмпатийной культуры студентов как одного из пути саморазвития личности и модернизации образования в целом. Гуманистическая модель образования актуализирует данные вопросы, где эмпатия рассматривается принципом внутреннего самодвижения в познавательной деятельности. Эмпатийная культура обеспечивает мотивацию студентов на творчески преобразующую деятельность и самореализацию в профессиональном становлении. Сущность саморазвития заключается в том, что она индивидуализирует профессиональную деятельность, придает ей ценностный смысл, определяющий «Я»- концепцию личности и профессионала.

Рефлексивная деятельность является не только педагогической, но и государственной проблемой, так как развитие потребности личности в саморазвитии является основой для дальнейшего становления профессиональных компетенций и обучения «через всю жизнь». Создать в процессе профессиональной подготовки среду рефлексии и саморазвития каждого студента - это значит усилить гуманистическую сущность образовательного процесса высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

2. Вульфов, Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 111 с.
3. Кулюткин, Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : Педагогика, 1979. – С. 22-28.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Слободчиков, В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С.3-18.
6. Щукина, Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособие / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

УДК 811:37.016

Е.П. Турбина,
г.Шадринск

Роль иноязычной культуры в процессе обучения иностранным языкам

В статье рассмотрено понятие «иноязычной культуры», его составляющие и роль в процессе обучения иностранным языкам.

Культура, иноязычная культура, культурологический подход

Важной мыслью лингвистов и методистов за последние 20 лет двадцатого столетия является вопрос о необходимости включения иноязычной культуры в процесс обучения иностранным языкам, так как во – первых, культурологический подход представляет культуру во всей ее полноте и многообразии, восстанавливает ее в правах естественного и главного основания образования; создает условия для обогащения учащихся сведениями о культуре; помогает человеку обрести себя в культуре, сформировать собственное культурное самосознание, отношение к другим культурам; способствует снятию обособленности, абстрактности и культурной обезличенности знаний, обеспечивает их укорененность в социальном национально – культурном планах; призывает каждого человека заботиться о сохранении культурного многообразия, следовать принципам равенства и договорных начал, избегать силовых вмешательств в природу и социальные отношения; во – вторых, основной целью обучения иностранным языкам является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, а одна из составляющих коммуникативной компетенции это знания о культуре страны изучаемого языка.

Культура – явление многосложное, многонациональное. Разные народы по – разному проявляют себя, но в отношении к природе, к друг другу, особенно к детям – они едины и во многом похожи друг на друга. [14,43] Положительное в нравственных традициях одного народа оказывается положительным в представлениях и другого народа. Многие нравственные правила имеют примерно одинаковый смысл у всех народов, на всех языках.

Уже в античности возникла традиция связывать культуру с развитием, совершенствованием человека. В основе ее лежит отношение к человеку не как продукту природы, а как продукту воспитания. Первоначально смысл понятия «культура» состоял в том, что под ней понималось все то, что подвергнуто обработке человеческим трудом. Если в процессе обработки природы создается культура вещей, то в процессе обучения формируется культура людей, человек как культурное

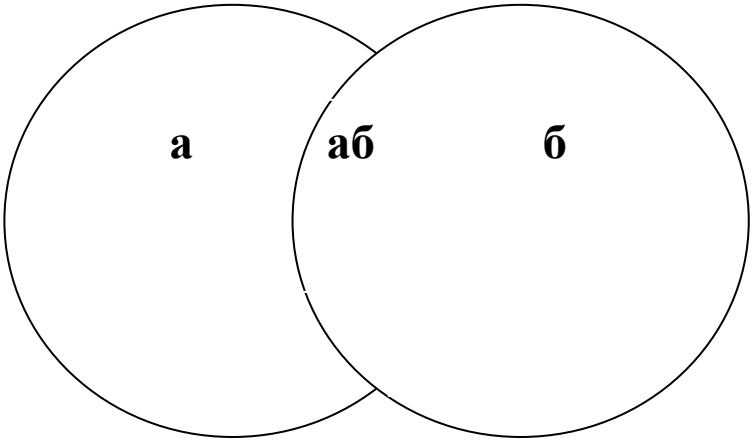
существо. Тем самым происходит возвращение к античной традиции понимать культуру в связи с развитием и совершенствованием человека – его души, тела, интеллекта, нравственности.

Современная культура не может быть ограничена какими - то видами искусства, историей, философией, литературой и так далее. Она включает в себя и естественные науки, поскольку наука и техника – важнейшие элементы культуры.

Одним из важнейших принципов обучения становится принцип культуросообразности, который предполагает, «что обучение основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям».

Идеи А. Дистервега о необходимости подчинения образовательного процесса принципу культуросообразности верны и в отношении обучения иностранным языкам. Это подтверждается и требованиями школьной программы по иностранному языку. «…Включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений, реалий и так далее связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения, так как особое познание мира той или иной человеческой общностью, обычаи, нашедшие отражение в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием при общении с представителями разных народов».

Если сравнить две национальные культуры, то можно сделать вывод, что они никогда не совпадают полностью. Это следует из того, что каждый состоит из национальных и интернациональных элементов. Для каждой культуры совокупности этих элементов будут различными.



Пусть круг представляет собой совокупность элементов, составляющих культуры. Области, обозначенные литерами **а** и **б**, обозначают частные культурные элементы (национальное в культуре), а область **аб** символизирует общие элементы в двух культурах (интернациональные). Поскольку между языком и культурой имеется параллелизм, следует говорить о национальных и интернациональных элементах не только в культурах **а** и **б**, но и в языках **А** и **Б**, их обслуживающих.

Необходимо добавить, что для процесса обучения иностранным языкам не столько важно то, что незнание иноязычной культуры может стать препятствием при общении с представителями других наций, сколько то, что основная цель иноязычной культуры это изучение языка с одновременным соизучением культуры страны изучаемого языка в том виде, как она опосредована языком. Иноязычная культура в значительной мере повышает образовательный потенциал учебного предмета, кроме того, использование иноязычной культуры способствует формированию мотивации

учения, что в условиях школьного обучения чрезвычайно важно, так как само иноязычное общение не подкреплено языковой средой, реальной необходимостью.

Основными компонентами иноязычной культуры являются:

- образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев;
- социокультурный портрет стран, их народов и языков;
- ценностно – смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ;
- историко – культурный фон и особенности исторической и этнической памяти;
- культурное наследие, культурная идентичность и ментальность народов, страны изучаемого языка;
- социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества;
- социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Можно выделить следующие составляющие иноязычной культуры:

1. фольклор: элементы бытописания, сказания, сказки, пословицы, поговорки, песни, загадки, притчи, легенды, мифы, предания и др.;
2. знакомство с географией, историей;
3. знакомство с традициями, обычаями, ритуалами, обрядами;
4. искусство: живопись, скульптура, архитектура, музыка, кино, театр;
5. художественная литература;
6. средства массовой информации: газетные статьи, рекламные проспекты, записи интервью, опросы общественного мнения, фотографии, отрывки из оригинальных литературных произведений.

Культурологический подход представляет культуру во всей ее полноте и многообразии, восстанавливает ее в правах естественного и главного основания образования; создает условия для обогащения учащихся сведениями о культуре; помогает человеку обрести себя в культуре, сформировать собственное культурное самосознание, отношение к другим культурам; способствует снятию обособленности, абстрактности и культурной обезличенности знаний, обеспечивает их укорененность в социальном национально – культурном планах; призывает каждого человека заботиться о сохранении культурного многообразия, следовать принципам равенства и договорных начал, избегать силовых вмешательств в природу и социальные отношения.

Можно выделить следующие особенности культурологического содержания обучения:

1. Процесс обучения посредством культуры перманентен во всех сферах, самое же главное – обеспечивается естественное, длительное, деятельное, многообразное, богатое общение с культурой.
2. Целостность природы личности требует целостного подхода к ее обучению. Целостность процесса обучения в культурологическом подходе обеспечивается за счет гармонии факторов обучения и наличия продуманной системы средств воздействия на чувства, сознание, поведение, деятельность.
3. Культура активизирует процесс становления личности, направляет интеллектуальное и духовное развитие человека по правильному руслу, способствует развитию яркой индивидуальности, уникальной личности, гармоничной ее социализации, подготовке к нестандартной творческой деятельности.
4. Разнообразие содержания культуры позволяет осуществлять дифференцированность подхода к личности, учитывать индивидуальные, возрастные особенности, семейные, родовые особенности.

5. Обеспечение максимальной самостоятельности учащимся.

Если основная цель иноязычной культуры это изучение языка с одновременным соизучением культуры страны изучаемого языка в том виде, как она опосредована языком. В практическом плане иноязычная культура направлена на реализацию конечных целей обучения иностранному языку, а именно, на обучение общению. Исходя из этого, иноязычная культура должна найти значительное место в обучении иностранным языкам в средней школе, так как она повышает образовательный потенциал данного учебного предмета, кроме того, способствует формированию мотивации учения. Она в значительной мере повысит образовательный потенциал данного учебного предмета. [18,24]

Кроме того, использование иноязычной культуры способствует формированию мотивации учения, что в условиях школьного обучения чрезвычайно важно, так как само иноязычное общение не подкреплено языковой средой, реальной необходимостью.

Все вышеизложенное дает основание считать, что иноязычная культура способствует реализации информативной, мотивирующей и коммуникативной функции. Существует ряд условий необходимых для внедрения иноязычной культуры как основного составляющего культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам.

Культурологический подход в процессе обучения иностранным языкам осуществляется с учетом следующих принципов:

- обеспечение реализации принципа дидактической культуросообразности в процессе обучения иностранным языкам;
- обеспечение диалога культур и цивилизаций в процессе обучения иностранным языкам;
- доминирующая роль методически приемлемых проблемных заданий культурологического типа.

Сфера действия принципа дидактической культуросообразности обнаруживается при отборе культурологического материала для учебных целей. С помощью этого принципа определяются:

- ценностный смысл и значимость отбираемых материалов для формирования у обучаемых неискаженных представлений об истории и культуре народов;
- степень, в которой данный материал может служить стимулом для ознакомления с ключевыми культурологическими понятиями, например: «культурное наследие», «язык и языковая культура» и так далее;
- отсутствие в культурологическом материале искаженных представлений о странах и народах;
- приемлемость культурологического материала с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных и коммуникативных возможностей обучаемых;
- наличие культурологического материала, на основе которого возможно ознакомить обучаемых со способами защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации.

Принцип диалога культур и цивилизаций обращает внимание на необходимость анализа культурологического материала с точки зрения его использования в учебном процессе. Этот принцип предполагает также использование культурологического материала о родной стране, который позволяет развивать у школьников культуру представления родной культуры на иностранном языке в иноязычной среде. Родной мир обучаемого должен учитываться при отборе культурологического материала. Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно признать эффективным в полной

мере, если он приводит лишь к формированию у обучаемых конкретных культурологических представлений о странах изучаемых языков, но не стимулирует формирование и развитие у школьников стратегий по изучению любой другой культуры, которая может для них представлять личностный интерес. Поэтому важно не только что изучается на уроках иностранного языка, но и как это делается.

Следуя принципу доминирования проблемных заданий культурологического типа, учащиеся постоянно находятся в процессе решения серии постепенно усложняющихся культуроведческих задач:

- тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культурологической информации;
- овладевают стратегиями культурологического поиска и способами интерпретации культуры;
- развивают поликультурную коммуникативную компетенцию, помогающую им ориентироваться в различных ситуациях;
- формируют и углубляют представление не только о специфических различиях в культурах, но и об их общих чертах;
- участвуют в творческих работах культурологического и коммуникативно-познавательного характера.

При выполнении различных заданий культурологического типа необходимо обращать внимание на следующее [22,40]:

1. степень достоверности информации;
2. уровень когнитивной, языковой, речевой и социокультурной сложности заданий;
3. методическую приемлемость и эффективность заданий.

При обучении иностранным языкам посредством иноязычной культуры следует привлекать для сравнения элементы родной культуры, так как только в этом случае обучаемый осознает не только особенности восприятия мира индивидумами, говорящими на изучаемом языке, но и специфику такого восприятия родным народом. Обучаемый осознает и особенности восприятия мира представителями родного и изучаемого языков, то есть как языковую, так и когнитивную стороны языкового сознания.

Основной целью обучения иностранным языкам является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, то есть обучение коммуникативной компетенции. Одна из составляющих коммуникативной компетенции это знания о культуре страны изучаемого языка. Следовательно, при обучении иностранным языкам необходимо соединять коммуникативно – деятельностный подход и культурологический подход.

Стремление к коммуникативной компетенции как к конечному результату обучения предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (то есть языковую компетенцию учащихся), но и усвоение колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания.

Сообщение сведений иноязычной культуры включает ряд учебных и внеучебных форм, в том числе личное знакомство со страной изучаемого языка, а также с представителями этой страны.

Таким образом, использование иноязычной культуры как основной составляющей содержательной стороны культурологического подхода в обучении иностранным языкам является одним из важнейших мотивационных стимулов изучения иностранного языка, при чем ведущую роль играет стремление к расширению своего общего кругозора.

Существует ряд условий необходимых для внедрения иноязычной культуры как основной составляющей культурологического подхода в процессе обучения

иностранным языкам: обеспечение реализации принципа дидактической культуросообразности в процессе обучения иностранным языкам; обеспечение диалога культур и цивилизаций в процессе обучения иностранным языкам; доминирующая роль методически приемлемых проблемных заданий культурологического типа.

Благодаря этим условиям достигается конечный результат обучения – владение иноязычными навыками и умениями, знание страны изучаемого языка, соблюдение определенных норм языкового и неязыкового поведения необходимых для адекватного общения на основе на основе полного взаимопонимания.

Тщательный анализ основных компонентов иноязычной культуры и составляющих содержательной стороны культурологического подхода позволили прийти к выводу о том, что иноязычная культура в процессе обучения иностранным языкам является основной составляющей содержательной стороны культурологического подхода и играет особую роль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабакчи, В. В. Английский язык межкультурного общения - новый аспект в преподавании английского языка / В.В. Кабакчи // Иностр. яз.в шк. – 2000. – № 6. – С. 13-25.
2. Колмогорова, И. В. Культурологический подход в нравственном воспитании младших школьников : дис. … канд. пед. наук / И. В. Колмогорова. – Екатеринбург, 2000. – 193 с.
3. Миролюбов, А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Миролюбов // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 5. – С. 11-26.
4. Пирхавка, Н. Е. Использование лингвострановедческих материалов в процессе преподавания французского языка за рубежом / Н. Е. Пирхавка // Иностр. яз. в шк. – 1992. – № 1. – С.75-82.
5. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 // Воспитание школьника. – 2000. – № 1. – С.9-17.
6. Программы для общеобразовательных учреждений. Иностранные языки. – М. : Просвещение, 1994. – 495 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 004:37.016

О.Ю. Гарус,
г. Сургут

Образовательный портфель по информатике как средство формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности гимназиста

Раскрыта проблема выбора средств обучения, направленных на формирование индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, являющегося основой качественных личностных приращений; описано создание условий, необходимых для формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности гимназистов.

Образовательный портфель, индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности.

Жизнь в постиндустриальном обществе стимулирует возникновение образовательных потребностей, направленных на актуализацию способностей к саморазвитию личности, раскрытию её творческого потенциала. Современному обществу необходимы такие специалисты во всех сферах жизнедеятельности, которые способны не только видеть проблемы, но и продуктивно решать их.

В условиях необходимости индивидуализации образовательного процесса, проект основан на требованиях ФГОС, который «…призван способствовать созданию условий для развития и воспитания обучающихся, обеспечивающих их социальную самоидентификацию и гражданское становление»[1]Данное требование, предъявляемое к современной школе, предполагает поиск такой модели обучения, в которой образовательный процесс обеспечивал бы сопряженность содержания обучения с организованной (контролируемой) самостоятельной работой учащихся в формировании индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности.

Концепция модернизации российского образования предполагает «организацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей». Президент Российской Федерации (в 2008-2012гг) Медведев Д.А. в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (Пр-271 РФ от 04.02.2010г) отмечал необходимость создания творческой среды для развития способностей обучающихся. Бесспорным является тот факт, что каждый человек обладает уникальными природными задатками и способностями, для раскрытия которых необходимы соответствующие образовательные **условия и педагогические средства.**

Поэтому наиболее актуальной является проблема выбора средств обучения, направленных на формирование индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, являющегося основой качественных личностных приращений.

Проблема: отсутствие необходимых педагогических условий для актуализации и развития внутренних ресурсов ученика, составляющих суть индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих личностные приращения и учебный успех каждого гимназиста.

Необходимость разработки и внедрения данного проекта обусловлена сложившимися противоречиями между:

- ✓ необходимостью индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности и отсутствием педагогических средств ее формирования в гимназии «Лаборатория Салахова»;

- ✓ необходимость индивидуальных программ обучения и отсутствие алгоритмов построения таких программ;
- ✓ информационной перегруженностью и недостаточной компетентностью обучаемых в самостоятельном структурировании, обработке, преобразовании этой информации;
- ✓ необходимостью развивать внутренние ресурсы для достижения учебного успеха каждым гимназистом и несформированностью индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности;
- ✓ возрастающей практической значимостью школьного курса информатики и дефицитом учебного времени.

Цель проекта - создание условий, необходимых для формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности гимназистов

Объект исследования - учебно-познавательная деятельность.

Предмет исследования - индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности

Для достижения поставленной цели будут решаться следующие задачи:

Задачи	Мероприятия
Создать условия для формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности;	Создание картотеки форм и видов учебно-познавательной деятельности Консультации Дистанционное обучение
Разработать алгоритм построения индивидуальных программ обучения;	Групповой индивидуальный образовательный маршрут индивидуальный образовательный маршрут
Активизировать самообразовательный потенциал гимназистов;	Проект краткосрочный Проект долгосрочный
Развивать учебно-познавательную мотивацию гимназистов;	Проблемные задания Конкурсы Дистанционное обучение
Расширить область познания через межпредметную интеграцию и формирование метапредметных компетенций;	Межпредметные проекты Бинарные уроки
Оптимизировать учебный процесс с точки зрения соотношения временных затрат, объема обрабатываемой информации и полученного результата.	Групповая работа Индивидуальные задания

Данный инновационный педагогический проект основан на принципах личностно – ориентированного обучения, и реализует системно – деятельностный подход к обучению, зафиксированные в ФГОС второго поколения.

При разработке образовательного портфеля гимназиста по информатике использовались следующие педагогические технологии:

- ✓ технология программированного обучения;
- ✓ технология развития критического мышления;
- ✓ дистанционная кейс-технология;

- ✓ проектная технология;
- ✓ технология проблемного изложения материала.

Нормативно – правовой базой разработки проекта являются:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федеральных законов от 10 января 2003 г. № 11-ФЗ;
2. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования (Приказ Министерства образования РФ от 05.03.2004 г. №1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»);
3. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в образовательных учреждениях
4. Гигиенические требования к ПЭВМ и организации работы. СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03
5. ГОСТ 2.105-95 ЕСКД Общие требования к текстовым документам;
6. Программы основного общего образования по информатике и информационным технологиям и авторской программы Угриновича Н.Д.
7. Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся (письмо Департамента общего и дошкольного образования от 20.04.2004 г. № 14-51-102/13);

Психолого – педагогическими условиями реализации проекта являются:

- ✓ создание ситуации психологического комфорта;
- ✓ обеспечение гибкого режима освоения изучаемого материала;
- ✓ предоставление выбора индивидуальной учебной траектории;
- ✓ наличие оперативной обратной связи.

В рамках данного проекта, моя деятельность как педагога была направлена на создание условий для :

- ✓ активного взаимодействия ученика с объектами познания;
- ✓ ориентирования гимназиста на овладение обобщённым способом действия и выбор наиболее эффективных приёмов познания;
- ✓ активизации мышления учащихся в плане самоанализа и оценки своих индивидуальных характеристик;

В деятельности педагога реализуется субъектно-деятельностный подход к образовательному процессу, который обеспечивает работу в развивающей, адаптивной и вариативной образовательной среде, направленную на обеспечение возможности самоопределения гимназиста в познавательной деятельности. Важным фактором формирования ИСПД является педагогическая поддержка и поощрение проявлений ребёнком познавательной инициативы и самостоятельности.

Учебно – методические условия реализации проекта включают:

- ✓ разработка ИОМ;
- ✓ интерактивные средства информационных и коммуникационных технологий;
- ✓ цифровые учебно-методические ресурсы.

По мнению Холодной М.А. [2] ИСПД – это система индивидуально-своеобразных способов активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей, опытом познания и деятельности и т.д.), обусловленных психологическими особенностями индивидуальности субъекта, его личностными свойствами и системой предпочтений. Таким образом, индивидуальный стиль познавательной деятельности сознательно формируется учеником в процессе обучения в опыте деятельности.

Данный проект предполагает формирование всех трех компонентов индивидуального стиля познавательной деятельности в их взаимосвязи.

В данном случае деятельность педагога направлена на:

1. учёт индивидуальных познавательных особенностей учащихся,
2. развитие познавательной мотивации, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер,
3. психологическое просвещение школьников,
4. обогащение способов познавательной деятельности.

Внешняя мотивация со стороны педагога является механизмом активизации внутренней познавательной мотивации гимназиста с акцентом на самостоятельность в познавательной деятельности.

В рамках данного проекта образовательный портфель гимназиста по информатике рассматривается как средство формирования ИСПД.

Являясь образовательным по сути портфель гимназиста по информатике включает основные составляющие компоненты:

- ✓ Ресурсы
- ✓ Собственный контент
- ✓ Оценка

Продукт	Познавательная деятельность (чем овладевают)
Проектная работа	1. Внутренний план действия, соответствующий индивидуальным возможностям. 2. Трансформация универсальных приемов работы с информацией согласно индивидуальным возможностям.
Алгоритм решения типовых задач	Присваивание знакомых способов действий
Алгоритм решения задачи	Выработка собственных приемов
Поиска, обработки и структурирования информации	Эффективные приемы познания

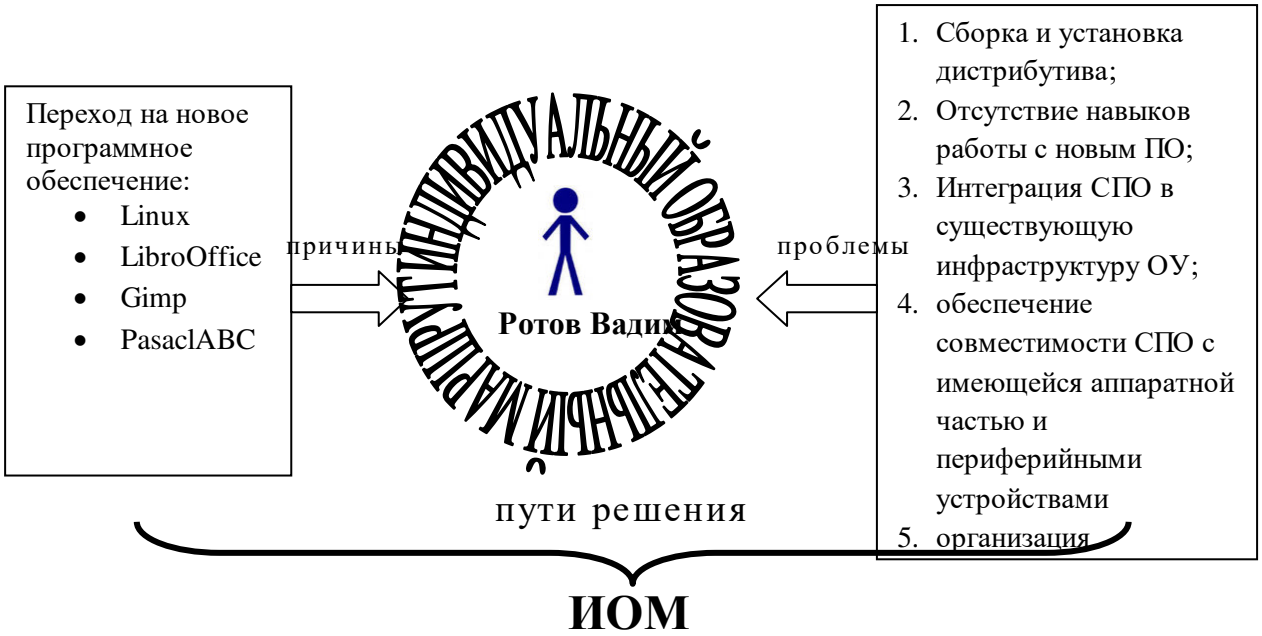
В качестве ресурса мною рассматривается ИОМ. В индивидуальный образовательный маршрут входит учебный пакет – особый комплект дидактических материалов, рассчитанных на изучение разделов учебной программы по предмету.

Сочетая учебную и внеучебную деятельность работа по ИОМ реализуется через проектную деятельность. Например, Ротов Вадим, имея хорошие знания по модулю «Устройство компьютера и программное обеспечение» проявил желание собрать дистрибутив операционной системы Linux. В связи с переходом ОУ на новую операционную систему было актуальным провести анализ нового программного обеспечения, выяснить какая из версий ОС Линукс наилучшим образом будет отвечать требованиям школьного курса и обеспечит более комфортную работу. Занимаясь решением этих задач, гимназист выполнил исследовательскую работу «Сборка дистрибутива операционной системы LinuxUbuntu». *Работу отличает ее прикладной*

характер, так как результаты проведенных исследований и накопленных знаний были реализованы на практике:

1) собран и установлен дистрибутив для главного корпуса;
2) в стадии разработки дистрибутив для «Алисы»;
3) организована работа локальной сети и сервера, как файлообменника.
4) обладая большим багажом знаний, Вадим оказывает консультативную помощь гимназистам, если они испытывают проблемы в работе с данной операционной **системой**

Работа отражена в следующей схеме



Проанали-зирована литература	Собран дистрибутив	Настроена локальная сеть	Установлен и настроен сервер	Подключен сетевой принтер	Организована фильтрация контента Интернет	Консу тируе гимна

Образовательные приращения ученика

Данное исследование было представлено на городском конкурсе юных исследователей «Шаг в будущее», 2011г. и заняло 3-е место. В 2012 г. Проект представлялся в Москве на ВСЕРОССИЙСКОМ ФОРУМЕ НАУЧНОЙ МОЛОДЕЖИ «ШАГ В БУДУЩЕЕ», занял 3-е место.

Работая по данной теме, гимназист развивает такие важные для будущего исследователя качества, как образное, творческое мышление, ответственность, умение найти нужную информацию и применить ее на практике, т.е. происходит социальная самореализация личности и формирование опыта допрофессиональной подготовки.

Мною разработаны ряд программ по модулю «Программирование» для учащихся работающих по ИОМ, которая учитывает индивидуальные способности каждого учащегося.

Одним из методов формирования универсальных учебных действий в данном инновационном педагогическом опыте является вовлечение обучаемых в учебно–поисковую и исследовательскую деятельность. Целью данной деятельности является приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний. Научить ориентироваться в сложных потоках информации, умению ставить своевременные и наиболее актуальные вопросы и самостоятельно получать на них обоснованные ответы составляют суть педагогического сопровождения в данной учебной деятельности.

При работе с гимназистами стараюсь придерживаться следующих принципов:

- ✓ принимать всё то, что есть в ребёнке;
- ✓ сопровождать его позитивную самореализацию.

Основными изменениями в организации учебного и воспитательного процесса считаю следующие критерии:

- ✓ стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию способов выполнения заданий;
- ✓ оценивание деятельности ученика не только по конечному результату, но и процессу достижения;
- ✓ создание положительного эмоционального настроя на работу каждого ученика;
- ✓ создание ситуации успеха для проявления инициативы, самовыражения.

Таким образом, ИОМ обогащает и расширяет познавательный опыт эффективными приёмами познания соответствующими индивидуальному своеобразию гимназиста, развивает индивидуальные свойства, способствующие достижению успеха в познавательной деятельности, и обучает механизмам компенсации недостатков.

В рамках личностно-ориентированного подхода к построению индивидуального образовательного маршрута гимназиста основными педагогическими технологиями являются: интегративная (межпредметная), разноуровневая, проблемная.

Практику межпредметных связей можно считать начальным процессом учебной интеграции, необходимой для всестороннего развития познавательной сферы.

В данном проекте чаще присутствуют межпредметные связи между математикой и информатикой и ИКТ, физикой и информатикой и ИКТ, которые реализуются в проектной деятельности.

Выполнение совместных учебных и исследовательских проектов в период развивающих сессий и «Дней науки» обогащают способы познавательной деятельности гимназиста.

Например:

1. Зимняя сессия (декабрь 2011 г.), у 8-ых классов технического направления рассмотрена тема «Теорема Пифагора», применение которой было изучено в курсах математики, информатики и черчении. На уроках черчения гимназисты вычерчивали окно в романском архитектурном стиле с использованием знаний теоремы Пифагора, а на уроках информатики создавали витраж, написав программный код построения дерева Пифагора, где основной элемент построения – «пифагоровы штаны».
2. Весенняя сессия (март 2012 г.)
   - 7- е классы создавали мини-проекты «Путешествие по заповедным паркам Германии» с использованием триггеров. В проектах было задействовано 20

учащихся. Деятельность учащихся была организована в группах. Каждый ребенок получил возможность выполнить проектную работу в удобном учебном стиле, соответствующем особенностям познавательной деятельности. Контент портфеля гимназиста по информатике пополнился индивидуальной творческой работой.

- 8- е классы создавали видеоролики, отражающие становление личности Гринева из повести Пушкина А.С .«Капитанская дочка». Портфель гимназиста по информатике в данном случае пополнился собственными алгоритмами работы по созданию видеороликов. С точки зрения личностных приращений каждый ребенок получил опыт публичного отстаивания своей точки зрения на проблему. Данный проект характеризуется свободным, творческим подходом к трактовке проблемы, ходу работы и презентации результатов.

В данном проекте межпредметные связи рассматриваются как отражение в учебном процессе метапредметного знания и метапредметных компетенций, составляющих одну из характерных черт современного научного познания. И в целом являются одним из условий формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности.

Данный проект ориентирован на

1. гимназистов 7-11 классов, имеющих желание углубленного изучения курса информатики;
2. запрос гимназистов в профильных классах;
3. гимназистов с недостаточным уровнем предметных знаний.

Индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности в последнее время становится все более актуальной из-за стремления современного молодого поколения получать качественно иной образовательный материал. Тесное взаимодействие преподавателя и ученика позволяет значительно повысить уровень знания последнего, а со стороны учителя поднять свой квалификационный уровень, непосредственно изучая различные индивидуальные и психологические особенности своего подопечного, выявляя сильные и слабые стороны личности и соответствующим образом, зная эти особенности и специфические качества воспитуемого, выбирать методы, приемы и средства педагогического воздействия.

Эффективность «Индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности гимназиста» определяется умением учителя диагностировать уровень параметров учебного успеха каждого ученика и осуществлять педагогическое сопровождение в образовательном пространстве. Учителем проводится анализ портфеля каждого гимназиста, чтобы выяснить – как изменились заданные параметры, информация систематизируется в графики и диаграммы, проводится анализ результатов и прогнозируется работа на следующий учебный год. Такой анализ дает возможность подобрать формы учебной работы для каждого ученика, как для осуществления ситуаций учебного успеха («как удобно ученику»), так и для целенаправленного создания ситуаций учебных затруднений (для развития «западающих» параметров его индивидуального стиля учебной деятельности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного общего образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 дек. 2010 г. № 1897 // Федеральный государственный образовательный стандарт. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://standart.edu.ru
2. Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума [Текст] : учеб. пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

УДК 37.016

Ж.В.Демьянова
г. Шадринск

Профильно-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах ВУЗа

Анализируются задачи, содержание и средства профильно-ориентированного обучения в неязыковых вузах

Профильно-ориентированное обучение, задачи обучения, профессиональные интересы

Под профильно-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [1].

Профильно-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной деятельности. В настоящее на неязыковых факультетах вузов время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности.

Изучение иностранного языка на профильном уровне направлено на достижение следующих задач:

1) дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной:

речевая компетенция – функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности; умение понимать аутентичные иноязычные тексты (чтение и аудирование), в том числе, ориентированные на выбранный профиль; передавать информацию в связных аргументированных высказывания: планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом специфики ситуации общения;

языковая компетенция– овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для выбранного профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях; систематизация языковых знаний, полученных в школе, а также увеличение объема знаний за счет информации профильно-ориентированного характера (в частности, терминологии);

социокультурная компетенция– расширение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям студентов; совершенствование умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно ситуации общения, в том числе, профильно-ориентированных ситуаций;

компенсаторная компетенция– совершенствование умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе иноязычного общения в профильно-ориентированных ситуациях общения;

учебно-познавательная компетенция– дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, повышать ее продуктивность, а также использовать изучаемый иностранный язык в целях продолжения образования и самообразования в рамках выбранного профиля. Ознакомление с доступными студентам способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий[2];

2) развитие и воспитание способности к личностному и профессиональному росту, социальной адаптации; формирование активной жизненной позиция гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения; развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью в разных областях знания; приобретение опыта творческой деятельности, опыта проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля.

Так, использование Интернет-технологий существенно расширяет возможности для включения в содержание обучения ИЯ информации из разных областей знания (например, в виде текстов для чтения, аудирования) с учетом профессиональных интересов будущих специалистов, для осознания учащимися ценности ИЯ как средства приобретения знаний и т.д.Разрабатываемое содержание обучения должно быть ориентировано на профессиональное образование, воспитание и развитие *личности* студента средствами иностранного языка.

Личностный смысл содержания, в частности, может выражаться в:

- учете возрастных особенностей студентов, их интересов, возможностей, потребностей, в отборе предметного содержания речи,

-учете профессиональных специализаций студентов, их профессиональных потребностей;

- формулировке требований к иноязычной подготовке студентов, при которой деятельностная составляющая доминирует над знаниевой;

3)нацеленность содержания учебных материалов на требования профильного обучения;

Выделение *базового и профильного уровней* изучения иностранного языка на этапе изучения иностранного языка в вузе обусловлено учетом реальных условий обучения и функциями предмета «иностранный язык». Языковые знания и навыки, иноязычные речевые умения выпускников должны быть достаточно мобильны для использования в реальной жизни, для продолжения самообразования и осуществления трудовой деятельности с использованием иностранного языка после окончания ВУЗа, для расширения возможностей общения в социальной, культурной и профессиональной сферах с представителями других стран, для получения доступа к источникам информации на иностранном языке.

Базовый уровень предполагает овладение материалом общекультурной направленности, минимально достаточного для осуществления общения на иностранном языке в наиболее распространенных ситуациях социально-бытовой и учебно-трудовой сфер общения.

Профильный уровень предусматривает углубленное изучение предмета, использование более широкого понятийного аппарата в целях осуществления иноязычного общения в профессионально ориентированных ситуациях. Изучение иностранного языка на профильном уровне ориентирует на продолжение образования в данной области знания, предусматривает большую самостоятельность студентов.

Изучение профильного блока позволяет, в частности, больше внимания уделять:

- лингвистическому аспекту речи, например анализу грамматического строя изучаемого иностранного языка по сравнению с родным;

- обогащению лексики, в том числе за счет терминологии (профильно-ориентированной);

- стилистическим особенностям устной и письменной речи, жанровому разнообразию текстов, выразительным средствам изучаемого иностранного языка.

В содержание профильного курса также привлекается дополнительный профильно-ориентированный материал.

Предусматривается развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности в рамках тематики, указанной в стандарте.

В плане развития *монологической речи* особое значение приобретает обучение связному аргументированному высказыванию по теме и/или на основе прочитанного или прослушанного текста, а также реферированию и аннотированию текста. Применительно к *диалогической речи* – обучение обсуждению, дискуссии с использованием аргументации своей точки зрения, вежливого выражения несогласия с точкой зрения партнера, а также с использованием языковых средств для выражения компромисса.

Становятся более разнообразными ситуации общения, включая и ролевой репертуар, в том числе за счет профильно-ориентированных ситуаций.

Увеличивается объем *читаемого*: актуальных публицистических текстов, разнообразных прагматических текстов типа рекламы, объявлений, инструкций и т.д., научно-популярных профильно-ориентированных текстов. При этом используются все стратегии (виды) чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое.

Выбор стратегии чтения осуществляется студентами, исходя из поставленной перед ними коммуникативной цели.

Больше внимание уделяется *аудированию и письменной речи,* в том числе таким ее видам, как составление тезисов, реферирование, аннотирование.

Перевод на профильном уровне выступает не только как средство уточнения непонятного и вынесения понимания во внешний план (например, при контроле чтения), но и как вид речевой деятельности, как профессионально-ориентированное умение;

4) ориентация на формирование информационной культуры студентов

Создаваемые учебно-методические материалы должны быть ориентированы на формирование и развитие информационной культуры студентов средствами иностранного языка. Это предполагает усиление внимания к развитию коммуникативно-когнитивных умений, таких как:

- самостоятельно и мотивированного организовывать познавательную деятельность (от постановки цели до получения и оценки результата) при работе с материала на иностранном языке;
- участвовать в проектной деятельности и проведении учебно-исследовательской работы;
- осуществлять поиск нужной информации по заданной теме в источниках различного типа, в том числе в Интернете;
- извлекать нужную информацию из иноязычных источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, аудиовизуальный ряд и др.;
- переводить информацию из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.);
- отделять основную информацию от второстепенной;
- критически оценивать достоверность воспринимаемой информации;
- передавать содержание информации адекватно поставленной цели (сжато, полно, выборочно);
- развернуто, аргументировано обосновывать свои суждения, давать определения, приводить доказательства, иллюстрировать их с помощью примеров;
- выбирать вид чтения в соответствии с поставленной задачей (ознакомительное, просмотровое, поисковое и др.)
- целенаправленно работать с текстами художественного, публицистического и официально-делового стилей, понимать их специфику; адекватно воспринимать языковые средства массовой информации;
- создавать материал для устных презентаций с использованием мультимедийных технологий;

В этом ключе наиболее важными видами учебной работы с иноязычными Интернет-ресурсами представляются следующие:

- приобретение студентами реального опыта межкультурного общения на иностранном языке;
- обогащение их гуманитарных знаний, в том числе о культуре стран изучаемого языка;
- развитие умений ориентироваться в современной иноязычной информационной среде, используя мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии для поиска, обработки, передачи, систематизации и обобщения информации и создания баз данных, презентации результатов познавательной и практической деятельности;

5) рациональное сочетание традиционных и цифровых средств обучения

Исходя их результатов теоретических исследований и накопленного практического опыта на настоящий момент оптимальной формой обучения иностранным языкам признается интеграция очного и дистанционного/сетевого обучения. В режиме дистанционного обучения невозможно реализовать ряд целевых коммуникативных умений, а именно, обучение *говорению* в его диалогической, монологической и полилогической формах.

Соответственно содержание и структура разрабатываемых учебно-методических материалов должны обеспечить комплексное решение всех задач курса иностранного языка на профильном уровне. Для равноценного обучения всем целевым коммуникативным умениям (говорение, аудирование, чтение и письмо) эффективнее строить обучение, сочетая учебные материалы на цифровой и печатной основе. Так, использование Интернет-технологий существенно расширяет возможности для включения в содержание обучения иностранному языку информации из разных областей знания (например, в виде текстов для чтения, аудирования) с учетом профессиональных интересов будущих специалистов, для осознания учащимися ценности иностранного языка как средства приобретения знаний и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман, И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – М. : Просвещение, 2007.
2. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова ; под ред. П. И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

УДК 37.04

И.В. Новоселова,
г. Шадринск

Некоторые аспекты профессионального самоопределения личности

Рассматриваются уровни, стадии и этапы профессионального самоопределения и становления личности. Сущность профессионального самоопределения определяется как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Профессиональное самоопределение, самоакутализация, самореализация, самоосуществление, профессиональное становление личности.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008г.

N 1662-р, стратегической целью является достижение уровня экономического и социального развития, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI века, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан.

При этом стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования,

соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Результаты анализа современного состояния российского образования свидетельствуют о том, что отечественная образовательная система, демонстрируя внешнюю целостность, сохраняет внутри себя проблемы и противоречия.

Для современного российского образования характерно несогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда. Наиболее явно это выражено в профессиональном и непрерывном образовании.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, направленном на становление личностных характеристик выпускника, одной из характеристик «портрета выпускника основной школы» является его способность ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Таким образом, одной из целей общего образования является ориентирование учащихся в сфере профессиональной деятельности. В учебном процессе школы социальное ориентирование происходит через профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение.

Профессиональное самоопределение - это определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе, внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности. Формирование профессионального самоопределения начинается уже в дошкольном возрасте и проявляется в избирательном отношении к сюжетно-ролевым играм, в младшем школьном возрасте — в учебно-познавательных интересах, в подростничестве — в склонностях и способностях к учебным предметам.

В возрасте ранней юности профессиональное самоопределение становится одним из центральных психологических новообразований. Находясь на пороге самостоятельной взрослой жизни, девушки и юноши должны стать субъектами своей будущей профессиональной жизни: старшеклассникам необходимо выбрать профессиональное учебное заведение, учащимся системы начального и среднего профессионального образования — определить свое отношение к получаемой профессии.

Этап профессионального самоопределения, совершающийся в период обучения в общеобразовательной школе, имеет свои конкретные задачи, решение которых направлено не столько на самореализацию выпускников школы в конкретной профессиональной сфере, сколько на развитие общетехнологических знаний и умений, личностных качеств, от которых зависит социально-профессиональная мобильность, готовность к принятию самостоятельных решений и к перемене труда, что в условиях конкуренции на рынке рабочей силы оказывается личностно и общественно значимым.

После окончания профессиональной школы для многих девушек и юношей вновь актуальным становится профессиональное самоопределение, но уже не в плане выбора профессии или способов ее получения, а в плане определения своего отношения к выполняемой профессионально-трудовой деятельности, к конкретному рабочему месту, производственным технологиям, трудовому коллективу, профессионально-квалификационным требованиям, режиму труда. Профессиональное самоопределение на стадии адаптации часто приводит к смене места работы, специальности, в отдельных случаях и профессии.

На стадии профессионализации специалист также вносит коррективы в свое отношение к выполняемой профессиональной деятельности, продолжает поиск себя в профессии, способов профессионального самоутверждения и самоактуализации.

Есть все основания утверждать, что профессиональное самоопределение происходит в течение всей жизни человека. Однако следует еще раз подчеркнуть, что наибольшую значимость оно приобретает в возрасте ранней юности.

Поиск своего места в мире становится весьма актуальным. Ведущие потребности данного возраста обусловлены неопределенной, проблемной ситуацией. Это потребности в личном, социальном и профессиональном самоопределении. Старшеклассники решают важные задачи: кем быть и каким быть. Можно сказать, это судьбоносный возраст, в котором цена ошибки — неудовлетворенность всей своей последующей жизнью [1, с. 32].

Ведущей деятельностью в ранней юности должна стать учебно-профессиональная. Это деятельность, составляющая базу для психологически обоснованного и компетентного выбора будущей профессии. Для того чтобы стать личностнообразующей и профессионально ориентированной, ведущая деятельность должна быть вариативной и дифференцированной. Избирательное отношение старшеклассников к учебным предметам обусловливает необходимость вариативного обучения. А сформированные к этому времени склонности и способности свидетельствуют о необходимости большей дифференциации школьного образования. В настоящее время уже появляются гуманитарные школы-гимназии, политехнические лицеи и художественно-прикладные школы. Очевидно, что таких школ должно быть больше, т.к. именно дифференциация образования старшеклассников в наибольшей мере соответствует психологии ранней юности [1, с. 33].

Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими понятиями как самоакутализация, самореализация, самоосуществление. При этом многие мыслители связывают самореализацию, самоактуализацию и т.п. с трудовой деятельностью, с работой. Например, А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляетс себя «через увлеченность значимой работой»; К. Ясперс связывает самореализацию с «делом», которое делает человек. И.С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. П.Г. Щедровицкий отмечает, что «смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность» [8, с.16].

Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический уровень (реальные изменения социального статуса человека).

Н.А. Бердяев в работе «Самопознание» отмечает, что еще «на пороге отрочества и юности был потрясен однажды мыслью: «Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу жизнь этому исканию смысла».

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также — нахождение смысла в самом процессе самоопределения [8, с. 17].

Т.В. Кудрявцев, один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии:

1) возникновение и формирование профессиональных намерений;

2) профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности;

3) вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;

4) полную реализацию личности в профессиональном труде [6, с. 74].

Е.А. Климов обосновал следующую профессионально ориентированную периодизацию:

1) стадия оптации (12—17 лет) — подготовка к сознательному выбору профессионального пути;

2) стадия профессиональной подготовки (15—23 года) — овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности;

3) стадия развития профессионала (от 16—23 лет до пенсионного возраста) — вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности [1, с. 20].

В более поздней периодизации жизненного пути профессионала Е.А. Климов предлагает более подробную группировку фаз:

• оптация - период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении;
• адаптация - вхождение в профессию и привыкание к ней;
• фаза интернала - приобретение профессионального опыта;
• мастерство - квалифицированное выполнение трудовой деятельности;
• фаза авторитета - достижение профессионалом высокой квалификации;
• наставничество - передача профессионалом своего опыта [4, с. 418-425].

Не претендуя на строгую научную дифференциацию профессиональной жизни человека, Е.А. Климов предлагает эту периодизацию для критического размышления.

А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов [1, с.23]:

1) допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;

3) суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности;

4) непрофессионализм — выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм — завершение профессиональной деятельности.

За рубежом широкое признание получила периодизация Д.Е. Сьюпера, выделившего пять основных этапов профессиональной зрелости [1, с. 24]:

1) рост — развитие интересов, способностей (0—14 лет);

2) исследование — апробация своих сил (14—25 лет);

3) утверждение — профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе (25—44 года);

4) поддерживание — создание устойчивого профессионального положения (45—64 года);

5) спад — уменьшение профессиональной активности (65 лет и более).

Из краткого анализа периодизаций профессионального становления личности следует, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые стадии. Логика развиваемой нами концепции профессионального становления обусловливает правомерность обобщения проделанного анализа.

Поскольку на выбор профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания членения профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям.

В условиях возрастающей безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения,

профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

В связи с этим возникает необходимость создания новых технологий профессионального развития и становления личности, ориентированных на постоянно изменяющийся рынок труда, развивающих профессиональную мобильность и повышающих конкурентоспособность работников.

Выбор профессии – один из серьезнейших шагов, стоящих перед каждым молодым человеком. От того, отвечает ли выбранная профессия его интересам и способностям, является ли востребованной на рынке труда, дает ли возможности для карьерного роста, зависит вся дальнейшая жизнь. Сделать единственно правильный выбор, реализовать себя в изменяющихся социально-экономических условиях весьма сложно. Слабое знание мира профессий и ситуации на рынке труда, выбор профессии на «авось» нередко приводят молодежь в ряды безработных, а впоследствии и в ряды правонарушителей.

С точки зрения государственных интересов, профориентационная работа с молодежью становится сегодня основой для развития кадрового потенциала всей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во УралГППУ, 2000. – 258 с.
2. еер, Э.Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во УралГППУ, 1997. – 244 с. З
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 256 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 316 с.
5. Климов, Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М., 1983.
6. Кудрявцев, Т. В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения / Т. В. Кудрявцев // О проблемном обучении. – М., 1967. – С. 74–81.
7. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М., 1997. – 231 с.
8. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 97 с.

УДК 378

В.А.Пошехонова,
г.Шадринск

Создание условий для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности студентов в педвузе

В статье рассматриваются понятия «учебная деятельность», «индивидуальный стиль деятельности», создание условий для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности студентов в педагогическом вузе.

Учебная деятельность, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

В связи с тем, что именно педагогу отводится главная роль в реализации образовательной направленности, возрастает возможность его подготовки в стенах ВУЗа.

Особое внимание уделяется изучению вопроса: учебной деятельности, ее формированию, профессиональному становлению.

Основная функция учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована не на получение каких-то материальных или иных результатов, а непосредственно на изменение самих учащихся, на развитие познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-творческой сфер их личности. В этом случае доминирующей потребностью должна стать интеллектуальная потребность в овладении способами действий, а не только самими знаниями. К сожалению, современного студента чаще всего интересует, наоборот, получение знаний, условия сдачи различных зачётов, а не способы овладения знаниями и решения профессиональных задач. В связи с этим перед педагогом, стремящимся сформировать индивидуальный стиль деятельности студента, встает проблема, заключающаяся в трансформации подхода к обучению студентов: от трансляции знаний, профессионального опыта к формированию профессиональной компетентности на основе развития индивидуальных способностей в условиях учебной деятельности.[14]

Для студента вуза ведущей деятельностью является учебная деятельность. Опираясь на общую теорию деятельности, мы вправе считать, что учебная деятельность должна стать основой не только учебного процесса, но и процесса формирования у студентов индивидуального стиля деятельности. Предметом учебной деятельности является опыт самого студента, который преобразуется путём присвоения элементов социального опыта. Продуктом — индивидуальность и личность студента: его индивидуальные способности (результат развития его интеллектуальной, мотивационной и других сфер), личностные качества, что составляет основу его профессиональных качеств. Учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности студента тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности, но и субъективно имеет такую цель. Эти положения достаточно четко отражают сущность учебной деятельности студента.

На основе анализа психолого-педагогических исследовании можно вывести актуальное для нашего исследования положение о том, что формирование учебной деятельности способствует развитию, прежде всего индивидуальности человека, на что в теории и практике образования обращают значительно меньшее внимание по сравнению с проблемой воспитания личности.[12]

Функция образовательной программы, в отличие от учебной, - сформировать не обученность, а образованность на основе обученности. Если обученность формирует функциональную грамотность, требуемую обществом на каждом новом этапе своего развития (разработка стандарта образования), то образованность формирует личностные качества, обеспечивающие личностное восприятие (" принятие") мира, возможность его творческого преобразования; широкое использование субъективного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно-значимых ценностей и внутренних установок, самостоятельного выбора способов их реализации [9, 11, 12].

В соответствии с теорией учебной деятельности, главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность студентов была направлена на овладение этими общими способами.

Особенностью учебной деятельности является и то, что она универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью.

Не всякая учебная деятельность обладает названными функциями и особенностями и может способствовать развитию студентов, а только та, которая носит целостный характер, и опирается на индивидуальные потребности студента как субъекта учебного процесса. Целостная учебная деятельность включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности (осуществление планирующих действий), конкретное исполнение плана (осуществление исполнительских действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путём использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда, между преподавателем и студентом — и силу этого она является целостной. [7]

Особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление студентами ориентировочной основы действия — системы ориентиров и указаний, пользуясь которой, человек выполняет данное действие. Для того чтобы студент сознательно овладевал новыми понятиями и способами действий, нужно вместе с ним выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость, выявить теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания не должны давать в "готовом виде" (это присуще многим лекциям в высшей школе), что изучение любого нового понятия, нового раздела должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения для чего, почему, зачем должно изучать данное понятие или радел. Необходимо, чтобы любое знание пополняло "личностный фонд" студента.

Формирование учебной деятельности — это прежде всего процесс формирования субъекта деятельности, это проблема развития индивидуальности и личности студента как субъекта этой деятельности. На наш взгляд, формирование учебной деятельности как становление субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуальными особенностями человека и, с другой стороны, направлено на целостное развитие его индивидуальных свойств. Поэтому в решении проблемы формирования учебной деятельности важное место занимают воздействия одновременно на все сферы человека.

Анализ знания и передового опыта преподавания в высшей школе показал, что существуют различные подходы к формированию отдельных компонентов учебной деятельности (потребностей и мотивов, познавательной деятельности студнтов, способов действий по решению учебных и профессиональных задач). В то же время не наблюдается целостного подхода к формированию учебной деятельности, особенно не нашли обстоятельного рассмотрения вопросы формирования учебной деятельности на лекционных занятиях. Не выявлена специфика формирования учебной деятельности, обусловленная этой формой организации обучения в вузе. Данный аспект не представлен, по сути, ни в одном из научных источников. Учёные не затрагивают связи между возможностями лекции и формированием учебной деятельности, между возможностями лекции и развитием сфер человека. [15]

При формировании учебной деятельности акцент необходимо сделать на взаимодействии преподавателя и студентов, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности студента. Эго положение выдвигается нами как основное условие формирования учебной деятельности.

Профессиональное становление студентов не сводится только к формированию системы знаний, а, как мы выяснили в ходе исследования, оно включает в себя и усвоение определённых умений и навыков.

Студенты первых двух лет обучения (в своем большинстве) изначально являются объектом учебно-воспитательного процесса, поэтому они применяют учебную деятельность как пассивное начало и их ИСПД формируется под влиянием

педагога.

К третьему курсу усвоение учебных знаний зависит от сформированности учебного стиля под влиянием личности и методов педагога. Если педагог применяет индивидуальный подход, использует принципы развивающего обучения, активно внедряет в учебно-воспитательный процесс методы активного обучения и педагогические инновации, то студенты приобретает реальный шанс демонстрировать особенности своего ИСПД.

На четвёртом и пятом курсах студенты выступают в роли субъекта учебно-воспитательного процесса лишь за редким исключением. Объектами учебно-воспитательного процесса на последних курсах являются либо социально-инфантильные личности, либо студенты, которые не собираются в дальнейшем работать по специальности, либо конформные, подверженные чужому влиянию, ведомые. Все они не обладают профессионально значимыми качествами личности или не развивают их в себе на профессиональном уровне. Поэтому важно проанализировать особенности проявления у студентов индивидуального стиля не только в когнитивной сфере, но и при формировании практических навыков в учебной и профессиональной деятельности. Поэтому можно сказать, что в связи с выходом старшекурсников на практику учебно-педагогическая деятельность плавно переходит в педагогическую, которая постепенно начинает доминировать. [6,11]

Многими осознается тот факт, что функция лекции как транслятора знаний изжила себя, лекция обладает существенными развивающими возможностями в формировании учебной деятельности, но эти возможности или не раскрыты в научном знании, или, в силу не разработанности дидактических условий, не реализуются практикой высшей школы. В частности, отсутствуют какие-либо поиски в области методов и форм обучения в вузе, направленные на выявление их возможностей в формировании учебной деятельности. Вместе с тем, можно констатировать, что сложилась определенная теоретическая база для дальнейшего исследования данной проблемы. Основное содержание этой базы таково: разработана структура учебной деятельности студента, предложены пути и некоторые средства формирования учебной деятельности. В нашем диссертационном исследовании мы опираемся на представленные выше научные позиции и представляем избираемый нами подход к решению проблемы формированию учебной деятельности и ИСПД на лекционных занятиях.

На наш взгляд, возможности лекции в формировании учебной деятельности и ИСПД заключаются в следующем (применительно к лекциям по педагогике):

1) содержание педагогического образования располагает информацией о методах педагогической науки, о способах педагогической и учебной деятельности;

2) научно-педагогические знания являются в то же время профессиональными знаниями для будущих учителей;

3) учебные задачи могут ориентировать на усвоение педагогических знаний в единстве с усвоением учебных действий;

4) благодаря профессиональной направленности структура лекции и

учебные задачи могут быть представлены студентам как объекты их учебной и профессиональной деятельности.

Следовательно, структурирование содержания педагогики возможно в форме задач (познавательных) и может быть связано с постановкой учебных задач. Повышение качества педагогической деятельности напрямую зависит от многих факторов и является сложной задачей, связанной с определением и пониманием того, что такое качество образования. [3,4]

Одним из главных факторов в формировании индивидуального стиля

педагогической деятельности является переход человека из объекта в субъект деятельности и управления. Это значит, что в результате учебной деятельности человек должен стать, способным управлять собой и делать любое дело сам. Самостоятельность является наиболее существенным признаком человека и как личности, и как субъекта деятельности. Человек как личность, подчёркивает Л.И. Анциферова, "всегда сам самостоятельно прокладывает свой уникальный путь" [4], В этой мысли её поддерживает Э. Ильенков, который считает, что личность умеет "самостоятельно определять путь своей жизни, свое место в ней, своё дело, интересное и важное для всех, в том числе и для него самого" [8].

Для того чтобы учебные задания для самостоятельной работы могли выполняться студентами, они должны удовлетворять следующим требованиям. Цели учебных знаний должны быть понятны студентам, сами учебные задания должны быть доступны, содержать алгоритмы их выполнения, элементы новизны, возможность своевременного контроля и коррекции [12]. К основным разновидностям самостоятельной работы А.К. Буряк относит работу над книгой, наблюдение, эксперимент, конструирование, моделирование, решение задач. Все упомянутые виды самостоятельной работы составляют содержание аудиторной и внеаудиторной работы на лекциях, семинарских, практических и лабораторных занятиях, при подготовке к экзаменам, написании рефератов, курсовых и дипломных работ и др. [1].

Одна из организационных форм проявления и формирования самостоятельности и творчества студентов связана с подготовкой дипломных работ. Характер дипломной работы зависит от ряда условий: места дипломной работы в учебном плане, индивидуально-психологических особенностей личности студента, его руководителя, их отношения к дипломной работе и друг другу.

Быть самостоятельным — это значит поступать, сообразуясь со своими жизненными принципами, делать что-либо без посторонней помощи, без внешнего побуждения, по своему намерению. В этом смысле самостоятельность может быть понята как свойство личности, и как способность, и как показатель активности человека, и как критерий его зрелости в той или другой области социальной практики. В зависимости от области и уровня проявления самостоятельности судят о степени соответствующей зрелости человека: гражданской, социальной, политической, нравственной, умственной, профессиональной и тому подобное.

В области профессиональной деятельности можно говорить о научной самостоятельности. Одним из признаков профессионализма состоит в том, что познавательная деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя. По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности студентов возрастать.

На самом же деле в высшей школе самостоятельность студентов на занятиях сводится к минимуму и подменяется активностью преподавателя. Ведущая роль отдаётся преподавателю на всех видах занятий.

Наиболее полно умственная самостоятельность студентов проявляется в различных формах самостоятельной работы, доля которой в учебных планах во всех типах учебных заведений в перспективе должна и будет увеличиваться.

Итак, объективными факторами формирования ИСПД студентов являются, с нашей точки зрения, формы учебной и профессиональной деятельности студентов и совместное сотрудничество с преподавателем, а субъективными - осознание собственных особенностей, лично значимых приобретений информации, развитие навыков и умений, развитие самостоятельности студентов, специфика индивидуально-типологических особенностей личности, включающих "Я — концепцию, возрастные особенности и тип высшей нервной деятельности.

Для формирования ИСПД важно не только развивать самостоятельность мышления студентов, но и опираться на развитие всех сторон ИСПД, стремиться к оптимальной адаптации студентов в стенах вуза. Индивидуальное развитие, интеллектуальное, профессиональное и социальное становление обусловлены совместной деятельностью преподавателя и студента и возникающими в ней способами взаимодействия и межличностными отношениями. Любые психологические результаты обучения могут быть лучшими или худшими в зависимости от того, в каких организационных формах совместной деятельности оно осуществляется.

Таким образом, в данной работе мы принимаем за основу профессиональную подготовку специалиста определённого профиля, то есть специалиста-дефектолога, указывая пути формирования у него индивидуального стиля педагогической деятельности. Признаками эффективности обучения и воспитания будут служить его умение самостоятельно определять цели и задачи своей профессиональной деятельности, при известном условии, принимать оптимальные решения и воплощать их в жизнь, мобилизовать на выполнение принятые решения других людей и устанавливать при этом с ними целесообразные деловые и личные взаимоотношения, адекватно оценивать достигнутые результаты, корригировать и перестраивать собственную деятельность и поведение, а также поведение и деятельность других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, О.Г. Некоторые подходы к профессиональному становлению студентов-дефектологов / О. Г. Алексеева // Омский педагогический колледж. – 2007. – № 4.
2. Алешина, М. В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников : дис. … канд. пед. наук / М. В. Алешина. – Саратов, 1999. – 181 с.
3. Аминов, А. А Модели управления образованием и педагогический стиль / А. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 49-55.
4. Анциферова, Л. И. Системный подход в психологии личности / Л. И. Анциферова // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.,1990. – С. 61-78.
5. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М., 1984. – С. 84-103.
6. Генезис профессиональной направленности студентов-дефектологов / Е. Лысенко // Высшее образование в России. — 2005. — 274 с.
7. Игонина, Т. Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики (на примере классического университета) : дис. … канд. пед. наук. – Кемерово, 2001. – 170 с.
8. Ильенков, Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. – М., Воронеж, 2002. – С. 6-55.
9. Корепанова, Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н.В. Корепанова, И. М. Хакимзянова, О. И. Щербакова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-71.
10. Лысенко, Е. М. Профилактика профессиональных деформаций у дефектологов: психолого-педагогический аспект / Е. М. Лысенко // Проблемы социальной психологии личности. – М., 2009. — С. 29-34.
11. Марищук, В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : автореф. дис. … докт. психол. наук / В. Л. Марищук. – Л., 1982. – 20 с.
12. Мерлин, В. С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В. С. Мерлин, Е. А. Климов // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110-119.
13. Назарова, Н. М. Развитие теории и практики дефектологического образования / Н. М. Назарова // Сурдопедагог: история, современные . проблемы, перспективы профессиональной подготовки. — М. : НПЦ Коррекция, 1992. — 162 с.

14. Руднева, Е. Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентации студентов : монография / Е. Л. Руднева ; под общей ред. Б. П. Невзорова. – Кемерово, 2002. – 302 с.

15. Скворцова, В. О. Интердисциплинарный подход к профессиональной готовности специалистов коррекционного образования / Пед. ин-т СГУ им. Н.Г. Чернышевского. — 2006.

16. Толочек, В. А. Исследование индивидуального стиля деятельности / В. А. Толочек // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 53-62.

УДК 616

Е.Т. Колунин,
Н.Я. Прокопьев
В.С. Ерженин
г. Тюмень
С.В. Романова
г. Усть-Илимск

Инновационные оздоровительные программы в повышении физического развития детей младшего школьного возраста с нарушениями осанки

В работе дается анализ базовых показателей физического развития 46 детей 7-9 лет с нарушениями осанки при использовании инновационных оздоровительных технологий.

Физическое развитие детей, осанка, оздоровительные программы.

Актуальность исследования. Решение проблемы здоровья детей и подростков, совершенствование их физического развития и физической подготовленности требует комплексного изучения закономерностей индивидуального развития организма на всех этапах онтогенеза. Гармоничность физического развития – один из основополагающих показателей здоровья человека [1,6,11]. Для построения оптимального учебного и тренировочного процесса преподавателю физической культуры в школе и тренеру необходимо достаточно подробно знать о морфофункциональных особенностях организма детей, особенно имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата [2,4]. Необходимым условием правильной организации физического воспитания детей в школе является систематическое наблюдение за их физическим развитием [3,5,7,8,9]. Очень важно, чтобы соблюдались требования образовательной среды возрастным физиологическим возможностям детей [10,12,13,14]. С этой целью нами разработана здоровье сберегающая и здоровье восстанавливающая программа, содержание и успешность реализации которой определялось следующими критериями: соответствие государственному образовательному стандарту:

- определением уровней физического развития и физической подготовленности учащихся;
- учету климатогеографических особенностей региона;
- выбором средств коррекции нарушений осанки;
- определением уровней физического развития и физической подготовленности учащихся.

Программа предусматривает как групповые, так и индивидуальные формы занятий с учетом личных особенностей и уровня физической подготовленности конкретного ученика, его диагноза (необходимостью восстановления нарушенных функций), а так же возраста благоприятного для развития основных физических

качеств. Для совершенствования физической подготовленности и гармоничного развития всех физических качеств используются простые по структуре и легко дозируемые комплексы упражнений.

Структурными компонентами программы являются: цель, задачи, средства, методы, система организации и контроля учебного процесса.

Цель программы физического воспитания детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения осанки: совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе учета индивидуальных возможностей учащихся, дозируемых нагрузок и дифференциации развития физических качеств средствами физической культуры.

Программой предусматривается достижение общих и частных **задач:**

- формирование потребности и осознанного отношения у детей к систематическим занятиям физической культурой;
- совершенствование навыков владения индивидуальными комплексами упражнений,
- обучение дыхательным упражнениям;
- создание мышечного корсета, хорошо удерживающего позвоночник;
- увеличение силовой выносливости детей;
- выявление и повышение уровня физической подготовленности детей;
- развитие индивидуальных способностей ученика;
- ликвидация слабых сторон физического развития и физической подготовленности учащихся;
- постепенная адаптация к физическим нагрузкам;
- обучение новым двигательным навыкам и их совершенствование.

Организация и методы исследования. Обследовано 46 мальчиков и девочек 7-9 лет. Изучены: основные антропометрические показатели физического развития: длина тела (ДТ), масса тела (МТ) и окружность грудной клетки (ОКГ). Исследования выполнены в соответствии с приказом МЗ РФ за № 226 от 19.06.2003 года «Правила клинической практики в РФ».

Результаты исследования и их обсуждение. Измерения показали, что ДТ (табл. 1) семилетних девочек достоверно ($P<0,05$) больше, чем у семилетних мальчиков, в то время как в возрасте восьми и девяти лет мальчики достоверно ($P<0,05$) опережали девочек. В показателях МТ у девочек и мальчиков 7-9 лет достоверных различий не обнаружено. Установлено, что ОГК мальчиков 7-9 лет достоверно ($P<0,05$) больше, чем у их сверстниц.

ДТ – наиболее стабильный показатель, характеризующий состояния пластических процессов в организме. Исследованиями установлено, что у семилетних мальчиков, имеющих нарушения осанки, разброс показателей ДТ находился в пределах от 115 до 130 см, у девочек – от 115 до 135 см.; у восьмилетних детей соответственно от 121 до 136 см, и от 118 до 136 см. В девятилетнем возрасте у мальчиков значения ДТ находились в пределах от 130 до 144 см, у девочек – от 125 до 139 см.

МТ – наследственно достаточно детерминированный показатель, отражающий онтогенетические и средовые влияния и используемый в качестве одного из параметров, характеризующих соматотип. У 7 летних мальчиков МТ варьировала от 19 до 25,5 кг, у девочек – от 18,5 до 38,5 кг. У 8 летних мальчиков этот показатель колебался от 21,4 до 30,7 кг, у девочек – от 21,2 до 41,3 кг. В 9 летнем возрасте мальчики имели МТ от 26 до 33,2 кг, девочки – от 23,6 до 43,2 кг.

ОКГ косвенно характеризует функциональные возможности кардиореспираторной системы человека.. Установлено, что значения ОГК у семилетних девочек находились в пределах от 50,3 до 68,1 см, у мальчиков – от 53,5 до 65,1 см. У 8

девочек ОКГ составляла от 52,1 до 68,7 см, у мальчиков – от 53,4 до 70,3 см. Достоверных различий показателей ОГК девочек 7 и 8 лет не обнаружено (P>0,05). Девочки 9 лет имели обхват грудной клетки от 54,2 до 70,0 см, мальчики – от 54,1 до 72,2 см.

Таблица 1.

Показатели физического развития детей 7-9 лет ($X_{ср} \pm m$)

Возраст	Пол	Антропометрический признак	$X_{ср} \pm m$	Уровень развития, %		
				НС	С	ВС
7 лет	М	длина тела, см	121,93 ±0,51	7	9	14
		масса тела, кг	23,37± 0,33	4	5	21
		ОГК, см	60,33± 0,39	4	2	34
	Ж	длина тела, см	124,00 ±0,73	8	1	21
		масса тела, кг	23,50± 0,73	4	1	5
		ОГК, см	58,52± 0,66	1	6	23
8 лет	М	длина тела, см	129,70 ±0,51		4	27
		масса тела, кг	26,01± 0,32	0	9	21
		ОГК, см	63,48± 0,57		5	36
	Ж	длина тела, см	125,95 ±0,66	0	4	26
		масса тела, кг	26,62± 0,73	2	3	5
		ОГК, см	59,63± 0,60	3	1	26
9 лет	М	длина тела, см	138,48 ±0,48		9	36
		масса тела, кг	29,54± 0,25	9	9	32
		ОГК, см	66,04± 0,62		9	55
	Ж	длина тела, см	131,08 ±0,51	6	8	26
		масса тела, кг	28,89± 0,71	9	6	5
		ОГК, см	63,11± 0,58	0	4	36

Примечание: НС – ниже среднего уровня физического развития, С – средний уровень, ВС – выше среднего

Наибольший возрастной прирост ДТ отмечен у мальчиков в период от 8 до 9 лет – 8,78± 0,10 см. Увеличение ДТ у детей обоих полов является достоверным (P<0,05). В

течение всего периода исследования достоверно увеличилась МТ, достигая максимального значения (3,53± 0,04 кг) у мальчиков от 8 до 9 лет. Анализ параметров ОКГ выявил, что достоверный (P<0,05) прирост наблюдался у мальчиков за весь период исследования, а у девочек только от 8 до 9 лет.

Таблица 2.

Возрастной прирост показателей физического развития детей 7-9 лет

($X_{ср} \pm m$)

Возрастной период	Прирост	
	Мальчики	Девочки
Длина тела, см		
От 7 до 8 лет	7,77± 0,09 (P<0,05)	1,95 ± 0,02 (P<0,05)
От 8 до 9 лет	8,78 ± 0,10 (P<0,05)	5,13 ± 0,06 (P<0,05)
Масса тела, кг		
От 7 до 8 лет	2,64 ± 0,03 (P<0,05)	3,12 ± 0,04 (P<0,05)
От 8 до 9 лет	3,53 ± 0,04 (P<0,05)	2,27 ± 0,03 (P<0,05)
ОГК, см		
От 7 до 8 лет	3,44 ± 0,04 (P<0,05)	1,11 ± 0,01 (P>0,05)
От 8 до 9 лет	2,57 ± 0,03 (P<0,05)	3,48 ± 0,05 (P<0,05)

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что длина тела девочек 7 лет достоверно больше, чем у мальчиков. В возрасте 8 и 9 лет мальчики выше девочек. Наибольший годовой прирост длины и массы тела у мальчиков отмечен с восьми до девяти лет, тогда как для девочек характерен их равномерный прирост. В показателях массы тела между девочками и мальчиками достоверных различий нет. ОГК у мальчиков достоверно больше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Величковский, Б. Т. Рост и развитие детей и подростков России / Б. Т. Величковский, А. А. Баранов, Б. Д. Кучма // Вестник Рос. АМН. – 2004. – № 1. – С. 43-45.
2. Грицинская, В. Л. Индивидуально-типологические особенности адаптации первоклассников к школьному обучению / В. Л. Грицинская, М. Ю. Гарактионова //Актуальные вопросы морфологии : сб. науч. тр. – Красноярск, 2008. – С. 22-24.
3. Звягина, В. В. Модель здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений юга Тюменской области / В. В. Звягина, И. В. Яковлева // Здоровая образовательная среда – здоровое поколение : материалы Всерос. конф. – Тюмень, 2009. – С. 89-97.
4. Корзин, Е. С. Влияние школы на физическое развитие детей / Е. С. Корзин //Актуальные проблемы физической культуры и здорового образа жизни : материалы Всерос. конф. – Сургут, 2007. – С. 26-29.
5. Короткова, Е. А. Основные положения системы профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата детей в процессе физического воспитания / Е. А. Короткова, И. В. Пенькова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 4. – С. 39-41.
6. Кучма, В. Р. Медико-профилактические основы обучения и воспитания детей / В. Р. Кучма. – М. : ГЭОТАР-МЕДИА, 2005. – 528 с.
7. Кучма, В.Р. Научные основы сохранения и укрепления здоровья детей в процессе обучения и воспитания / В.Р. Кучма // Образование и здоровее развитие учащихся : материалы Всерос. форума. – М. : Ключ-С, 2005. – Ч. 1. – С. 47-61.
8. Кучма, В. Р. Современные технологии оздоровления детей и подростков в образовательных учреждениях : пособие для врачей / В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева, А. Г. Ильин. – Тюмень : Академия, 2006. – 60 с.

9. Моченов, В. П. Новые подходы к решению проблемы повышения качества образования и укрепления здоровья учащихся образовательных учреждений / В. П. Моченов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 1. – С. 60-61.

10. Насонова, Н. В. К вопросу о соответствии требований образовательной среды возрастным психофизиологическим возможностям учащихся / Н. В. Насонова // Здоровая образовательная среда – здоровое поколение : материалы Всерос. конф. – Тюмень, 2009. – С. 172-174.

11. Прокопьев, Н. Я. Рост и развитие детей и подростков / Н. Я. Прокопьев, А. А. Важенин, С. В. Соловьев. – Сургут : Нефть Приобья, 2002. – 152 с.

12. Хромина, С.И. Влияние инновационных физкультурно-оздоровительных технологий на функциональную способность дыхательной системы детей с нарушениями осанки / С. И. Хромина, В. Г. Хромин // Современные психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта : науч. тр. – Тюмень, 2009. – С. 138-142.

13. Чмиль, И. Б. Влияние физических упражнений на профилактику нарушений опорно-двигательного аппарата у школьников / И. Б. Чмиль, С. П. Штуренкова // Здоровая образовательная среда - здоровое поколение : материалы Всерос. конф. – Тюмень, 2009. – С. 275-279.

14. Щедрина, А. Г. Здоровый образ жизни: методологические, социальные, биологические, медицинские, психологические, педагогические, экологические аспекты / А. Г. Щедрина. – Новосибирск, Альфа-Виста, 2007. – 144 с.

УДК 378

И.Н. Разливинских,
г.Шадринск

Формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе квазипрофессиональной деятельности

В статье рассматривается процесс формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов путем включения их в квазипрофессиональную деятельность, что позволяет смоделировать проблемные ситуации, возникающие в реальной практике преподавания математики.

Квазипрофессиональная деятельность, математическая компетентность

В условиях развития науки и техники, технологизации производства преподавание математики в начальных классах приобретает важное значение, поскольку именно в этом звене закладываются основы математических знаний и умений, составляющих базу успешного овладения учащимися точными науками на последующих уровнях образования. Это, в свою очередь, предъявляет все более высокие требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов в области математики, что определяет необходимость повышения эффективности процесса формирования у будущих учителей начальных классов математической компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выяснить, что математическая подготовка является составной частью профессиональной подготовки будущего учителя, ее цель определяется с учетом цели профессиональной подготовки, в качестве которой на основе компетентностного подхода выступает формирование компетентного специалиста педагога. Таким образом, одной из главных задач математической подготовки будущих учителей начальных классов является формирование у них математической компетентности.

Для исследования природы протекания процесса формирования математической компетентности у будущих учителей начальных классов и возможностей педагогического влияния на осуществление данного процесса нам потребовалось уточнить основные понятия нашего исследования – «математическая компетентность учителя начальных классов» и «формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов».

Анализ понятия «компетентность» позволил выявить разнообразие и разноплановость трактовок, свидетельствующих о сложности и многогранности данного феномена, его относительной новизне в педагогической науке и различия научных подходов, на которые опираются ученые при его определении.

При определении понятия «математическая компетентность учителя начальных классов» мы учитывали диссертационные исследования Т.А. Долматовой, Г.С. Ковалевой, Э.А. Красновской, Л.П. Краснокутской, К.А. Краснянской, Н.Г. Ходыревой. С учетом этого *математическая компетентность учителя начальных классов* нами понимается как интегративная характеристика личности, включающая совокупность мотивационно-оценночного, когнитивно-ориентировочного и операционально-технологического компонентов, обеспечивающую достижение высоких результатов в процессе преподавания математики в начальной школе.

Опираясь на исследования по обозначенной проблеме, учитывая сущность и структуру понятия «математическая компетентность учителя начальных классов», мы рассматриваем *формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов* как целостный педагогический процесс, основанный на принципах целенаправленности, интегративности, непрерывности и последовательности, вариативности, профессионально-педагогического самосовершенствования, функциональной полноты, универсальности математического образования, единства фундаментальной и прикладной математической подготовки и направленный на овладение будущими учителями целостной динамичной базой общепедагогических, методических и специальных (предметных) знаний, умений и развитие положительной мотивации учебно-познавательной деятельности и интереса к преподаванию математики в начальной школе.

Процесс формирования математической компетентности у будущих учителей начальных классов связан с различными аспектами, в том числе и с мотивацией учебно-познавательной деятельности, участием студентов в деятельности по развитию математической компетентности, интересом будущего учителя к педагогической деятельности по преподаванию математики в начальных классах, а также самооценкой профессиональной подготовки. Перечисленные аспекты математической компетентности у будущих учителей начальных классов в совокупности представляют сложную и многоаспектную проблему, нашедшую отражение в многочисленных исследованиях, где выделяются различные условия, способствующие данному процессу: обеспечение научно регулируемого единства теоретической и практической подготовки (И.И. Кобыляцкий и др.), развитие мотивов познавательно-профессиональной деятельности (В.А. Сластенин и др.), формирование профессионально значимых личностных качеств педагога (И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Е.И. Холостова и др.).

Развитие положительной мотивации студентов к преподаванию математики в начальной школе в нашем исследовании возможно путем включения их в квазипрофессиональную деятельность, позволяющую смоделировать проблемные ситуации, возникающие в реальной практике преподавания математики.

Учитывая содержание приставки «квази», (от лат. quasi – якобы, как будто), соответствующей по значению терминам «мнимый», «ненастоящий», «почти»,

«близко» [1, С. 497], а также отчетливо понимая, что успех профессиональной деятельности будущих педагогов зависит от качества их профессиональной подготовки, результатом которой является владение комплексом знаний и практических навыков [2, С. 226], мы считаем необходимым в ходе реализации исследуемого нами процесса использовать включение студентов в деятельность, содержание которой максимально приближено к профессиональной, т.е. квазипрофессиональную деятельность. Осмыслив специфику квазипрофессиональной деятельности, мы составили перечень мероприятий, в которых студенты могут принять активное участие: профессиональные дебюты, педагогические десанты, педагогические олимпиады и т.д.

Профессиональный дебют предполагает первое выступление будущего педагога на «профессиональной сцене», искусственно созданной организаторами мероприятия. В профессиональном дебюте студентам предстояло преодоление нескольких «педагогических препятствий»:

1. Конкурс эссе «Моя педагогическая философия».
2. Самопрезентация (будущие педагоги должны раскрыть отношение к работе и профессии в целом, свои увлечения, жизненные ориентации).
3. Творческие задания (решение проблемных ситуаций нестандартным способом, написание сочинений по разным предметам от имени младшего школьника, подготовка праздничного и досугового мероприятий и т.д.).
4. Проведение урока математики на базе одной из школ города.
5. Самоанализ проведенного урока.

Участие в профессиональных дебютах требовало от студентов тщательной подготовки, причем готовились не только сами конкурсанты, им активно помогали однокурсники, дети и учителя начальных классов (с которыми будущие педагоги проходили педагогическую практику), преподаватели и др. Участие в подобных мероприятиях значительно усиливало интерес будущих педагогов к педагогической деятельности по преподаванию математики в начальных классах, а также повышало самооценку уровня профессиональной подготовки.

Если в конкурсе «Профессиональный дебют» показали себя лишь некоторые студенты, то возможность проявить свою профессиональную компетентность, в том числе и математическую, будущие педагоги получили, поучаствовав в *педагогических десантах*. Педагогический десант мы проводили как перемещение временно созданного коллектива будущих учителей, во-первых, реализующих свои инновационные идеи, во-вторых, приобретающих в свою педагогическую копилку новые идеи учителей района и города. Студенты проводили нестандартные уроки с использованием разнообразных средств – дидактических, информационных и т.д. Все «десантники» смогли посмотреть несколько мастер-классов, проведенных учителями школ города Шадринска (№№ 1, 2, 4, 8, 9) и района (СОШ с. Маслянское, СОШ с. Ключи, СОШ с. Мальцево и др.). Также в рамках данного мероприятия были организованы вечера отдыха и общения с коллегами, праздничные концерты с детьми и родителями.

Во время педагогического десанта будущие педагоги познакомились с инновационными процессами в современном образовании, источниками новых идей, опытом отечественных учителей, пообщались с большим количеством педагогов-профессионалов, стали более уверенными в выборе профессии учителя начальных классов.

Включению студентов в квазипрофессиональную деятельность способствовало также проведение *педагогических олимпиад*. В течение нескольких лет кафедра теории и методики начального образования ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» сотрудничает с вузами Уральского региона – ГОУ ВПО

«Тобольская государственная социально-педагогическая академия», ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» и т.д. На базе данных вузов проводятся педагогические олимпиады, в которых принимали участие самые активные студенты.

Педагогические олимпиады – своеобразные творческие состязания будущих учителей, позволяющие выявить уровень подготовленности студентов по предметам общепрофессионального цикла, а также степень профессиональной компетентности будущих специалистов. Для участия в данных олимпиадах привлекались студенты 2–4 курсов, выполняющие конкурсные задания на основе знаний, умений и навыков, полученных в ходе изучения дисциплин общепрофессионального цикла на лекционных, семинарских, лабораторно-практических и самостоятельных занятиях, школьных практикумов и учебно-воспитательной практики с опорой на межпредметные связи и опыт участия в НИРС и УИРС.

Педагогические олимпиады проводились в два этапа: 1) среди студентов факультета; 2) среди студентов института. Каждый из этапов включал в себя теоретический и практический туры.

На *теоретическом этапе* педагогических олимпиад факультета студентам предлагались следующие задания:

1) рецензия статьи из научно-методического издания («Вестник образования России», «Эффективная педагогика», «Народное образование», «Учитель», «Учительская газета») – 2 курс;

2) разработка проекта внеклассного мероприятия (экскурсии, похода, игры, конкурсы) с использованием информационных технологий – 3 курс;

3) подготовка рефератов (эссе) – 4 курс.

На *практическом этапе* педагогических олимпиад факультета будущие учителя начальных классов участвовали в конкурсах педагогического мастерства, представляющих состязание команд на каждом курсе факультета.

Логическим завершением факультетской педагогической олимпиады было подведение итогов и формирование команды для участия на институтском этапе олимпиады. Победители олимпиады, занявшие I–V места, награждались дипломами и ценными подарками. Конкурсанты, занявшие I–III места, денежными премиями.

Далее следовал *институтский этап педагогической олимпиады*, который также предполагал теоретический и практический туры.

Во время *теоретического тура* будущие педагоги имели возможность:

– поучаствовать в конкурсе теоретических знаний, выполнив письменное задание по педагогике и методике (2, 3, 4 курсы);

– выполнить следующие задания с использованием современных информационных коммуникационных средств (мультимедиа проектора, компьютера, интерактивной доски и др.), видеоаппаратуры: 1) составить анализ урока (4 курс); 2) составить анализ педагогических ситуаций (3 курс); 3) проверить свои знания во время компьютерного тестирования (2 курс).

На *практическом этапе* педагогической олимпиады института будущие учителя начальных классов получали более сложные задания, такие как 1) «домашнее задание» – отчет о результатах педагогической экспедиции в районные школы; 2) психолого-педагогический экспромт – анализ педагогических ситуаций; 3) педагогическая импровизация.

По окончании проведения педагогической олимпиады института следовало подведение итогов и награждение победителей.

Педагогические олимпиады также являются мощным средством активизации интереса будущих педагогов к педагогической деятельности по преподаванию

математики в начальных классах, а также эффективным средством формирования адекватной самооценки уровня профессиональной подготовки студентов.

Таким образом, включение студентов в квазипрофессиональную деятельность может осуществляться посредством их участия в таких мероприятиях, как профессиональные дебюты, конкурсы профессионального мастерства, педагогические десанты, педагогические олимпиады, составление портфолио и т.д. Участие в подобных мероприятиях значительно усиливает интерес будущих педагогов к педагогической деятельности по преподаванию математики в начальных классах, а также повышает самооценку уровня профессиональной подготовки, в том числе уровня математической компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новый энциклопедический словарь. – М. : Большая Рос. энцикл. ; РИПОЛ классик, 2005. – 1456 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.

УДК 378

Е.П.Турбина,
г.Шадринск

Импровизация в контексте педагогического творчества будущих учителей

Автором рассмотрена импровизация в различных видах искусства и творческой деятельности, дифференцированы понятия импровизация, импровизационность и педагогическая импровизация.

Импровизация, импровизационность, педагогическая импровизация, педагогическое творчество

Импровизация проявляется в различных видах искусства. Главным признаком импровизации является то, что она осуществляется без подготовки. Для импровизации характерно, что создание чего-либо и его воспроизведения совпадают по времени. Само слово импровизация произошло от латинского improvisus – неожиданный, непредвиденный. В этом и сложность импровизации, и ее привлекательность, и перспективность. Уникальность и ценность этого явления подчеркивалась еще М.Ф. Квинтилианом и А.С. Пушкиным.

Когда импровизация не воспринимается как таковая (как нечто создаваемое сиюминутно), она утрачивает потенциал своего воздействия. Присутствие импровизации и (или) импровизационности является показателем творчества в любой деятельности.

Импровизационность, в какой бы сфере она не проявлялась – это обход от шаблона, в ней аккумулируется способность живой природы к развитию, к новым комбинациям. Без импровизационности не было бы биологического развития. Она является условием и компонентом не только творчества, но и любого развития, хотя для нашего исследования она представляет интерес именно в связи с творчеством. Отсюда мы можем сделать вывод, что импровизация вид и компонент сиюминутной публичной деятельности, в результате которой создается субъективно-объективно новый продукт, а импровизационность – компонент деятельности, придающий ей творческий характер, выступающий условием развития и мерой творческой насыщенности.

Большинство исследований проблем “импровизационности” связаны с ее проявлениями в музыке. Одни исследователи рассматривают “импровизационность” как “способ бытования музыки”. Понятия “импровизация” и “импровизационность” в этом случае выступают синонимами. Но мы считаем, что более целесообразной представляется другая трактовка: импровизационность или импровизация (так как в этом случае они выступают синонимами) есть особое внутреннее качество музыки.

Особенно ярко проявилась импровизация в музыке, в том числе в творчестве таких великих музыкантов как: И.С. Бах, Ф. Лист, В.А. Моцарт, Ф. Рубинштейн, П.И. Паганини, П.И. Чайковского и многих других. Согласно точке зрения Безбородовой Л.А. и Алиева Ю.Б. на уроках музыки полезно использовать метод импровизации – вокальной, ритмической, двигательной. Импровизация способствует развитию музыкально-творческих способностей, так как, импровизируя, дети стараются передать заданное настроение, осваивая при этом элементы музыкальной выразительности.

Музыкальная наука дает следующее определение импровизации как одновременное создание и исполнение музыки без предварительной подготовки. Интересным является и то, что на протяжении сотен лет импровизация являлась не только единственной формой исполнения, но и единственным методом развития музыкальной формы. Например, импровизационный характер носят народные песни былинных гусляров, скоморохов, гудошников.

Современные исследователи музыкальной импровизации характерными признаками считают «…эффект непосредственности творческого высказывания, демонстрацию виртуозной легкости владения формотворчеством и исполнительскими приемами, свободную импульсивность исполнения, образно – структурное отражение конкретной (или воображаемой) коммуникативной ситуации, породившей данное художественное высказывание; акцентируют внимание на том, что в импровизации проявляется суть личности музыканта; отмечают, что суть самой музыкальной импровизации – в экспонировании актуального состояния психики творца, что в основе импровизации лежит принцип, реагирующий внезапный творческий импульс непосредственно в звуках, экспромтом и сразу в законченном виде.

Как вид творчества не уступает по своей распространенности музыкальной речевая импровизация, свойственная театральному искусству. Ею славился итальянский театр «Буратино», ведущий свое происхождение от античных кукольных театров с их пьесами на тему последних событий дня, импровизировавшихся во время самого действия.

Высокую оценку импровизации давал К.С. Станиславский. В книге «Моя жизнь в искусстве» он подчеркивал трудность и необходимость «…быть не только актером, но и автором все новых и новых экспромтов».

Главный режиссер Ленинградского Большого Драматического театра Г.А. Толстоногов вслед за разработанной Станиславским методикой определял импровизационный поиск на пути от сознательного к бессознательному, от действия – к чувству. «Для меня подобный импровизационный поиск есть то, что, по выражению П. Брука, отделяет живой театр от мертвого». По убеждению Толстоногова импровизация – именно то, что вызывает пронзительное чувство радости и правды и у художника, и у зрителя».

Сценическое творчество - творчество актера - прежде всего, обусловливается творчеством поэта, драматурга, композитора, без которых деятель сцены существовать не может... И, несмотря на эти препятствия, могучая сила сценического искусства все-таки влечет за собой толпу и заражает ее творческими мечтами.

Но было бы ошибочным призывать, скажем, к превращению любого театра в театр импровизации. Это сложно, и вряд ли целесообразно изображать импровизацию панацейным методом в искусстве или — педагогике. Но и сбрасывать со счетов ее преимущества, уникальные возможности было бы неразумно.

Политические ораторы со времен античности и до наших дней использовали элементы импровизации как средство воздействия на массы. Пользуются элементами импровизации и современные политики. Например, М. С. Горбачев на своей первой пресс-конференции в Париже, наливая воды в стакан, неожиданно сказал, что лучше бы не лить воды в речах. В ответ на один из вопросов, посвященных тому, что им было уже рассказано, он мгновенно ответил, что этому вопросу было посвящено все его выступление. Эта импровизация, выступающая в роли реалии, мгновенно приковала к оратору внимание присутствующих.

Показателем высочайшего мастерства является импровизация в игровом спорте. «Чаще всего импровизационное состояние посещает спортсменов в ответственные моменты соревнований. Импровизация в шахматах, особенно ярко проявляющаяся в блице или цейтноте, свойственна экс-чемпиону мира М. Талю, чемпиону Г. Каспарову и другим известным шахматистам».

В одном из интервью Антонио Ченел - популярный испанский матадор, для которого коррида - и спорт, и искусство, и жизнь, - говорил, что коррида - это спектакль, в котором нужно не спускать глаз с “партнера”, - это чистейшей воды психологическая драма, требующая постоянной импровизации.

Истории известен целый ряд случаев, когда импровизация была единственно возможным выходом из труднейших ситуаций. Об одном из них повествует А. Ладинский. Когда Вильгельм - Завоеватель первым ступил на английскую землю, он споткнулся и упал. (В то время приметам придавалось исключительное значение, происшествие могло сломить боевой дух приплывших с ним, оно предвещало неминуемую катастрофу). Вильгельм стоял на четвереньках. С кораблей донесся вздох ужаса из-за такой плохой приметы. Однако герцог, обведя, взглядом побережье, провозгласил: “Смотрите! Вот я это королевство обеими руками!” Эта остроумная фраза разрядила напряжение, укрепила боевой дух прибывших с ним и, как известно, Англия была завоевана. Как видно, способность импровизировать бывает, незаменима в экстремальных ситуациях. “Кому хоть раз приходилось испытывать смертельную опасность, знает, как быстро мысль работает в такие минуты, как мгновенно... находится зачастую единственно верное решение”.

Психологи (например Б. М. Рунин) отмечают, что логика и психология импровизации почти не изучены, и рассматривают ее как «…первотворчество, как самую непосредственную попытку извлечь самоопределение в хаосе впечатлений и эмоций… и подчеркивают, что элементы и следы импровизации мы можем обнаружить в любом виде художественной деятельности», как, впрочем, и любой другой. Ряд ученых психологов (М. Афанасьев, Ф.В. Басин, М. Буже, В.Ф. Горбачевский, Л.М. Пожарицкая, В. Полонский, И.А. Прокофьева и другие) подчеркивают значимость интуиции для творчества и, следовательно, импровизации, как неотъемлемого компонента творчества: «Именно интуиция есть основное, специфическое звено творческого процесса, потому что любой вид деятельности, утрачивая поисковый, в определенной мере, интуитивный характер, превращается в освоенный, стандартный». Психологами (К. А. Эрбер, Н. А. Энгельгард, С. О. Грузенберг, Б. М. Рунин, В. А. Канн-Калик) было также доказано, что с помощью импровизации элементы педагогической техники приобретают признаки новизны. Импровизация придает педагогической деятельности творческий характер.

Появление творческих мыслей может произойти внезапно и только в системе сознательного, упорного творческого труда на основе тщательного и глубокого

осмысления проблемы. Ожидания появления творческих мыслей, не подкрепленное систематическим творческим трудом будет тщетным и не приведет к актуализации творческого процесса.

Более того, психологи утверждают, что наличие значимой работы, благодаря которой люди могут развивать и реализовать свой творческий потенциал, есть главная социальная потребность личности. Творческий характер педагогической деятельности связан с ее гуманистической природой, побуждающей учителя к постоянному поиску и решению сложных педагогических задач. Поэтому творческий потенциал педагога во многом зависит от степени его креативности – способности создавать нечто новое, оригинальное, принимать нестандартные решения. Способность к творческой деятельности в той или иной степени ее продуктивности присуща каждому человеку. Психологи выделяют несколько уровней педагогического творчества: репродуктивный уровень – уровень воспроизведения готовых рекомендаций, освоение того, что создано другими; уровень оптимизации, характеризующийся умелым выбором и целесообразным сочетанием известных методов и форм обучения; эвристический уровень – поиск нового, обогащение известного своими собственными находками; исследовательский, личностно самостоятельный уровень, когда педагог сам продуцирует идеи и конструирует педагогический процесс, создает новые способы педагогической деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности.

Говоря о важности педагогического творчества и, следовательно, педагогической импровизации, как неотъемлемого компонента педагогического творчества трудно переоценить важность словесного воздействия в педагогическом процессе: «Материал, употребляемый музыкантом или живописцем, беден по сравнению со словом. У слова есть не только музыка, нежная как музыка альта или лютни, не только краски, живые и роскошные, что пленяют нас на полотнах венециан и испанцев: не только пластичные формы, не менее ясные и четкие, чем те, что открываются нам в мраморе или бронзе – у них есть и мысль, и страсть, и одухотворенность. Все это есть у одних слов». И чтобы слово было по-настоящему действенным инструментом, педагогу необходимо постоянно совершенствовать свою речь. На этом настаивали К.С. Станиславский, А.С. Макаренко и другие выдающиеся деятели педагогического творчества

«Но у нас нет никаких гарантий, - говорил А. В. Луначарский, - того, что слово, как объективное явление в субъекте людей, к которым мы обращаемся, вызывает правильные результаты, что оно находит именно тот резонанс, которого мы хотим. И очень часто искреннее слово, искренняя мысль искажается на этом пути до чрезвычайности. Следовательно, нам нужно приучить человека понимать внимающих ему и окружающих его, приучить прослеживать судьбу слова не только в воздухе, но и в душах тех, к кому слово обращено. Я настаиваю на том, что с этой точки искусство речи глубоко психологично и глубоко социально». Учитель должен говорить именно на той волне, на которой его воспринимают. «Словесное воздействие должно быть комплексным раздражителем». Чтобы слово было по-настоящему действенным, надо чтобы оно, с одной стороны, было результатом психофизического процесса говорящего, а с другой стороны, вызывало вегетативную реакцию у слушателей. «Опыты показывают, что величина вегетативной реакции зависит от полноты словесного описания непосредственного раздражителя… Эффект словесного воздействия тем больше, чем полнее и всестороннее воспроизводит оно признаки непосредственного раздражителя». Не менее значимо то, что «словесное воздействие должно содержать в себе элемент новизны… За исключением тех случаев, где раздражитель сигнализирует о жизненно важных воздействиях, по мере повторения условных раздражителей величина вызываемых ими реакций уменьшается… Новизна

раздражителя есть исключительно мощный, и, вместе с тем, мало исследованный фактор высшей нервной деятельности». Сила словесного воздействия зависит от его конкретности, от степени обобщения, содержащегося в слове…, от того, насколько свежи непосредственные чувственные впечатления, обозначаемые этим словом..

Жизнь человека, сплошная цепочка импровизаций: подчиняясь общим, как правило, привычным традициям, нормам, правилам, вершаясь в традиционных действиях, отношениях, в каждое мгновение импровизация происходит в конкретных ситуациях. Скажем каждое утро мы отправляемся на работу по одному маршруту, но одна и то же улица всегда иная; другие прохожие, вода или лед на дороге; один маршрут автобуса, но разные машины, мы ждем автобус большее или меньшее количество времени, они полны или свободны, разные пассажиры… И постоянно приходится импровизировать, вести себя так или иначе, в зависимости от конкретной ситуации. То же – на работе, в семье, в общественных местах. Импровизация – воплощение способности реализовать, постоянное в переменном. Особенно ценна она в работе с детьми. Использование в педагогической практике импровизации как инструмента воспитания и обучения знаменует собой принципиально значимый подход к учебно-воспитательному процессу.

В педагогическом труде много такого, что роднит его с творчеством артиста, режиссера, дирижера, скульптора и представителей других творческих профессий. Выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский называл педагогику наукой и искусством воспитания. Педагогическая деятельность близка к художественной не только своей созидательной сущностью, но и теми творческими процессами, в которые включен учитель и которые требуют от него вдохновения, озарения, спонтанности, артистичности, владения своей личностью, как основным инструментом.

УДК 371.1

З.Н. Черных,
г. Шадринск

Виды готовности в педагогической деятельности

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в современном обществе требуют того, чтобы студенты педагогических вузов обладали высоким уровнем профессиональной готовности, познавательных потребностей, интересов.

Готовность: профессиональная, психологическая, научно-теоретическая, практическая, психофизиологическая, физическая (кондиционная).

Усиление гуманистической направленности образования, поиски методов обучения с целью более эффективного формирования личности каждого учащегося являются важными отличительными чертами современных педагогов. Физкультурно-спортивная деятельность, в которую включаются студенты — один их эффективных механизмов слияния общественного и личного интересов, формирования общественно необходимых индивидуальных потребностей. Ее специфическим ядром являются отношения, развивающие физическую и духовную сферу личности, обогащающие ее нормами, идеалами, ценностными ориентациями. При этом происходит превращение социального опыта в свойства личности и превращение ее сущностных сил во внешний результат. Целостный характер такой деятельности делает ее мощным средством повышения социальной активности личности.

Формирование готовности к профессиональной педагогической деятельности

обеспечивает более высокую дееспособность, адаптивность к изменяющимся условиям педагогической деятельности, стрессо-устойчивость и в конечном счете, влияет на такое важное качество личности, как конкурентоспособность не только на рынке образовательных услуг, но и в целом на рынке трудовых ресурсов. Значимость такой характеристики личности, как конкурентоспособность, особо возрастает в условиях рыночно-ориентированной парадигмы социально-экономического развития страны.

В справочной литературе термин «готовность» определяется как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-то» [5,с.138].

Психологи определяют готовность как активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи.[1].

Большое значение для понимания сущности профессиональной готовности как некоторого самостоятельного явления имеет исследование М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович. Присоединяясь к мнению авторов, мы рассматриваем готовность в качестве избирающей прогнозирующей активности личности на стадии ее подготовки к деятельности. Это состояние возникает с момента определения цели на основе осознаваемых потребностей и мотивов. Далее готовность развивается в связи с выработкой личностью плана, установок, общих моделей предстоящих действий. И, наконец, завершающая стадия — претворение готовности в предметных действиях, которые отвечают строго определенным средствам, способам деятельности.

В.А. Сластенин определяет профессиональную готовность к педагогической деятельности как совокупность профессионально обусловленных требований к учителю и подчеркивает, что она составляет основу профессионализма [6, 224с.]

Профессиональная готовность к педагогической деятельности, как отмечал М.Я. Виленский, представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных компонентов, которые характеризуют в первую очередь мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) аспекты деятельности [2, С.36].

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю, в состав которой входит, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой – научно-теоретическая подготовка [4, С.63].

Профессиональная готовность – субъектное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять (В.А. Мижериков 2004).

В современной научной литературе выделяются разные виды готовности.

В.А. Сластенин выделяет такие виды готовности к педагогической деятельности, как психологическая, психофизиологическая, физическая, научно-теоретическая и практическая готовность [6, 224с.].

Психологическая готовность. Она раскрывает мотивационно-ценностное отношение учителя к труду, которое является основой избирательной направленности на ценности педагогической деятельности. В свою очередь, эти ценности стимулируют социальную и профессиональную активность педагога. Процесс формирования мотивационно-ценностного отношения связан с преобразованием общественно значимых целей педагогической деятельности в личностно значимые и с их непосредственной реализацией в этой профессиональной деятельности. Внутреннее осознание целей и задач педагогической деятельности зависит от уровня профессиональных потребностей, интересов, формирования педагогических идеалов, развития положительных мотивов деятельности.

Психологическая готовность определяется сформированностью у учителя определенного способа педагогического действия и постоянной направленностью сознания на его выполнение. В конечном итоге психологическая готовность определяет

сформированную направленность на педагогическую деятельность, установку на работу в школе.

Отдельно в научной литературе рассматривается нравственно-психологическая готовность. Нравственно-психологическая готовность определяется Л.В. Кондрашевой как сложное сочетание психических особенностей и нравственных черт личности, составляющих основу установки будущего учителя на осознание функций педагогического труда, профессиональной позиции, оптимальных способов деятельности; соотнесение своих возможностей с преодолением трудностей, возникающих при решении профессиональных задач и достижении планируемых результатов [3].

Как личностное образование нравственно-психологическая готовность формируется состоянием внутреннего мира личности - эмоционально-чувственной, интеллектуальной, волевой сферами, навыками и привычками.

Постоянное приобщение студентов в процессе физического воспитания к выполнению разнохарактерной педагогической деятельности (проведение комплексов физических упражнений, отдельных частей занятия, оказание помощи товарищам в овладении двигательными действиями и т. п.), активное и творческое выполнение ими на педагогической практике заданий по физическому воспитанию учащихся способствует повышению уровня психологической готовности будущих учителей к использованию средств физической культуры и спорта в воспитательной работе.

В.А. Сластенин рассматривает научно-теоретическую и практическую готовность как единство к осуществлению педагогической деятельности.

Научно-теоретическую готовность он характеризует через аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения, а также определенным объемом общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для профессиональной деятельности. Процесс подготовки будущего учителя ориентирован одновременно на всестороннее развитие его культуры (политической, профессиональной, нравственной, научной, эстетической, физической).

Результатом профессионально-педагогической подготовки студента должна быть сформированность у него научно-педагогического мышления, основу которого составляет философская культура мышления.

Фундаментальными принципами современного стиля научно-педагогического мышления выступают принципы единства воспитания и социально-экономической политики; комплексного подхода к формированию непрерывного образования; единства предметной деятельности и общения; приоритета воспитательных целей и др.

Практическая готовность характеризуется через следующие умения: организаторские, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные и коммуникативные. [6]

М.Я. Виленский, Р.С. Сафин выделяют психофизиологическую готовность, которая раскрывает наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью, сформированность профессионально значимых личностных качеств: организаторских (деловитость, ответственность, распорядительность, требовательность, инициативность, работоспособность, умение организовать себя); коммуникативных (общительность, справедливость, приветливость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность); перцептивно-гностических (наблюдательность, понимание других людей, прежде всего детей, умение проектировать развитие личности, коллектива; творческое отношение к делу); экспрессивных (эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, энтузиазм, оптимизм, чувство юмора, выдержка, умение убеждать и др.).

Психофизиологическая готовность характеризует такой уровень профессиональной работоспособности учителя, который позволяет ему достаточно

длительно и эффективно заниматься педагогической деятельностью при оптимальном повышении функций центральной нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, обмена веществ.

Формирование психофизиологической готовности связано с овладением студентами культурой педагогического труда (разумной его организацией, рациональным чередованием труда и отдыха, использованием средств физической культуры, активизирующих деятельность, способствующих ускоренному и эффективному восстановлению работоспособности и др.), с многократным упражнением в тех видах и формах педагогической деятельности, которые обеспечивают учебно-воспитательный процесс в вузе; с систематической работой по воспитанию профессионально значимых качеств личности и т. д.[2]

Физическая (кондиционная) готовность определяется соответствием состояния здоровья, физического развития и подготовленности требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности.

Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер (2001) считают что физическая (кондиционная) готовность это не врожденное качество, а результат специальной подготовки, включающей совокупность профессиональных знаний, развитие основных психических функций, профессиональную направленность образования, воспитания и самовоспитания, профессиональное самоопределение, физическое состояние и уровень здоровья студентов. Физическая (кондиционная) качество есть разновидность двигательного качества, представляет собой ту или иную определенность в проявлении преимущественно морфофункциональных свойств организма человека в процессе осуществления им двигательной деятельности [7].

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.

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.

С учетом вышесказанного мы рассматриваем профессионально-кондиционную (физическую) готовность студентов как совокупность свойств, качества личности и систем организма, проявляемых в профессиональной направленности будущей профессии.

В нашем исследовании мы хотим показать что кондиционная (физическая) готовность является неотъемлемой составной частью готовности к профессиональной педагогической деятельности. Многие ученые (В.И. Ильинич, М.Я. Виленский, Р.С. Сафин и др.) 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.

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.

Таким образом, профессиональная работоспособность студентов зависит от многих факторов. Из всего выше сказанного, мы отводим главную роль заблаговременной кондиционной (физической) готовности к профессиональному труду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахаев, А.В. Формирование мотивационно-целостного отношения школьников к физической культуре : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.В. Ахаев. – Барнаул, 1978. – 223 с
2. Виленский, М.Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей : учеб. пособие / М.Я. Виленский, Р.С. Сафин. – М. : Высш. шк., 1989. – 159 с.
3. Кондрашева, Л.В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности / Л. В. Кондрашева // Советская педагогика. – 1984. – №5.
4. Мижериков, В.А. Словарь - справочник по педагогике / В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского словаря : 80000 слов и фразеолог. выражений. – 4-е, изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : РАН ин-т рус.яз. им. В.В. Виноградова, 1997. – 943 с.
6. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
7. Суслов, П. Терминология спорта. Толковый словарь спортивных терминов : около 9500 терминов / Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер. – М. : Спорт АкадемПресс, 2001. – 480 с.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.2

Л.А. Дорошук,
г. Шадринск

Воздействие художественного слова на формирование основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста

Предметом исследования является воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста посредством знакомства с литературными произведениями. Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребенка, что способствует появлению у него живого отклика на различные события жизни, перестраивает его субъективный мир.

Дошкольный возраст, детская литература, основы гражданственности, права, обязанности, толерантность.

Сегодня как никогда актуален вопрос воспитания детей и молодёжи в современном российском обществе в условиях экономического и политического реформирования, в ходе которого существенно изменились социокультурная жизнь подрастающего поколения, принципы функционирования образовательных учреждений, средств массовой информации, молодёжных объединений и организаций. Происходящие процессы выдвинули ряд важных, качественно новых задач по созданию суверенного, экономически развитого, цивилизованного, демократического государства, обеспечивающего конституционные свободы, права и обязанности его граждан с полной гарантией их правовой и социальной защищённости. Это предполагает необходимость формирования у граждан и, прежде всего, у подрастающего поколения, высоких нравственных, морально-психологических и этических качеств, среди которых важное значение имеет патриотизм, гражданственность, ответственность за судьбу Отечества и готовность к его защите. В связи с этим значительно возросла роль образовательных учреждений, детских и молодёжных организаций, учреждений дополнительного образования детей, в рамках которых происходит духовно-нравственное становление детей и молодёжи, подготовка их к самостоятельной жизни.

Преимущество искусства как средства воспитания основ гражданственности – в его эмоциональной оценке действительности. Искусство, художественная литература активно воздействуют на чувства и разум ребенка, развивают его восприимчивость, эмоциональность. Недостаточное развитие этих качеств психики ребенка приводит к искусственному ограничению его возможностей, к воспитанию человека, который не чувствует, не понимает, а слепо следует усвоенным правилам поведения [6].

Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребенка, что способствует появлению у него живого отклика на различные события жизни, перестраивает его субъективный мир. По словам Б.М. Теплова, искусство захватывает различные стороны психики человека: воображение, чувства, волю, развивает его сознание и самосознание, формирует мировоззрение [5]. При чтении книги ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее его переживания, тем богаче его чувства и представления о

действительности. Правило морали приобретает в художественном произведении живое содержание [2].

При чтении стихов, помимо задач воспитания основ гражданственности, воспитания чувств и формирования этических представлений, как правило, решаются и другие задачи: развития речи, художественного вкуса, поэтического слуха, интереса к литературе вообще, становится понятна красота поэтического слова, мелодия, ритм и настроение стиха [3]. Короткие фольклорные песенки, заклички, потешки, авторские четверостишия – хороший материал для приобщения к народному творчеству.

Сказки народные и литературные, поэтические и прозаические – это внимание к сюжету, создание образов. У каждого народа свои сказки, и все они передают от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружбу, взаимопомощь, трудолюбие. «Это – первые и блестящие попытки русской народной педагогики, – писал К.Д. Ушинский, – и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа». Не случайно К.Д. Ушинский подчеркивал, что «... воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным». Он ввел в русскую педагогическую литературу термин «народная педагогика», видя в фольклорных произведениях национальную самобытность народа, богатый материал для воспитания любви к Родине. Таким образом, произведение устного народного творчества не только формируют любовь к традициям своего народа, но и способствуют развитию личности в духе патриотизма.

Слушание художественных произведений, как правило, чередуется со звукоподражанием, движениями, перевоплощениями, проигрыванием диалогов. Часто сказки читаются с опорой на иллюстрацию, с использованием игрушек, поделок. В сценарий занятий органично включены игры, они помогают созданию образа. Игры разные: с пальчиковыми куклами и куклами на тросточках, с загадками, «искалочками», сюрпризами, с движениями руками и ногами, с хороводами, беганьем и прыганием. К каждой игре заранее продумывается подбор литературного материала.

Очень часто на занятии звучит классическая музыка. Она помогает создавать настроение, вводит в атмосферу литературных произведений, способствует возникновению творческого состояния во время рисования. Аудиокассеты с детскими музыкальными произведениями включаются до начала и после окончания занятий, используются при проведении игр. С песнями дошкольникам легче перевоплощаться, двигаться.

Каждое занятие – это погружение детей в литературную среду, в атмосферу художественного слова, образа, в мир звуков, ритмов и рифм. Для этого в первую очередь используется богатый, отшлифованный временем фольклорный материал – шедевры народной поэзии и педагогической мудрости. Ведь в потешке, в сказке, в песенке ребенок проходит систему воспитания средствами искусства слова. Фольклорные истоки, как правило, имеют и литературные произведения, отобранные для чтения вслух, для проигрывания и заучивания. Авторские стихи и стихотворные сказки также помогают детям старшего дошкольного возраста прививать вкус к родному языку, развивать чутье к его звуковым красотам [1].

Прозаические произведения представлены сказкой (Т. Александрова), лаконичной миниатюрой (Л. Толстой), лирическими зарисовками (М. Пришвин). Зарубежный фольклор и литературу желательно давать в лучших переводах детских поэтов (С. Маршак, Я. Аким, И. Токмакова, М. Бородицкая и др.), так как в данном случае слово переводчика влияет на развитие речи, на воспитание литературного вкуса. На таких литературных произведениях у дошкольников формируется чувство межнациональной толерантности [3].

Поставленные задачи могут быть общими для многих занятий, а могут быть специфичными для одного – двух. Но в любом случае следует внимательно отнестись ко всем этапам подготовки.

1. Отбор книг.

Поскольку одна из задач – прививать детям интерес к книге, как к произведению искусства, необходимо показать им не только хорошую литературу и лучшие рисунки, но и познакомить с изданиями различного формата (от больших красочных сборников в твердых переплетах до книжек-малышек), с книжками-игрушками, книгами с плотными картонными страницами, звуковыми эффектами, запахами и т.д. Задача педагога – предоставить детям возможность услышать и увидеть лучшие фольклорные сборники, произведения мастеров разных времен и различных направлений (к примеру, в литературе: А. Пушкин, Ф. Тютчев, Л. Толстой, К. Ушинский, С. Черный, Н. Заболоцкий. К. Чуковский, С. Маршак, Д. Хармс, А. Барто, Б. Заходер, В. Берестов и д.р.). Книги, принесенные на занятия, должны не только соответствовать теме, но и привлекать внимание ребенка, вызывать у него потребность прикоснуться к ним, рассмотреть, узнать содержание. Тексты и иллюстрации должны обладать художественными достоинствами.

2. Литературно-педагогический анализ.

Задача педагога – помочь детям глубже понять и почувствовать литературный материал. Для этого при подготовке к занятию анализируются произведения и ставятся перед собой конкретные воспитательные задачи.

Художественные тексты воздействуют как на литературное, так и на общее развитие ребенка. Поэтому для решения каждой воспитательной задачи подбираются определенные тексты. Приведем несколько примеров:

– чтобы побудить детей к сопереживанию, состраданию, сочувствию, – сказки В. Берестова «Больная кукла», К. Чуковского «Айболит и воробей»;

– для воспитания любви к природе слушается и повторяется фольклорная песенка «Кисонька-Мурысонька», рассказ Ю. Казакова «Жадный Чик и кот Васька»;

– для игры в перевоплощения – стихотворение В. Маяковского «Кем быть» (право на образование, право на труд) [2];

– для знакомства детей с правом на жилье и его неприкосновенность - сказки: «Волк и семеро козлят», Михалков С. «Три поросенка», «Заюшкина избушка», «Лиса, заяц и петух», «Теремок», «Три медведя»; поэтические произведения для детей: Б. Заходер «Лиса и крот», С. Маршак «А что у вас?», «Кошкин дом», Э. Успенский «Над нашей квартирой»; книга Н. Носова «Бобик в гостях у Барбоса» и энциклопедия Л. Васильевой-Гангнус «Дом, в котором ты живешь» знакомят дошкольников с элементарными правилами общежития [4];

– воспитание патриотизма, любви к малой родине – сказочный материал: «Сказы старого Урала» П.П. Бажова, былины – героический эпос народа, имеют огромное значение в воспитании любви к родной истории: «Илья Муромец и Соловей-Разбойник», «Илья Муромец побеждает Идолище», «Как Илья Муромец богатырем стал», И.В. Карнаухова «Русские богатыри. Былины»; богат фонд поэтических произведений для детей, направленных на воспитание любви к Родине, гордости за свою страну: З. Александрова «Родина»; В. Степанов «Моя Родина – Россия», «Флаг России», «Герб России», «Москва»; И.З. Суриков «Вот моя деревня…»;

– для приобщения к историческому и героическому прошлому Родины – литературная проза: С.Алексеев «Богатырские фамилии», рассказы о Великой Отечественной войне, А.О. Ишимова «История России в рассказах для детей»; произведения А. Митяева «Почему армия всем родная», Б. Никольского «Что делают

танкисты», А. Беляева «Хочу быть военным моряком» воспитывают уважение и гордость за армию;

– для понимания, насколько многолика наша страна, в которой комфортно каждому народу - сказки разных народов: «Храбрый мальчик»

(Дагестанская сказка), «Два брата» (Латышская сказка), «Заработанный рубль» (Грузинская сказка); поэтические произведения, такие как: Я. Акима «Как повезло тебе и мне…», З. Александровой «Наша семья», В.А. Степанова «Российская семья», Б. Заходера «Встреча» знакомят детей с представителями разных национальностей, их самобытностью, неповторимой национальной культурой.

Художественная литература для дошкольника – важное звено в освоении окружающего мира: она позволяет по-новому взглянуть на природу, на животных, на игрушки, на отношения между людьми.

3. Выбор иллюстраций.

О неразрывности текста и иллюстрации в детской книге единодушно заявляют и писатели, и художники. К. Чуковский сформулировал это так: «...наши стихотворения должны быть графичны, то есть в каждой строфе, а порою и в каждом двустишии должен быть материал для художника, ибо мышлению детей свойственна абсолютная образность... Стихи, печатаемые без рисунков, теряют чуть не половину своей эффективности».

Целая плеяда художников посвятила свой талант искусству детской книги. Детям старшего дошкольного возраста будет полезно и интересно увидеть работы хороших и разных иллюстраторов, разнообразие стилей, игру красок, своеобразную привлекательность черно-белой графики.

Работа с художественными произведениями прививает чутье к родному языку, любовь к художественному слову, интерес к книге, помогает сформировать отношение к миру, осознать свое место в нем, а значит, и воспитывать у детей дошкольного возраста основы гражданственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамасцева, И.Н. Детская литература [Текст] / И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. – М. : Академия, 2007.
2. Запорожец, А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения [Текст] / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. – М., 1986. – Т. 1.
3. Зубарева, Е.Е. Детская литература [Текст] / Е.Е. Зубарева, В.К. Сигов [и др.]. – М. : Высш. шк., 2004.
4. Мячина, Л.К. Маленьким детям – большие права [Текст] / Л.К. Мячина [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
5. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б.М. Теплов // Сов. педагогика. – 1946. – № 6.
6. Уракбаева, А.З. Художественная литература как средство воспитания гуманных чувств у дошкольников [Электронный ресурс] / А.З. Уракбаева, Е.В. Степанова, И.А. Вагнер. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/3_urakbaeva.doc.htm.

УДК 373

С.О. Истомин,
г.Екатеринбург

Программа и технологии приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности

В данной статье представлена программа приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности, разработана технология раскрывающая поэтапность и пошаговую реализацию в соответствии с возрастными особенностями, спецификой деятельности и учетом компонентов педагогически комфортной среды.

Спортивная деятельность.

Как показывает анализ справочной литературы, понятие «приобщение» сопряжено с такими понятиями как ориентация, привлечение, приближение, соприкосновение. Так, ориентация означает умение разобраться в окружающей обстановке и окружающей среде, осведомленность в чем-либо; направленность деятельности, определяемая интересами кого-либо. Соприкосновение – иметь дело с касанием к какому-либо порядку. Прямого объяснения термину приобщение нет [3, С.935].

В то же время в научных изысканиях в последнее время этот термин употребляется довольно часто. Изучив различные толкования сопутствующих понятий, мы полагаем, что приобщение следует рассматривать как процесс.

В этом случае приобщение будет означать организацию деятельности по привлечению детей в спортивную деятельность. И тогда процесс приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности будет находиться под воздействием и влиянием внешних и внутренних факторов (воспитание, обучение, социальная и природная среда, собственная активность) [2, С.7].

Такое понимание наиболее соответствует пониманию нами процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности как становления интереса, развития умений, реконструкции опыта под воздействием внешних факторов (требования социума, воспитание ценностного отношения к себе и другим и пр.) и внутренних (мотивация, активность, рефлексия).

Кроме того, мы считаем, что процесс приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности рассматривается нами не как любой процесс развития, а только такой, который по своей направленности носит финальный характер, устремлен к осуществлению определенного целостного облика. Эта направленность исключительно важна для педагога [1, С.89].

Вышеизложенное позволило нам рассматривать **приобщение детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности как стратегию создания педагогически комфортной среды, создающей предпосылки для реализации совокупности педагогических условий, обеспечивающих ознакомление, ориентацию, развитие интереса и стремление к участию в спортивной деятельности**.

Основная цель приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности определена нами как обеспечение потенциальной активности детей, их готовности и стремления к осуществлению спортивной деятельности и развитие их интересов.

В соответствии с декомпозицией основной цели детализированные цели и задачи приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности в

учебно-тренировочном процессе (спортивная подготовка по хоккею с шайбой) могут быть представлены следующим образом:

1) обеспечение всестороннего физического развития и укрепление здоровья;

2) воспитание волевых качеств личности: способности к длительному напряжению всех сил организма, физической активности, выдержки, самообладания в критических ситуациях, волевого напряжения в решении задач, связанных со спортивной деятельностью;

3) формирование у детей стойкого интереса к спорту и хоккею;

4) гармоничное развитие физических способностей;

5) овладение основами техники и тактики хоккея;

6) подготовка наиболее одаренных детей к переходу на этап началь6ной подготовки;

7) овладение основами техники выполнения обширного комплекса физических упражнений и освоение техники подвижных игр;

8) воспитание и совершенствование физических качеств (с преимущественной направленностью на развитие быстроты, ловкости, гибкости).

9) воспитание сознательно-позитивного отношения детей к овладению физическими упражнениями и опытом их применения;

10) воспитание активного стремления детей к достижению успеха;

11) формирование способности детей видеть и понимать, ориентироваться в различных видах спортивной деятельности;

12) воспитание осознанного отношения детей к спортивной деятельности.

Программа является основным ориентиром, обеспечивающим эффективное построение процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности при соблюдении структурных компонентов педагогически комфортной среды, выделенной нами в первом условии. Программа структурно отражает следующие составные части: нормативная часть, педагогическая часть, методическая часть, педагогический контроль.

В своем содержательном аспекте программа приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности включает описание деятельности по организации процесса приобщения, планирование и содержательную характеристику учебно-тренировочных занятий.

Технологическая характеристика процесса приобщения включает указание методов и приемов приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности, которые носят как сугубо специфический тренировочный характер так и педагогический (приемы стимулирования – эмоциональное завораживание, демонстрация образцов физического совершенства, приемы обогащения – информирование, ознакомление; приемы игровые – подвижные игры и упражнения и пр.; сопряженные приемы – комплекс упражнений для контроля динамики приобщенности детей к спортивной деятельности (хоккей с шайбой) детей старшего дошкольного возраста.

Технологическое решение программы приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности (хоккей с шайбой) осуществляется в соответствии с особенностями возрастной физической идентификации, учетом начального уровня и зрелостью сознательного включения детей в спортивную деятельность.

Важным в разработке технологии приобщения является ее этапность и пошаговая реализация в соответствии с возрастными особенностями, спецификой деятельности и учетом компонентов педагогически комфортной среды.

Такая этапность нами определена как:

- первый этап – информационно-аналитический – анализ возрастных и личностных особенностей, способностей детей, определение и объединение их в группы;

- второй этап – исходно-диагностический – выявление степени приобщения детей к спортивной деятельности, их личностной и физической готовности к участию в учебно-тренировочных занятиях, выявление проблем и трудностей детей;

- третий этап – определяющий – определение плана действий и разработка комплекса упражнений формирующих общие и специальные качества спортивного характера;

- четвертый этап – содержательный – составление и разработка программы приобщения детей к спортивной деятельности;

пятый этап – реализующий – реализация намеченных мер программы приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности (хоккей с шайбой);

шестой этап – итогово-диагностический – оценка сформировавшихся качеств и возможностей, способностей детей и уровень приобщенности их к спортивной деятельности (хоккей с шайбой).

Исходя из основной цели нашего исследования, мы рассматриваем процесс приобщения детей к спортивной деятельности не только в качестве содержательно-целевого, но и технологического ориентира физического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Это значит, что в выборе основных направлений реализации программы приобщения детей к спортивной деятельности мы ориентируемся как на обеспечение функционального данного процесса и управления данным процессом, что предполагает:

- поэтапность реализации задач;

- постепенное усложнение видов деятельности;

- разработку диагностического инструментария, процедур контроля и коррекции достижения поставленной цели.

Также в программе нами определены зоны педагогически комфортной среды, в которых осуществляется процесс приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности: общение, эмоциональный комфорт, нравственное и физическое здоровье, педагогическая поддержка.

Реализация структурных составляющих педагогически комфортной среды в рамках программы и технологии приобщения детей к спортивной деятельности осуществляется в соответствии со следующими принципами:

- субъектности – направленность на сознание ребенка, актуализацию интереса к своему Я, активное включение детей в постижение ценностей физической культуры и спортивной деятельности, развитие способности быть субъектом спортивной деятельности (хоккей с шайбой);

- диалогичности – установление межличностного взаимодействия;

- единства сознания, чувств и поведения, опосредующего приобщение детей к спортивной деятельности;

- активности и самоактуализации, способствующей стремлению ребенка к проявлению и развитию приобретенных физических возможностей, утверждения себя как субъекта становления собственного опыта в сфере спортивной деятельности;

- соответствия мотивации и рефлексии деятельности доминирующим возрастным потребностям и возможностям ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гмурман, Е.В. Уточнение и систематизация понятий и терминов в педагогике / В.Е. Гмурман // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания / отв. ред. Г.И. Батурина. – М. : АПН СССР, 1983.
2. Образ и логика в изложении курса «Педагогические теории, системы и технологии : пособие для студентов педвузов / В.А. Беликов. – Магнитогорск, МаГУ, 2000. – 67 с.
3. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М. 1985. – 1239 с.

УДК 373

В.Р. Каримов,
г.Екатеринбург

Формирование двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях спортивного комплекса

Представлены структурные компоненты программы по формированию двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях спортивного комплекса.

Двигательная самостоятельность.

Стратегическая цель физического образования, имея сложный состав, включает следующие подструктуры: освоение знаний, обеспечение эффективного естественного развития форм и функций, воспитание двигательных способностей, навыков самостоятельных занятий. Среди названных вычленяется проблема формирования двигательной самостоятельности. От того, насколько сформирован в сознании образ самостоятельности зависит не только развитие физических способностей, но и то, насколько в будущем ребенок сможет разобраться в самом себе, реализовать свои возможности, использовать полученные знания в новых ситуациях.

Актуальной задачей современного физического воспитания, включенности старших дошкольников в спортивные виды деятельности в соответствии с возрастом является поиск эффективных средств для формирования способности действовать самостоятельно на физкультурных занятиях, на занятиях в спортивных объединениях, при подготовке юного поколения к большому спорту. От содержания двигательной деятельности, от форм организации выполнения упражнений, методов и приемов, обеспечивающих овладение двигательными действиями зависит и развитие двигательной самостоятельности старших дошкольников. Обеспечение переноса выполнения двигательной деятельности, двигательных физических упражнений из специально созданных условий под контролем взрослого в целесообразные действия игровой обстановки и повседневной жизни связно и зависит формирование двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. От того, насколько сформирован в сознании образ самостоятельности, зависит не только развитие физических способностей, но и то, насколько ребенок в будущем сможет разобраться в себе, реализовать свои возможности, использовать полученные знания в новых ситуациях.

Двигательная самостоятельность детей старшего дошкольного возраста предстает как **интегративное свойство личности, которое выражается в стремлении к самостоятельности выполнения двигательной деятельности, умении действовать по собственной инициативе, замечать необходимость выполнения своего упражнения; умении выполнять упражнения без помощи, сознательно действовать, действовать в новых условиях (ставить цель, планировать**

результат), самоконтроле и самооценке двигательной деятельности, использование действий в повседневной жизни.

Исходными позициями процесса формирования двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях спортивного комплекса является деятельность, направленная на решение общих задач развития двигательной активности, физического развития и формирования двигательной самостоятельности как интегративного качества. Двигательной самостоятельности невозможно научить прямыми воздействиями, это не информация, которую передают детям.

Потому процессуально-технологическое обеспечение данного процесса усматривает педагогическое сопровождение, включающее:

- организацию деятельности (моделирование, проектирование);
- выбор средств формирования двигательной самостоятельности;
- выбор средств, позволяющих сконцентрировать деятельность на их функциональных возможностях для решения поставленной задачи.

Процесс формирования двигательной самостоятельности соотносится с особенностями двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и учитывает следующее:

- самостоятельность сопротивляется насильственному воздействию, она по природе самостоятельна и содействует тому, что свобода приобретает характер необходимости при потребности понять себя в происходящем и происходящее в себе;
- возможность индивидуально ориентировать данный процесс, способность учитывать своеобразие индивидуальной предрасположенности к спортивно-тренировочной деятельности, тем самым преодолевать некую всеобщность организуемого процесса.

Программа формирования двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях спортивного комплекса сопряженная с конструированием индивидуальной траектории строится в соответствии с нормативами, установленными для осуществления спортивно-тренировочных занятий с детьми и учитывает приемы, методы и средства формирования исследуемого качества.

В этом просматривается возможность функционально-педагогического обоснования индивидуальной траектории формирования двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях спортивного комплекса.

Мы усматриваем в ней следующие функции:

- индивидуальной направленности – построение занятий с учетом индивидуальных возможностей и физических особенностей детей старшего возраста;
- дифференцированной содержательности – отбор комплекса упражнений, заданий для детей, способствующих проявлению личностных и физических качеств;
- обогащающая функция выражается в построении индивидуальной траектории формирования двигательной самостоятельности путем многомерного изучения личности и выстраивания для нее благоприятного пути для овладения двигательной деятельностью;
- стимулирующая – педагогическое сопровождение педагога-тренера, выраженное в поддержке (физическая, словесная) способствует возникновении желания и стремления к самостоятельности в двигательной деятельности.

Цель разработанной нами программы: обеспечить становление двигательной самостоятельности у старших дошкольников в спортивных видах деятельности.

Процедурный компонент программы представлен технологической картой, в которой запечатлена индивидуальная траектория, включающая совокупность

представлений и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления двигательной самостоятельности детей, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта двигательной самостоятельности в процессе собственной деятельности.

Методическое сопровождение программы построено в соответствии с программой организации тренировочной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста в деятельности, связанной с хоккеем.

Методологической основой программы является идея о спортивном ориентировании физического воспитания детей старшего дошкольного возраста, идея учета физкультурно-спортивных интересов детей.

Содержание базовой части программы направлено на овладение специальными знаниями, способами двигательной деятельности, способами овладения спортивной деятельности.

Содержание вариативной части программы, основанной на конструировании индивидуальной траектории реализуется через формирование целей, задач, принципов, средств, методов и приемов, относительно разработанных критериев диагностирования сформированности двигательной самостоятельности детей и направлено на углубленное изучение хоккея с шайбой как одного из видов спорта, развитие осознанной потребности в таких занятиях, стремления к самостоятельности в данном виде спортивной деятельности.

Процессуальный аспект предусматривает и отбор форм, приемов и методов формирования двигательной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Мы в качестве таковых выделяем следующие:

1. Подвижные игры с элементами спорта – таким играм, как виду деятельности присущи такие признаки, как изменяющиеся условия тех или иных действий и потому большинство из них связано с проявлением двигательной активности, двигательных способностей: скоростно-силовых, координационных, на выносливость, силу, гибкость. В играх с элементами спорта совершенствуется чувство мышечных усилий, чувство пространства, чувство времени, совершенствуются функции различных анализаторов.

В литературе по теории и методике физического воспитания и развития ребенка (Э.И. Адашкявичене, 1992; Е.Н. Вавилова, 1981; В.Г. Гришин,1982; Т.И. Дмитриенко, 1973; Л.В. Карманова, 1980; Т.И. Осокина, 1986) подчеркивается, что подвижные игры с элементами спорта позволяют ребенку овладевать разнообразными, достаточно сложными видами действий, проявлять самостоятельность, активность, творчество.

2. Подвижные игры для занятий по физической культуре – подвижная игра является средством гармоничного развития личности ребенка, школой управления собственным поведением, формирования положительных взаимоотношений, благополучного эмоционального состояния. Важное условие при проведении таких игр – понимание содержания и правил игры, а эффективность их проведения зависит от таких организационных факторов, как: умение доходчиво объяснять игру, размещать игроков во время проведения игры, определение ведущих, распределение на команды, определение помощников и судей, дозирование нагрузки [1].

3. Спортивно-игровые упражнения – это двигательные действия, направленные на изменения физического состояния ребенка, изменения качества выполняемых упражнений и основаны на активных двигательных действиях произвольного (сознательного) характера. Имеют ряд характерных особенностей: направлены на формирование осанки (благодаря им укрепляются мышцы), для развития органов брюшного пресса, отдельных частей тела, для развития отдельных двигательных качеств и способностей (силы, гибкости, координации, ловкости,

выносливости), для развития психики (внимание, сообразительность, ориентировка в пространстве и во времени). Их эффективность по сравнению с традиционными формами тренировочных занятий с детьми в условиях спортивного комплекса выражается в более высоком уровне физического развития, физической подготовленности, функционального состояния организма, психофизиологических качеств. Кроме того, спортивно-игровые упражнения способствуют развитию ценных качеств личности – общительность, уверенность, самовыражение, связывающиеся со склонностью детей к соревновательной деятельности, имеющие прямой выход на видимый, общедоступный результат[3, С.86].

4. Индивидуально-физические и спортивно- индивидуальные домашние задания.

5. Продуктивен в аспекте нашего исследования прием «физкультурный досуг», где ребенок выполняет знакомые подвижные игры и физические упражнения по слову. Самое главное, чтобы был создан интерес к упражнениям и играм. В них ребенок научается: ставить задачу, передавать направление движения, планировать, оценивать себя и других, называть упражнения в целом и его элементы, сравнивать, появляется интерес и самостоятельность, двигательная активность.

6. Прием «Волшебные ступеньки» (Т.З. Токаева), посредством которого дети выбирают карточки с нарисованными упражнениями и называют, а затем самостоятельно выполняют упражнение.

7. Дежурство – дети на тренировочных занятиях в качестве дежурного раскладывают пособия для занятия, главное при этом – когда и что расставить и где что находится. С помощью дежурства дети должны знать названия пособий, различать их по габаритам, уметь отсчитывать их, правильно перекладывать и раскладывать пособия.

8. Используя приемы, разработанные Р.С. Буре: показ, образец, пример, напоминание правил при организации деятельности, контроль за деятельностью, умение договариваться с другими детьми, мы предусматривали, что через них в сознании ребенка происходят глубокие изменения, которые способствуют формированию личности в целом и возникновение самостоятельности, в частности.

9. Ритмическая гимнастика – основу составляют физические (общеразвивающие, силовые, акробатические упражнения, бег, прыжки) и танцевальные упражнения различной направленности с элементами художественной гимнастики, выполняемые в согласованности и взаимосвязи с музыкой, передавая ее ритм, темп, характер с помощью движений. Объяснением введения данной формы занятия мы считаем ее решаемость частных задач: привлечение детей к систематическим занятиям, повышение работоспособности, развитие основных физических качеств, совершенствование чувства ритма и культуры движений, направленность на работу, а следовательно, на развитие всех мышц и суставов. Наряду с этим ритмическая гимнастика создает положительные эмоции, снижает психологическое утомление, повышает работоспособность организма, стимулирует у ребенка желание заниматься физическими упражнениями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волков, Л.В. Основы спортивной подготовки детей и подростков [Текст] / Л. В. Волков. – Казань: Высш. шк., 1993.
2. Воротилкина, Л.Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста [Текст] : дис. … канд. пед. наук / Л. Н. Воротилкина. – Екатеринбург, 2001. – 160 с.

3. Воротилкина, Л.Н. Развитие самостоятельности в онтогенезе [Электронный ресурс] / Л. Н. Воротилкина. – Электрон. дан. – Режим доступа: www.Bestreftrat.ru/referat-100326.html
4. Кудрявцев, В.Т. Развивающая педагогика оздоровления. Дошкольный возраст [Текст] : прогр.-метод. пособие / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М. : Линка Пресс, 2000.

УДК 373

Л.П. Качалова,
А.В. Качалова,
г. Шадринск

Логико-смысловая модель формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе

В статье представлена логико-смысловая модель формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе. Выделены направления (векторы), которые отражают процессуальность реализации логико – смысловой модели и «вписываются» в объединение «блок»: целевой, содержательный, диагностический.

Познавательная готовность, личностно-деятельностный подход, герменевтический подход.

К исследованию процесса формирования познавательной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе мы подходим как к изучению определенной педагогической системы, что предполагает выделение ее компонентов и структуры, а также установление сил и факторов, обеспечивающих целостность и относительную самостоятельность данной системы. Рассматривая вопрос о структуре процесса формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе, мы исходим из того, что единственный путь решения этой задачи – подход, как отмечает М.С. Каган, к изучаемой системе как части метасистемы, то есть извне, из среды, в которую она вписана и в которой она функционирует. [1,С.24]. Система «процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе» встраивается в метасистему «образовательный процесс».

Процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы рассматриваем как социальную, динамичную и открытую систему, поскольку она характеризуется не только наличием связей между образующими ее элементами, но и неразрывным единством с окружающей средой, социумом, во взаимодействии, с которыми система и проявляет свою целостность, являясь при этом ведущим компонентом взаимодействия.

Формирование познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе невозможно вне целенаправленной деятельности, что заставляет нас обращаться к личностно-деятельностному подходу (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Деятельность является формой проявления личности, социальной мобилизации, порождаемой потребностями и направленной на познание и преобразование жизнедеятельности [3,С.22-23]. Личностно-деятельностный подход неразрывно связан со структурой личности и в нем учитывается развитие структурных компонентов личности. Такой подход предполагает, что в центре процесса формирования познавательной готовности старшего дошкольника к обучению в школе находится сам старший дошкольник – его мотивы, цели, интересы, ценностные ориентации, то есть ребенок как личность.

Герменевтический подход ориентирован на постижение реальности через рефлексивное осмысление и затрагивает интересы всех участников образовательного

процесса и проявляет себя на разных уровнях от социального доя конкретного методического приема (М.И. Ситникова). Интерпретация идей герменевтического подхода дает нам возможность уточнить сущность понятия познавательная готовность детей к обучению в школе, индивидуальная траектория, содержание и структуры их. В нашем исследовании герменевтический подход позволяет: создать открытую, вариативную и культурно-насыщенную, диалогическую систему ценностей относительно формирования познавательной готовности детей к обучению в школе на основе конструирования индивидуальной траектории; реализовать ценностные аспекты процесса формирования познавательной готовности к обучению в школе и построить индивидуальную траекторию для усвоения компонентов познавательной готовности.

В процессе формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы выделяем следующие направления (векторы), которые отражают процессуальность реализации логико – смысловой модели и «вписываются» в объединение «блок»:

Блок целевой связан с мотивационно-целевым направлением и устанавливает цель, определяет назначение модели, содержание и структурные связи ее компонентов. Функции целевого блока заключаются в установлении полноцелевых результатов образования и оценивания направления и уровня сформированности компонентов познавательной готовности детей к обучению в школе. Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей мотивационно-целевого направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель** - становление у старших дошкольников положительной мотивации к обучению в школе, их позитивного отношения к познавательной деятельности, направленной на усвоение компонентов познавательной готовности к обучению в школе. **Содержание**: 1) диагностика исходного уровня познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе; 2) актуализация потребности старших дошкольников к познанию окружающей действительности.

Содержательный блок связан с содержательно-деятельностным направлением и включает проектирование и структурирование содержания процесса формирования познавательной готовности детей к обучению в школе на основе конструирования индивидуальной траектории в сочетании с коллективными формами деятельности. Содержательный блок выполняет несколько функций: определение состава и перечня компонентов, обеспечивающих познавательную готовность к обучению в школе, проектирование содержания, конструирование индивидуальной траектории посредством реализации комплекса занятий, в составе которых акцентируется индивидуальная работа с детьми по формированию их познавательной готовности к обучению в школе.

Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей содержательно деятельностного направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель**: развитие компонентов познавательной готовности к обучению в школе и включение старших дошкольников в познавательную деятельность. **Содержание:** 1) формирование познавательной готовности; 2) интериоризация и применение детьми полученных знаний, умений и опыта в деятельности; 3) приобретение детьми опыта мыслительных действий.

Диагностический блок связан с результативно-оценочным направлением предполагает обеспечение качества и своевременности диагностики, что позволяет определить отклонения в развитии дошкольников и замедление темпа индивидуальной сформированности познавательной готовности к обучению в школе. Данные

положения определяют возможность выдвижения конкретных целей результативно-оценочного направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель**: оценка состояния познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе. **Содержание:** 1) сопоставление полученных данных с первоначальными, определение эффективности логико-смысловой модели.

Процесс формирования познавательной готовности детей к обучению в школе, протекающий в рамках разработанной нами модели можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между участниками процесса. Равноправными субъектами при этом выступают: дошкольник, его индивидуальные возможности, педагог, родители.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
2. Коломийченко, Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме : дис. … докт. пед. наук / Л. В. Коломийченко. – Челябинск, 2008.
3. Рындак, В.Г. Методологические основы образования : учеб. пособие к спецкурсу / В.Г. Рындак. – Оренбург : Изд. центр ОГАУ, 2000. – 192 с.

А.В.Спирина,
г.Шадринск

УДК 159.922.7

Особенности эмоционального компонента культуры телевосприятия у детей дошкольного возраста

В статье содержатся данные об исследовании особенностей эмоционального компонента культуры телевосприятия у детей дошкольного возраста, как определяющего при влиянии восприятия телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста

Культура телевосприятия, эмоциональный компонент культуры телевосприятия, дети дошкольного возраста, чувство эмпатии, чувство страха

В настоящее время остро стоит проблема влияния восприятия сцен насилия и жестокости на телеэкране на психическое состояние и развитие личности зрителей. Несмотря на обеспокоенность научной общественности данной проблемой исследований особенностей влияния восприятия телепередач с элементами насилия и тем более средств и способов его преодоления в нашей стране недостаточно. Поэтому в нашем исследовании мы попытались решить данную проблему.

Одним из средств предупреждения и нивелирования последствий влияния восприятия телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста является культура телевосприятия.

Особенности культуры телевосприятия или «экранной культуры» и ее структурных элементов в настоящее время изучают Л.М. Баженова, Е.А. Захарова (младшие школьники), Е.А. Бондаренко (подростки), В.В. Недбай, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько (старшие школьники и студенты) и другие ученые.

По мнению данных исследователей, **культура телевосприятия** (медиакультура, экранная культура, аудиовизуальная культура), **подразумевает культуру телезрителя,**

который умеет оценивать нравственное содержание телепередач, самостоятельно выбирать нужную ему экранную информацию и разумно ею пользоваться (Е.А. Захарова [2]); воспринимать эту информацию, осмысливать и эстетически оценивать последнюю, а также предполагает развитие знаний о прошлом и настоящем экранных искусств; умение «художественно-творческой деятельности, восприятия, интерпретации, анализа аудийного, визуального, аудиовизуального текста» (Ю.Н. Усов [3]); может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа (А.В. Федоров[4]).

Меньше изучены особенности культуры телевосприятия и ее структурных компонентов у детей дошкольного возраста, поэтому нам показалось интересным изучить особенности эмоционального компонента культуры телевосприятия у детей дошкольного возраста. Так как, именно, сформированность эмоционального компонента культуры телевосприятия является определяющим фактором воздействия восприятия телепередач с элементами насилия на возникновение отрицательных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста.

Испытуемыми выступили 225 детей 5-7 лет из Прогимназии № 17 и ДОУ №9 г. Шадринска и их родители и воспитатели.

Для изучения особенностей эмоционального компонента культуры телевосприятия нами использовались наблюдение, беседа с детьми о телепередачах и интервьюирование родителей и воспитателей, а также методики «Рисунок страшного фильма», «Что тебе страшного сниться ночью? Чего боишься днем?» А.И. Захарова.

В ходе исследования были выделены следующие структурные единицы **эмоционального компонента** культуры телевосприятия: проявление **чувства эмпатии**, глубина **погружения** и наличие или отсутствие о**бъектов страха,** которые дети видели **в телепередачах,** в реальной жизни и в ночных страхах.

Первым этапом изучения эмоционального компонента культуры телевосприятия стало исследование проявления и развития чувства эмпатии у дошкольников. Так как чувство эмпатии определяет сопереживает ли ребенок персонажам и событиям фильма, понимает ли он их чувства, а это является важным моментом в появлении агрессии у детей. Изучение ответов детей на вопрос: «Переживаешь ли ты из-за каких-либо событий в телепередачах?» предопределило выделение нескольких уровней развития **чувства эмпатии** к жертвам агрессии в телепередачах с элементами насилия у дошкольников. Критериями выделения этих уровней послужили наличие или отсутствие сочувствия и сопереживания жертвам насилия в телепередачах.

Первый уровень (низкий) – дети относятся к сценам насилия на телеэкране индифферентно («Не переживаю. Пусть их всех убивают»).

Второй уровень (средний) – изредка проявляют чувство эмпатии («Когда убивают, неприятно»).

Третий уровень (высокий) – при восприятии телепередач сопереживают персонажам – жертвам насилия («Жалко хороших людей», «Переживаю, когда стреляют», «Переживаю, если убьют или перестанут дружить», «Когда страшное смотрел, плакал»).

В ходе исследования эмоционального компонента культуры телевосприятия у детей дошкольного возраста определялись **уровни погруженности** при эмоциональном воздействии телепередач с элементами насилия. В этом случае родителям предлагалось ответить на вопросы: «Пугается, вздрагивает ли Ваш ребёнок во время просмотра телефильма? Какой страшный фильм произвёл впечатление на Вашего ребёнка?». Кроме этого использовалась методика «Рисунок страшного фильма». Критериями выделения уровней погруженности послужили проявление эмпатии к жертвам насилия,

эмоциональные реакции во время просмотра, запоминание и последующее воспроизведение в игре фрагментов фильмов, подражание героям телепередач, а также эмоциональная насыщенность рисунков к просмотренному детьми страшному фильму.

В ходе исследования было выделено три уровня погруженности при восприятии телепередач с элементами насилия.

Первый уровень – **поверхностное погружение** при эмоциональном воздействии фильма – респонденты индифферентно относятся к происходящему на телеэкране, не проявляя сочувствия жертвам насилия. Во время и после просмотра «сидят и спокойно смотрят даже страшные эпизоды». Детские иллюстрации к «страшному фильму» эмоционально не насыщены и не содержат сцен насилия. Персонажи-агрессоры изображены в уменьшенном виде, в тусклых тонах. Представляется, что данное обстоятельство свидетельствует о том, что при частом просмотре телепередач с элементами насилия притупляются чувства дошкольников.

Второй уровень – **средняя погруженность** при эмоциональном воздействии телепередач – испытуемые иногда проявляют чувство эмпатии к жертвам насилия, но чаще относятся к ним индифферентно; редко проигрывают сюжеты фильмов с элементами насилия; содержание рисунков к «страшным» фильмам свидетельствует о средней степени воздействия последних на дошкольников (персонажи-агрессоры изображаются в обычной неагрессивной позе, без оружия).

Третий уровень (высокий) – **глубокое погружение** в мир фильма – дошкольники переживают из-за событий, происходящих на телеэкране; во время просмотра телепередач эмоционально реагируют, вздрагивают, пугаются; после просмотра телепередач с элементами насилия проигрывают сюжеты просмотренных телефильмов, изображая персонажей-агрессоров (терминатора, бандитов, милиционеров) и персонажей-жертв. Иллюстрации к страшному фильму отражают сильное эмоциональное воздействие телепередач с элементами насилия: рисунки выполнены в черном и красном цвете, на них можно увидеть изображения крови, сцен убийства и драк.

В ходе исследования мы выясняли также, какие **объекты страха из телепередач** пугают детей дошкольного возраста и для этого им задавались вопросы: «Какой самый страшный фильм ты смотрел? Что в нем тебя напугало?».

Из детских ответов мы узнали, что дошкольники боятся, когда **жуки залезают под кожу персонажам** («Мумия», «Матрица»); герои телефильмов **встречаются с инопланетными** существами (Секретные материалы», «Эволюция»), со **скелетами**, ходячими **мертвецами** («Звонок», «Обитель зла» – фильмы ужасов), со злым **Невидимкой** («Невидимка»), с **привидениями** («Другие» – мистические ужасы), с **акулой,** у которой большие зубы («Челюсти»), с **драконом** («Гигант дракон»), с **Бабой Ягой** («Кощей Бессмертный»); когда Конан **дерется** с гигантской змеей («Конан-разрушитель»), «Хищнику **отрубают** руку» («Хищник»), «Робокопу **режут** голову» («Робокоп»); когда «Маньяк **убивал** мальчиков, …гонялся в маске и с ножом» (фильмы ужасов «Маска», «Крик»); «За девушкой **гналось** чудовище», «Годзилла **ел и топтал** людей» («Годзилла»); действующие лица **превращались** в волков («Вампир в Нью-Йорке» – фильм ужасов), в скелеты («Индиана Джонс и последний крестовый поход»).

Изучение результатов применения методики «Что страшное снится ночью, чего боишься днём?» позволило выяснить, какие объекты страха из телепередач испытуемые переносят в **реальность** и обнаружить, влияют или нет сцены насилия в телепередачах на **ночные страхи** испытуемых.

Сравнение содержания детских рисунков по методике «Что страшное снится ночью, чего боишься днём?» помогло констатировать **разнообразие объектов детских страхов в реальной жизни**. К последним относятся **персонажи из телепередач** (приведения, скелеты, мертвецы, вампиры, **персонажи-агрессоры** из боевиков и

фильмов ужасов «Терминатор», «Хищник», «Конан-разрушитель» и др.), сказочные герои (Баба Яга, Змей Горыныч, Чудовища), животные (собаки, змеи, медведи, львы, быки), и темнота, огонь, незнакомые люди, транспорт («Боюсь, что меня собьет машина»), **оружие** (пистолет, нож), цыгане, **война**, стихия (ветер, гроза). Дети боятся еще попадать в подвал, болезни, высоты, когда лопается шарик, непонятных вещей, солнца, когда оно ярко светит, воров.

Обработка результатов исследования с применением второй части методики «Что страшное снится ночью, чего боишься днём?» позволила удостовериться, что **40%** детей **снятся персонажи-агрессоры и фрагменты из телепередач** с элементами насилия («**Привидение** летало и пугало», «**Стервелла** из «101 далматинца» хотела украсть меня», «**Годзилла** ел и топтал людей, он стал есть детей, и я проснулся, казалось, что это происходит по-правде», «**Вампир** тетеньку на части разорвал» и т.п.). **20%** испытуемых **приснились объекты, которые они могли увидеть в телепередачах**, но не могли точно вспомнить, где они их видели («Медведь хочет покусать, чтобы кровь текла», «**Страшный дяденька** пришел, забрал маму и папу и ушел, стуча ногами», «**Бандит** с ножиком за поясом хочет убить тетеньку» и т.п.). Остальные испытуемые заявили, что им либо не снятся страшные сны, либо **снились «страшные» сны, не имеющие никакого отношения к телепередачам** («Приснилась грязь, что я в нее упала и встала вся грязная», «Лес приснился, я одна в лесу и не могу найти дорогу домой» и т.п.).

На основе полученных данных были выделены три уровня количественных показателей объектов страха из телепередач с элементами насилия, переноса их в реальную жизнь и воздействия на ночные страхи дошкольников. Критериями их выделения было наличие объектов страха из телефильмов и мультфильмов со сценами насилия, страхов в реальной жизни и в сновидениях, относящихся к телепередачам с элементами насилия и их количество.

Первый уровень (низкий) – дошкольников пугают от 3 до 6-8 объектов из телепередач со сценами насилия, они боятся встретиться с ними наяву, видят их в страшных снах.

Второй уровень (средний) – в качестве объектов страха выступают 1-2 персонажа или фрагмента из фильмов ужасов и боевиков. Дети практически не переносят свои страхи из телефильмов в реальную жизнь, во сне видят объекты страха, но не могут точно вспомнить, их источники.

Третий уровень (высокий) – испытуемые не помнят страшащих их объектов из телепередач; в реальной жизни боятся не относящихся к телепередачам объектов, (животных, темноты, грозы). Дошкольникам снятся страшные сны, не имеющие отношения к телепередачам («Приснился страшный сон, как я иду ночью один»).

Количественный анализ особенностей структурных единиц эмоционального компонента культуры телевосприятия у дошкольников представлен в таблице №1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням эмоционального компонента культуры телевосприятия, %

Уровни эмоционального компонента	Объекты страха из телепередач	Глубина погружения	Чувство эмпатии	Средний результат
Первый (низкий)	54	27	20	34
Второй (средний)	32	50	75	52
Третий (высокий)	14	23	5	14

Сопоставление полученных данных позволило констатировать, что между наличием у дошкольников объектов страхов в телефильмах для взрослых, боевиках, фильмах ужасов и отсутствием у них страхов из телепередач по критерию Фишера имеют место значимые различия ($\varphi^* = 4{,}86$ при $p \leq 0{,}01$). Сравнение данных об объектах страха из телепередач (32%) и объектах страха в реальной жизни, не относящихся к телепередачам (68%), позволило зафиксировать значимые различия между ними ($\varphi^* = 3{,}41$ при $p \leq 0{,}01$); различия между наличием у дошкольников объектов ночных страхов из телепередач и объектов страшных снов, не относящихся к телепередачам находятся в поле критического значения ($\varphi^* = 1{,}97$ при $p \leq 0{,}01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что сцены насилия и персонажи-агрессоры, вызвавшие страх во время просмотра телефильмов, не исчезают бесследно, а сохраняются в памяти в виде ярких зрительных образов и трансформируются в ночные страхи детей, а также транслируются в реальную действительность.

Обработка данных по глубине погружения при эмоциональном воздействии телепередач обнаружила значимые различия по φ^*-критерию Фишера между глубоким и средним ($\varphi^* = 2{,}27$ при $p \leq 0{,}01$), а также средним и поверхностным погружением в мир фильма ($\varphi^* = 2{,}0$ при $p \leq 0{,}01$) и незначимые различия между глубоким и поверхностным погружением ($\varphi^* = 0{,}33$ при $p \leq 0{,}01$). Продолжая анализ результатов исследования, мы убедились в наличии значимого различия по угловому преобразованию Фишера между проявлением чувства эмпатии дошкольниками и полным его отсутствием ($\varphi^* = 4{,}88$ при $p < 0{,}01$). Индифферентное отношение к сценам насилия у части испытуемых мы объясняем притуплением чувств из-за частого просмотра телепередач с элементами насилия, которое наступает, по мнению многих исследователей (Р. Олсап, П.М. Якобсон [5]), у тех детей, которые часто смотрят такие телепередачи.

Анализ показателей усредненного уровня эмоционального компонента культуры телевосприятия по φ^*–критерию Фишера свидетельствует о том, что между средним и низким уровнями среднего результата зафиксированы значимые различия ($\varphi^* = 2{,}80$ при $p \leq 0{,}01$), а между высоким и низким ($\varphi^* = 1{,}50$ при $p \leq 0{,}01$) и средним и высоким уровнями эмоционального компонента культуры телевосприятия – незначимые различия ($\varphi^* = 1{,}66$ при $p \leq 0{,}01$).

В ходе исследования особенностей эмоционального компонента культуры телевосприятия у детей дошкольного возраста мы пришли к следующим обобщениям:

1. Структурными единицами **эмоционального компонента** культуры телевосприятия являются проявление **чувства эмпатии**, глубина **погружения** и наличие или отсутствие о**бъектов страха,** которые дети видели **в телепередачах,** в реальной жизни и в ночных страхах.

2. Большинство детей изредка проявляют чувство эмпатии к жертвам насилия в телепередачах; имеют среднюю глубину погружения при восприятии телепередач; обладают большим количеством объектов страха из телепередач, которые трансформируются в ночные страхи и транслируются в повседневную жизнь детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова, Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками / Л.М. Баженова // Начальная школа. – 1995. - № 11. – С. 8-11.

2. Захарова, Е.А. Развивающий экран / Е.А. Захарова // Искусство в жизни детей: опыт художественных занятий с младшими школьниками : кн. для учителя : из опыта работы / А.П. Ершова [и др.]. – М. : Просвещение, 1991. – С. 24-49.

3. Усов, Ю.Н. Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов // Искусство в школе. – 2005. - № 6. – С. 73-74.

4. Федоров, А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры / А.В. Федоров. // Прикладная психология. – 2002. - № 2. – С. 84-89.

5. Якобсон, П.М. Психологические проблемы детского восприятия // Телеэкран приглашает детей : сб. ст. / П. М. Якобсон ; сост. и авт. вступит. ст. Г. Галочкина. – М. : Искусство, 1976. – С. 155-164.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.015.3

О.С. Ионина,
г. Шадринск

Возможности социально-психологического тренинга в работе со студентами

В статье рассматривается социально-психологический тренинг, как метод, способствующий формированию у студентов умений и навыков в области невербальной коммуникации: умение понимать невербальные сигналы партнера, применять систему невербальной коммуникации в целях повышения эффективности общения.

Социально-психологический тренинг, невербальные средства общения: визуальные, акустические, тактильные, ольфакторные.

Как известно, педагогическая деятельность предполагает наличие развитых коммуникативных навыков преподавателя, но и студенту для того, чтобы стать эффективным участником образовательного процесса, активной, самостоятельной личностью, необходимо развивать коммуникативные умения. Неудовлетворенность сферой взаимодействия с окружающими приводит студента к переживаниям по поводу своей ущербности, проблемам в учебной деятельности.

Огромные возможности в плане устранения проблем в области взаимодействия с окружающими предоставляет изучение курса «Психология», в программу которого можно органично встроить элементы социально-психологического тренинга общения, в частности тренинга невербальной коммуникации.

Тренинг – активный способ группового обучения направленный на формирование эффективной модели поведения, выработку определенных навыков, стратегий поведения.

По мнению Н.Ю. Хрящевой, социально-психологический тренинг — область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении [6].

В ходе социально-психологического тренинга используются такие методы как групповая дискуссия, ролевые игры, упражнения на отработку отдельных навыков, мини-лекции. Благодаря правильной организации социально-психологического тренинга у участников тренинговой группы формируются психологические знания; вырабатываются умения и навыки в сфере общения; осуществляется коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения; развиваются способности адекватного и полного познания себя и других людей. В группе социально-психологического тренинга важным является создание климата доверия, благодаря которому возможно без боязни упражняться в применении коммуникативных навыков, получить открытую обратную связь, увидеть себя со стороны. Это помогает осознать особенности своего общения, скорректировать недостатки и выработать приемы эффективного общения с партнером.

Таким образом, формирование навыков восприятия невербальных сигналов собеседника может успешно происходить в ходе применения такого метода, как социально-психологический тренинг.

В структуре каждого занятия тренинга по невербальной коммуникации можно выделить теоретическую часть, благодаря которой формируется знаниевый компонент – студентам в форме мини-лекций выдается информация об основных типах жестов,

эмоциональных состояниях, отражающихся в мимике лица, об основных типах поз человека, дистанцировании в процессе разговора.

После усвоения теоретической части происходит отработка знаний на практике. Для этого используются упражнения, игры, дискуссии, анализ изображений человеческих жестов, поз, фрагментов фильмов.

Заключительным этапом занятия является подведение итогов занятия, обратная связь.

Раскрывая содержание тренинга, прежде всего, необходимо остановиться на основных понятиях невербальной коммуникации, составляющих теоретическую часть тренинга.

Невербальная коммуникация – система знаков, сопровождающая речевое высказывание.

Выделяют следующие виды невербальных средств общения.

1. ***Визуальные:*** кинесика (движения рук, головы, ног, туловища); выражение лица, глаз; позы, осанка; визуальные контакты; кожные реакции; проксемика (пространственная и временная организация общения); вспомогательные средства общения: подчеркивание или сокрытие особенностей телосложения {признаки пола, возраста, расы); средства преобразования природного телосложения: одежда, прическа, украшения и т. д.

2. ***Акустические:*** паралингвистические (качество голоса, его диапазон, тональность): громкость, тембр, ритм, высота звука; экстралингвистические: речевые паузы, смех, плач, вздохи, кашель, хлопанье.

3. ***Тактильные:*** прикосновения пожатие руки, объятие, поцелуй.

4. ***Ольфакторные:*** приятные и неприятные запахи окружающей среды; естественный и искусственный запахи человека [2], [3].

Особое внимание исследователей привлекает ***пантомимика*** – совокупность жестов, мимики и положения тела в пространстве (позы), так как эти визуальные средства общения являются очень информативными.

Жест – это движение рук или кистей рук, они классифицируются на основе функций, которые выполняют. Есть определенные группы жестов, которые независимо от культуры народности, имеют одинаковое значение:

- *коммуникативные* (заменяющие речь): жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запретов, утвердительные, вопросительные, отрицательные и др.;
- *описательные* (их смысл понятен только при словах) несут смысловую нагрузку при речевом высказывании;
- *модальные* (выражающие отношение к людям, состояние человека): одобрение, недоверие и др.;.

Одни жесты являются произвольными (ритмические, указательные и т. п.), другие – обусловлены импульсами подсознания. Жестикуляция включает в себя все жесты рук, «язык рук», а также многие другие действия: например, собеседник открывает двери, вынимает сигареты и т. д.

Чем более взволнован и возбужден человек, тем интенсивнее его жестикуляция. Важное значение имеет конгруэнтность – совпадение жестов и речевых высказываний. Когда человек лжет, его жесты не соответствуют тому, что он говорит.

Мимика – это движение мышц лица. К мимике относят все изменения, которые можно наблюдать на лице человека, включая и психосоматические процессы, например покраснение. Мимика помогает получать информацию об эмоциональном состоянии человека.

Выделяют шесть основных эмоциональных состояний: гнев, радость, страх, страдание, удивление, отвращение. Люди, независимо от национальности и культуры, достаточно точно интерпретируют данные состояния. Исследования выявили: наиболее точную информацию о состоянии человека дают брови и область вокруг рта.

При анализе невербальной коммуникации, особое внимание отводится ***визуальному контакту*** – контакту глаз. Установлено, что обычно общающиеся смотрят в глаза друг другу не более 10 секунд. Для достижения успешной коммуникации, следует больше обращать внимание на говорящего, при этом взгляд должен быть доброжелательным.

С помощью глаз мы получаем самые точные и открытые сигналы, поэтому во время делового разговора важно контролировать выражение глаз, встречаться взглядом с собеседником не менее 60% времени контакта. Взгляд рекомендуется направлять на воображаемый треугольник на лбу собеседника и не отпускать ниже его глаз.

Взгляд связан с процессом формирования высказывания. В процессе формирования мысли, а также, если речь идет о сложной ситуации — взгляд направлен в сторону от собеседника. Но если взгляд можно сознательно контролировать, чтобы расположить собеседника к себе, то процесс сужения и расширения зрачков происходит бессознательно. Если освещение достаточно и постоянно, то по состоянию зрачков можно определить настроение человека. Расширенные зрачки свидетельствуют о заинтересованности, возбужденности, приподнятом состоянии. Сердитое, недовольное настроение заставляет зрачки сужаться.

Наиболее информативным является тело. Когда человек хочет что-то скрыть, его лицо становится малоинформативным и почти не выражает никаких эмоций. Главным источником информации становится тело. Основную смысловую нагрузку несут поза, жест, походка.

Поза – это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека. Поза включает в себя не только положение, которое принимает человек, но и движения, которые изменяют это положение или влияют на него, как, например, перемещение центра тяжести при покачивании вперед-назад, с носка на пятку, смена ноги и т. п.

Поза наглядно демонстрирует, как данный человек воспринимает свой статус по отношению к собеседнику. Люди, занимающие более высокий статус, менее скованы в своих движениях.

Позы подразделяют на закрытые и открытые.

Закрытые позы характеризуется стремлением человека закрыться, отгородиться от собеседника, возвести своего рода «барьер». К таким позам относят скрещенные руки, положенная нога на ногу и др. Это позы недоверия, несогласия, критики.

Характерные позы открытости: руки раскрыты ладонями вверх, расслабленное положение рук и ног. Так человек выражает свое согласие, доброжелательность.

Поза отражает отношение к собеседнику. Например, когда человек наклонен в сторону собеседника, тем самым он хочет показать свое расположение, заинтересованность его речью. Прямая спина, развернутые плечи, упертые в бедра руки, свидетельствуют о решительности, желании заявить о себе.

Походка также свидетельствует об эмоциональном состоянии. При гневе походка тяжелая, при радости – легкая, при страданиях — угнетенная, при гордости – широкая.

Такесика характеризуется динамикой — это рукопожатия, похлопывания, поцелуи, т.е. различные тактильные прикосновения. Использование динамических средств определяется статусом, возрастом, степенью знакомства участников общения.

Так, рукопожатия можно разделить на три типа:

1) доминирующее (рука сверху, ладонь развернута вниз);

2) покорное (рука снизу, ладонь развернута вверх);

3) равноправное.

Неправильное, неадекватное использование такесических средств может привести к конфликтам в общении.

Дистанцирование. Под данным термином мы понимаем дистанцию, которой придерживается один человек относительно другого (иногда и по отношению к животным или предметам), а также неожиданные движения, которые имеют целью изменение дистанции, например, резкий шаг назад и т. п. (В данном случае мы уже можем говорить о пограничных сигналах: «шаг назад» можно отнести и к изменению позы, и к дистанцированию).

Выделяют четыре основные дистанции общения:

1) Интимная – от 0 до 0,5 метра. На ней общаются люди, связанные, как правило, близкими доверительными отношениями. В этой зоне можно выделить как бы еще подзону радиусом 15 см, в которую можно проникнуть только посредством физического контакта. По сути дела это уже зона прикосновения к другому человеку. Позволяется прикасаться очень немногим. Поэтому ее называют сверхинтимной зоной. Информация на этой зоне передается тихим и спокойным голосом. Многое передается с помощью жестов, взглядов, мимики;

Интимная зона, считается главной ее он охраняет от вторжения не прошенных гостей.

2) Личная – от 0,5 до 1,2 метра. На ней осуществляется общение между друзьями, знакомыми людьми. Эта дистанция обычно используется на приемах, официальных вечерах и дружеских вечеринках.

3) Официально-деловая или социальная – от 1,2 до 3,7 метра. Используется для делового общения при официальных встречах с посторонними людьми: чем больше расстояние между партнерами, тем официальнее их отношения. Такое расстояние принято при общении с людьми, которых мы не очень хорошо знаем.

4) Публичная – более 3,7 метров. Характеризуется выступлением перед аудиторией. При таком общении человек должен следить за речью, за правильностью построения фраз. При общении с большими группами людей и лектору, и слушателям будет удобнее передавать и воспринимать информацию на таком удалении друг от друга. На эту зону ориентировано устройство арены в цирке, сцены в театре.

Практическая часть тренинга, нацеленная на отработку понятия невербальной коммуникации, жеста включает в себя упражнения по изучению и интерпретации изображений различных жестов, изучение жестов друг друга, студенты учатся интерпретировать их смысл. В ходе обратной связи участники получают информацию о том, какие жесты наиболее часто используются в их коммуникации, какое они производят впечатление на окружающих, пытаются контролировать и преобразовывать свою систему жестикуляции.

При отработке темы «Мимика» студентам предъявляются изображения лиц, выражающих разные эмоциональные состояния, которые они пытаются распознать. На данном этапе может использоваться просмотр видеозаписей предыдущей части тренинга с целью наблюдения за своими эмоциональными состояниями. Используются фрагменты фильмов с целью тренировки в различении искусственных и истинных эмоций, отражающихся на лице человека. Студенты в ходе упражнений и заданий получают возможность отработать выражение разнообразных эмоций, получить обратную связь от группы о том, насколько успешны они были в этом задании.

В процессе изучения темы «Дистанцирование», студенты пытаются осознать какие чувства, эмоции у них возникают при нарушении дистанции в процессе

разговора, происходит практическое определение собственной интимной и личной зоны в процессе общения.

В ходе тренинга можно использовать следующие упражнения:

«Невербальное упражнение»

Цель: исследование невербальных сигналов в установлении контакта.

Ход упражнения. Двое ведущих выходят из комнаты, вернувшись они должны будут вступить в контакт с каждым, поздороваться, ответить на его вопросы. Оставшиеся объединяются в две команды, каждая из которых получает свои задания: 1. «Улыбаться» / «Не улыбаться» когда с тобой здороваются.

2. «Смотреть в глаза»/ «Отводить взгляд».

3. «Открытая поза»/ «Закрытая поза»…

Обратная связь. Ведущие отвечают на вопросы о том, с какой командой им было общаться комфортнее, с кем было бы проще договориться. Делается вывод о том, какие невербальные сигналы помогают установить контакт, какие мешают.

«Мафия»

Цель: научиться распознавать по невербальным сигналам цели партнера.

Ход игры. Участники получают карточки с названиями ролей: «мафия» (1/3 участников), «доктор», «комиссар», «мирные жители» (все остальные).

По команде ведущего все кроме «мафии» закрывают глаза. После того, как все открыли глаза, ведущий объясняет, что в город приехала мафия и все жители должны попытаться обнаружить бандитов. Участники высказывают свои предположения относительно того, кто является «мафией», с помощь голосования определяется бандит, он считается «убитым».

Снова «наступает ночь», все закрывают глаза, просыпается «мафия» и выбирает свою жертву, закрывает глаза, просыпается «комиссар полиции», выбирает «жертву», просыпается «доктор», вычисляет предполагаемую жертву и «лечит» ее.

С наступлением утра, ведущий сообщает итоги прошедшей ночи. Игра продолжается до победы «мирных жителей» или «мафии».

Обратная связь. Можно ли играть в эту игру, если у каждого будет надпись на груди с указанием его роли? Каким образом определяли кто может оказаться мафией, а кто – мирным жителем?

«Походка»

Цель: осознание особенностей пантомимики, отражающих черты личности человека.

Ход упражнения. Участникам предлагается изобразить походку человека, который:

1. Имеет четкую цель и стремится к ее достижению.

2. Находится в подавленном состоянии, не имеет цели.

3. Заносчив, является начальником.

«Закрытая поза»

Цель: установление контакта, управление состоянием собеседника.

Ход упражнения. Участники делятся на пары. Первые номера пытаются «раскрыть» позы вторых номеров («возьмите карандаш», «посмотрите, какой вид из окна», «посмотрите, пожалуйста, этот журнал»), затем номера меняются.

«Живые картины»

Цель: развитие навыков распознавания эмоций человека по жестам, позе.

Ход упражнения. Двое участников выходят за дверь, остальные пытаются представить «Живые картины», вернувшиеся участники комментируют их:

1. Студент объясняет однокурсникам и преподавателю, почему он не справился с порученной ему организацией экскурсии, что он не виноват, часть однокурсников верит ему, часть – нет.

2. Два молодых человека, встретившись на дне рождения приятеля, пытаются убедить друг друга и окружающих в собственном превосходстве.

3. Продавец старается убедить покупателя в выгодности покупки, один из покупателей хочет купить предлагаемый товар, другому качество товара кажется недостаточным.

«Скопируй позу»

Цель: установление контакта, управление состоянием собеседника.

Ход упражнения. Два участника стоят лицом друг к другу. Первый номер на несколько секунд принимает определенную позу, затем возвращается в исходное положение. Второй номер должен повторить позу. Смена номеров. Затем участвует несколько пар.

«Зеркало молчащее»

Цель: распознавание невербальных сигналов партнера.

Ход упражнения. Один участник садится на стул, он будет «смотреть в зеркало» и определять, кто стоит за его спиной. Другой участник изображает зеркало, становится напротив. Остальные участники становятся за спиной основного игрока, зеркало отражает каждого. Задача игрока угадать по невербальным признакам того, кто стоит за его спиной.

На практике, представление о человеке и доверие к его речи формируется на основе той информации, которую он излагает с помощью вербальных средств и невербальных сигналов, получаемых от него. Жесты, мимика, поза человека, если они идут в разрез с теми словами, которые он произносит, настораживают слушателя, вызывают недоверие к оратору. С другой стороны, уловив язык жестов, мы можем понять состояние собеседника и учитывать это в дальнейшем коммуникативном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биркенбил, В. Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. – СПб. : Питер, 1997.
2. Вердербер, Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : Прайм-еврознак, 2003. – 320 с.
3. Дерябо, С. Гроссмейстер общения / С. Дерябо, В. Ясвин. – М. : Смысл, 2008. – 192 с.
4. Пиз, А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз. – Нижний Новгород, 1992.
5. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 208 с.
6. Хрящева, Н. Ю. Основы социально-психологического тренинга / Н. Ю. Хрящева. – Л. : ЛГУ, 1990.

УДК 378.015.3

Р.И.Канунников,
г.Шадринск

Особенности эмоционального стресса студентов в учебной деятельности

В данной статье предпринята попытка уточнения понятия эмоциональный стресс. Определены особенности возникновения эмоционального стресса у студентов в процессе учебной деятельности.

Стресс, эмоциональный стресс

Дифференциация стресса и других эмоциональных состояний достаточно сложна и в большинстве случаев весьма условна. Наиболее близкими к стрессу состояниями являются отрицательные эмоции, утомление, перегрузка и эмоциональная напряженность. При достаточной интенсивности и длительности такие эмоциональные явления, как страх, тревожность, фрустрация, психологический дискомфорт и напряженность, могут рассматриваться как психологическое отражение стресса, так как сопровождаются всеми проявлениями стрессорной реакции: от дезорганизации поведения до адаптационного синдрома.

Психическим проявлениям синдрома, описанного Г. Селье, было присвоено наименование психологический стресс [5]. Р. Лазарус и Р. Ланьер считали, что стресс это реакция человека на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром. Позже это определение было уточнено: психологический стресс стал интерпретироваться не только как реакция, но как процесс, в котором требования среды рассматриваются личностью, исходя из ее ресурсов и вероятности разрешения возникающей проблемной ситуации, что определяет индивидуальные различия в реакции на стрессовую ситуацию.

В.В. Суворова определяет стресс как чрезвычайное состояние, которое необходимо преодолеть, из которого надо выйти. Ю.Б. Абрамов и М.А. Уколова считают, что стресс - это приспособительная реакция по отношению к сильным угрожающим жизни раздражителям, и возникает он в конфликтных ситуациях, в которых животное и человек не имеют возможности удовлетворять свои потребности.

Помимо термина «психологический стресс» в литературе также применяется термин «эмоциональный стресс» и «психоэмоциональный стресс». Различные исследователи (социологи, психологи, физиологи, психиатры) вкладывают свой смысл в этот термин, что, конечно же, затрудняет создание единой концепции психоэмоционального стресса. Возникновение данного термина подчеркивает неразрывную связь стресса и эмоций и даже примат эмоций в комплексной реакции.

А.В. Вальдман с понимал эмоциональный стресс как реакцию организма на угрозу, которая воспринимается дистантно, вызывает соответствующее эмоциональное отношение к данному воздействию, что является запускающим процессом подготовки организма к возможным последствиям. [1].

В этой связи необходимо упомянуть трактовку эмоционального стресса, предложенную в Словаре физиологических терминов. В нем эмоциональным стрессом именуют тревогу, конфликт, эмоциональные расстройства, переживания, угрозу безопасности, неудачи, досаду и др., т.е. такие эмоциональные состояния, которые развиваются у человека, когда он сталкивается с реальными психологически трудными ситуациями либо считает их психологически трудными или неразрешимыми. [4].

В содержание этого термина включаются как первичные эмоциональные и поведенческие реакции на экстремальные воздействия биологической или социальной среды, так и физиологические механизмы, лежание в их основе. Чаще всего под эмоциональным стрессом понимались негативные аффективные переживания, сопровождающие стресс и ведущие к неблагоприятным изменениям в организме человека. Впоследствии было выяснено, что неожиданные и сильные благоприятные изменения также могут вызывать в организме типичные признаки стресса. Соответственно под эмоциональным стрессом стали понимать широкий круг психических явлений как негативного, так и позитивного характера.

Если говорить об актуальности и практической значимости такого социально-психологического феномена как эмоциональный стресс, то можно привести массу

примеров, когда отсутствие элементарной психологической грамотности выступает главной причиной возникающих проблем в учебной деятельности студента.

Для современного студента, как и для любого человека вообще, эмоциональный стресс является несверхъестественным явлением, а скорее реакцией на скопившиеся проблемы, на бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями.

Особенно ярко стрессовые факторы проявляются на первых порах обучения. В среде студентов на первых курсах идет процесс самоутверждения в группе. В это время на мотивацию их поведения большое влияние оказывают темперамент и черты характера.

Важную роль в регуляции психических состояний, в том, как студент реагирует на воздействие стрессоров в учебной деятельности, играют индивидуально-типические особенности нервной системы и личности. Студенты с высокой силой нервной системы характеризуются большей устойчивостью, лучшей переносимостью стрессовых ситуаций по сравнению с индивидами, имеющими слабую силу нервной системы. Существуют подтверждения того, что жизнерадостные люди более устойчивы, способны сохранять контроль и критичность в сложных ситуациях.

Первокурсников характеризует обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность и однозначность нравственных критериев, оценки фактов, событий, своего поведения. Свойственные этому периоду рационализм и нежелание принимать все на веру создают недоверие к старшим, в том числе и к преподавателям вузов, что в свою очередь затрудняет формирование эмоциональной устойчивости к стрессу.

Пути уменьшения фрустрации, разрешения эмоциональных проблем, эффективность психической адаптации имеют важное патогенетическое значение, поскольку эмоциональный стресс и его клинические проявления развиваются при недостаточности адаптационных ресурсов личности, особенно на первых курсах обучения.

Студенты часто испытывают эмоциональный стресс и нервно-психическое напряжение из – за того, что студенческая жизнь полна чрезвычайных и стрессогенных ситуаций. Эти стрессогенные ситуации возникают у студентов в связи с большим потоком информации, с отсутствием системной работы в семестре, поэтому как правило, стресс начинается в период сессии.

При невротических состояниях и личностных декомпенсациях роль предшествовавшего опыта и особенностей личности, которые определяют индивидуальную уязвимость, наиболее выражены. Значение эмоционального стресса при этих состояниях очевидно, поскольку стресс не связан с одной конкретной и явной ситуацией, а реализуется в более широком жизненном контексте.

Невротические расстройства у студенты приводят к недосыпанию, к невозможности адекватного сочетания учебной деятельности и отдыха. Заболевания неврозом ведет к значительному снижению успеваемости. Среди студентов группы риска большинство употребляли алкоголь с целью облегчения общения, улучшения настроения и в трудных жизненных ситуациях. [7].

К этому надо добавить нарушение режима сна и бодрствования, особенно в ночь перед экзаменом, и нарушение привычных динамических стереотипов (образа жизни) в период сессии. Во время экзаменационной сессии студентам приходится сталкиваться с широким диапазоном синергично действующих стрессогенных факторов, приводящих в итоге к развитию выраженного стресса.

Некомфортное психическое состояние у студентов появляется по крайней мере за 3-4 дня до начала сессии и сохраняется на всем ее протяжении даже в самые спокойные дни. Наличие некомфортного психического состояния свидетельствует о

том, что экзаменационная сессия сопровождается непрерывным, хроническим стрессом. Последствием такого стресса может являться невроз, т.е. функциональное заболевание нервной системы. Тогда страдает, в первую очередь, нервная система, истощаются, заставляя работать организм на пределе. [3].

Интересно отметить, что все эти факторы в той или иной степени встречаются у студентов при подготовке и сдаче ими экзаменов. Ожидание сначала самого экзамена, а потом и оценки вносит элемент неопределенности, способствующий развитию стрессовых реакций. Длительное ограничение движений, связанное с повторением большого количества материала, является формой частичной иммобилизации, а необходимость уложиться в жесткий лимит времени, отпущенный на подготовку к экзаменационному ответу, создает дополнительное напряжение.

Механизм развития эмоционального стресса можно продемонстрировать на примере студента, готовящегося к защите дипломного проекта. Степень выраженности признаков стресса будет зависеть от ряда факторов: его ожиданий, мотивации, установок, прошлого опыта и т. д. Ожидаемый прогноз развития событий модифицируется в соответствии с уже имеющейся информацией и установками, после чего происходит итоговая оценка ситуации. Если сознание (или подсознание) оценивает ситуацию как опасную, то развивается стресс. Параллельно этому процессу происходит эмоциональная оценка события. Первичный запуск эмоциональной реакции развивается на подсознательном уровне, а затем к нему прибавляется еще эмоциональная реакция, сделанная на основании рационального анализа. [2].

Влияние самооценки на эмоциональное состояние проявляется в том, что студенты с низкой самооценкой проявляют более высокий уровень страха или тревожности в угрожающей ситуации. Они воспринимают себя чаще всего как имеющих неадекватно низкие способности для того, чтобы справиться с ситуацией, поэтому они действуют менее энергично, склонны подчиняться ситуации, пытаются избегать трудностей, так как убеждены, что не в силах с ними справиться, что в свою очередь приводит к эмоциональному стрессу. [6].

Не стоит также сбрасывать со счетов личностные факторы. Сюда можно отнести болезнь члена семьи, изменение числа друзей, конфликты с одногруппниками и близкими людьми, переезд, значительные личные достижения, изменение финансового положения и другие личностные факторы.

Проблема эмоционального стресса сложна и многогранна. Эмоциональный стресс в учебном процессе необходимо регулировать. Это задача самих студентов и их педагогов, социальных педагогов, психологов. Возможно пути ее решения кроются в профессиональной мотивации студентов и во внедрении в учебный процесс основ здорового образа жизни, тренинговых курсов, здоровьесберегающих технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальдман, А. В. Психофизиологическая регуляция эмоционального стресса / А. В. Вальдман // Актуальные проблемы стресса. – Кишенев : Штнинца, 1996. – С. 34-43.
2. Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – М. : Речь, 2005. – 400 с.
3. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
4. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Л. : Медицина, 1970. – С.178-208.
5. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982.
6. Суворова, В. В. Психофизиология стресса / В. В. Суворова. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

7. Щербатых, Ю. В. Использование методов саморегуляции и нейролингвистического программирования для снижения уровня стресса у студентов / Ю. В. Щербатых // Профилактика правонарушений в студенческой среде. – Воронеж : ВГПУ, 2003. – С.105-107.

УДК 316.6

С.С. Юровских,
г. Шадринск

Определение агрессии в философских и психологических исследованиях

Анализируются определения и различные подходы к вопросу об агрессии отечественных и зарубежных психологов и философов.

Агрессия, агрессивность, зло.

Тема агрессивности всегда вызывала интерес ученых: как философов (Э. Фромм, Я. Бёме, М. Хайдеггер), так и психологов (Б. Бэрон, Д. Ричардсон, А Берковитц, А. Бандура, А. Реан, И.А. Фурманов). Согласно многочисленным исследованиям сейчас проявления детской агрессии являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения.

Румянцева Т.Г. [2] дает следующее определение: агрессия – понятие, используемое в настоящее время для обозначения самых разнообразных видов и форм поведения, – от реплик и элементов пародий до применения различных мер физического воздействия, включая и такие из них, которые заканчиваются индивидуальным или массовым летальным исходом.

В качестве синонимов к понятию агрессии используются понятия «деструктивность», «напористость», «нападение», «насилие», «разрушительность», «жестокость».

Тема человеческой агрессии именно как философская идея заявлена уже в первой книге Э. Фромма «Бегство от свободы». Автор отмечал, что человек обычно подавляет в себе иррациональные страсти – влечение к разрушению, агрессии, ненависть, зависть и месть. Что же лежит в основе этих пагубных комплексов? Фромм разъясняет: бессилие и изоляция индивидов. Именно в таких условиях человек может избавиться от чувства собственного ничтожества, разрушая окружающий мир. Это последняя, отчаянная попытка конкретного человека не дать миру расправиться с ним.

Такая позиция свидетельствовала прежде всего о серьезном отношении к феномену разрушительности.

В трудах философов понятие «агрессия» отождествляется с понятием «зло». В широком смысле этот термин относится ко всему, что получает от нас отрицательную оценку, или порицается нами с какой-нибудь стороны; в этом смысле и ложь, и безобразие подходят под понятие зла. В более узком смысле зло обозначает страдания живых существ и нарушения ими нравственного порядка. [5] Зло – одно из понятий морального сознания и категория этики, выражающая нравственно негативное в поступках и мотивах людей. [4]

Традиционно в истории философии генезис зла соотносится вовсе не с социумом, не с подорванностью человеческого бытия. Истоки разрушительности видели в свободе человека, приоткрывающей некие темные стороны его натуры. Вот

почему многие мыслители, скажем Я. Бёме, усматривали первоначало агрессию в противоречиях свободы, в разных ее состояниях и законах.

Феномен агрессивности выступает, с одной стороны, как некая тайна, разгадать которую весьма затруднительно. Но с другой стороны, есть все основания говорить о том, что и человек далеко не свят. Да и сам источник нравственного, т.е. созидательного, поведения человека усматривался в разных предпосылках. Если мы спросим философов и моралистов: в чем состоит источник нравственных действий, мы получим самые разнообразные ответы: одни будут утверждать, что он заключается в воле Божьей, другие – в нашем собственном интересе, третьи – в нравственном законе, непосредственно лежащем в нашем сознании, и т.п.

Различными исследователями предложено множество определений агрессии, ни одно из которых не может быть признано исчерпывающим и общеупотребительным. В психологии можно найти такие определения: Ф. Аллан [1] описывает агрессию как внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним силам, Х. Дельгадо [1] утверждает, что человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу; как чувство враждебности или злобности, мысли или действия по отношению к какому-либо объекту или человеку [3].

Наиболее распространенными целями агрессивного поведения, не связанного с психическим расстройством, в переходе от враждебности к манипулятивности могут быть:

- причинение боли жертве, ее страдания;
- месть за перенесенные страдания;
- причинение ущерба;
- доминирование, власть над другим человеком;
- получение материальных благ;
- аффективная разрядка, разрешение внутреннего конфликта;
- самоутверждение (повышение самооценки, сохранение самоуважения);
- защита от реальной или воображаемой угрозы, от страдания;
- отстаивание автономии и свободы;
- завоевание авторитета в группе сверстников;
- удаление препятствий на пути к удовлетворению потребностей;
- привлечение внимания [1].

Таким образом, рассмотрены различные взгляды на проблему агрессивности и зла, изложенные у различных ученых в философии и психологии. Поступки людей оцениваются как добро или зло соответственно тому, способствуют они или препятствуют удовлетворению исторических потребностей общества в целом, т.е. интересам прогрессивного класса, выражающего эти потребности.

Можно отметить, что проявления агрессивного поведения детей в последнее время нарастают, сами агрессивные действия становятся все более жестокими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрессия у детей и подростков : учеб. пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004. – 336 с.
2. Всемирная энциклопедия : философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. : АСТ, Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
3. Клиническая психиатрия : рук-во для врачей и студентов : пер. с англ. / гл. ред. Т.Б. Дмитриева. – М. : Гэотар медицина, 1999. – 512 с.
4. Словарь философских терминов. Т. XVI / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М. : ИНФА – М, 2009. – 731 с.

5. Философский словарь В. Соловьева. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 464 с.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 331

С.В. Макарова,
г.Шадринск

Правила внутреннего трудового распорядка как локальный нормативно - правовой регулятор отношений, связанных с трудом

Внутренний трудовой распорядок организации представляет собой сложное социальное явление. Его основу действительно составляет хозяйская власть, модифицированная в процессе социального партнерства.

Внутренний трудовой распорядок, локальный нормативный акт, работодатель, работник.

Правила внутреннего трудового распорядка являются одним из первых исторически сложившихся локальных нормативных актов и основным, обязательным для каждой организации, внутренних документов, поскольку “ни один централизованный нормативный акт никогда не сможет исчерпывающим образом зафиксировать необходимые стандарты поведения работников”[4,с.96].. Правила внутреннего трудового распорядка организации – это один из важнейших нормативных актов, определяющих содержание управленческой деятельности в организации. В современный период при их характеристике необходимо опираться на нормы статьи 8 и главы 29 Трудового кодекса РФ.

В ст. 8 Трудового кодекса РФ закреплено, что работодатель принимает локальные нормативные акты, содержащие нормы трудового права, в пределах своей компетенции. Среди этих актов важное значение имеют правила внутреннего трудового распорядка организации, которые, согласно ч. 4 ст. 189 Трудового кодекса РФ являются локальным нормативным актом, регламентирующим, в соответствии с Трудовым кодексом РФ и иными федеральными законами, порядок приема и увольнения работников, основные права, обязанности и ответственность сторон трудового договора, время отдыха, применяемые к работникам меры поощрения и взыскания, а также иные вопросы регулирования трудовых отношений в организации. Практически - это трудовой кодекс работодателя.

Внутренний трудовой распорядок организации представляет собой сложное социальное явление. Его основу действительно составляет хозяйская власть, модифицированная в процессе социального партнерства. Хозяйская власть в условиях рынка стала необходимым элементом организационного единства юридического лица[3, с.70]. С.Ю. Головина полагает, что “хозяйская власть” аналогична в современной терминологии внутреннему трудовому распорядку[4, с.98]. Внутренний трудовой распорядок представляет собой порядок поведения в организации работодателя и работников, а также их представителей, который определяется системой их прав и обязанностей, а также условиями труда, т.е. режимом работы и отдыха, оплатой, охраной и дисциплиной труда[10, с.146].

Представляется, что более правильно определять внутренний трудовой распорядок как правопорядок в сфере труда, действующий у конкретного работодателя. Основная его задача — урегулировать поведение всех членов коллектива, подчинить их действия единой цели трудового процесса с учетом условий производства и специфики организации труда у конкретного работодателя. Соблюдение правил внутреннего трудового распорядка обеспечивает координацию во взаимоотношениях между

работниками и работодателем, а также между самими работниками. Внутренний трудовой распорядок составляет основу дисциплины труда.

Как коллективный договор, так и правила внутреннего трудового распорядка, по мнению Г.В. Хныкина, должны содержать отдельные приложения. В качестве приложений к правилам внутреннего трудового распорядка могут прилагаться: перечень производственных упущений, за которые работники могут лишаться премии полностью или частично, правила доставки работников на работу и домой на транспорте работодателя и др.

Обязанности работников соблюдать трудовую дисциплину обеспечиваются, помимо поощрений, различными мерами дисциплинарного воздействия. Правила внутреннего трудового распорядка восполняют пробелы законодательства, связанные с дисциплинарной ответственностью[9,с.51]. Практика локального регулирования все более уходит от использования локальных норм как восполняющих пробелы в правовой системе, имеющих в этом смысле дополнительный характер, к признанию за ними самостоятельного регулятивного значения. В современный период именно правила трудового поведения участников совместного, договорного, наемного труда, установленные или опосредованные работодателем, с учетом особенностей конкретного производства, обеспеченные средствами хозяйской власти, и составляют, в основном, нормативную правовую основу внутреннего трудового распорядка[7,с.10].

Если рассмотреть правила внутреннего трудового распорядка вузов, то здесь “особый интерес представляет анализ локальных нормативных правовых актов, закрепляющих меры контроля и стимулирования профессорско - преподавательского состава. Без надлежащего контроля за установленными в вузе правилами совместного труда, его внутренний трудовой распорядок не будет эффективен”[8,с.15].

Под поощрением понимается публичное признание трудовых заслуг, оказание почета, как отдельным работникам, так и коллективам работников в форме установленных законодательством мер поощрения, льгот, преимуществ. Например, в Шадринском государственном педагогическом институте за особые трудовые заслуги работники вуза могут быть представлены в вышестоящие органы к поощрению, награждению орденами, медалями, почетными грамотами, нагрудными значками и к присвоению почетных званий. В Челябинском государственном университете за добросовестное выполнение трудовых обязанностей, продолжительную безупречную работу и достижения в работе к работникам могут применяться следующие поощрения: объявление благодарности, премирование, награждение ценным подарком, награждение почетной грамотой ЧелГУ, установление надбавок и доплат к зарплате и другие поощрения.

Предусматривая меры поощрения работников за добросовестный труд, трудовое законодательство устанавливает также меры юридической ответственности работников за неправомерное поведение. Видом такой ответственности является дисциплинарная ответственность.

Так, в Шадринском государственном педагогическом институте за несоблюдение Устава ШГПИ, Правил внутреннего трудового распорядка, нарушение дисциплины, т.е. неисполнение или ненадлежащее исполнение по вине работника возложенных на него трудовых обязанностей, администрация вправе применить следующие дисциплинарные взыскания: замечание, выговор, увольнение. Дисциплинированный преподаватель вуза соблюдает расписание учебных занятий, а также выполняет организационно - методическую, воспитательную, научную работу, которая регулируется “Правилами внутреннего трудового распорядка вуза, планом научно-исследовательских работ, программами учебных курсов, графиками и т.д. ”[1, с.8].

В правила внутреннего трудового распорядка, по мнению Ю.Н. Полетаева, необходимо включить норму, конкретизирующую процедуру применения мер дисциплинарной ответственности. Она может включать в себя следующие стадии: возбуждение и расследование работодателем, руководителем организации (или другим уполномоченным должностным лицом) дела; вынесение руководителем решения о необходимости привлечения работника к дисциплинарной ответственности и выбор применяемой меры ответственности; предварительное согласование избранной руководителем меры ответственности с компетентным органом, если это требуется законодательством; издание приказа (распоряжения) о привлечении работника к дисциплинарной ответственности, которое нередко сопровождается сообщением коллективу работников организации, а иногда и некоторым другим лицам о совершенном дисциплинарном проступке и применяемых мерах ответственности[6, с.121].

Думается, что данная конкретизация возможна, так как зачастую несоблюдение процедуры влечет признание в судебном порядке таких взысканий незаконными.

Например, М. обратилась в суд с иском к МОУ “С” об отмене приказа о наложении дисциплинарного взыскания. В обоснование исковых требований указала, что на основании приказа № Х от 03.08.199Х она была принята учителем трудового обучения в МОУ “С”, в настоящее время ее должность называется учитель технологии. Приказом № ХХ от 20.03.20ХХ года на нее наложено дисциплинарное взыскание в виде выговора за оскорбление учителя биологии Б. и за нелестный отзыв в адрес директора школы. Дисциплинарное взыскание применено неправомерно, так как никаких оскорблений она не высказывала, нелестных отзывов не допускала. Со ссылками на ст.ст. 192, 193 ТК РФ просила отменить дисциплинарное взыскание в виде выговора. Судом было установлено, что ответчиком не соблюден порядок наложения дисциплинарного взыскания, а именно: М. не вручалась копия заявления Б., в котором она просит принять в отношении неё меры, дисциплинарное расследование не проводилось, не было затребовано письменное объяснение с М. Данная процедура обязательна к соблюдению и закреплена в Правилах внутреннего трудового распорядка ответчика. Кроме того, фактические обстоятельства дисциплинарного проступка, перед тем, как наложить взыскание, у истца не выяснялись, с приказом под роспись М. ознакомлена не была. На основании установленных обстоятельств судом были удовлетворены заявленные исковые требования в полном объеме[2].

Итак, внутренний трудовой распорядок организации представляет собой сложное социальное явление. Его основу действительно составляет хозяйская власть, модифицированная в процессе социального партнерства. Трудовым законодательством установлено, что правила внутреннего трудового распорядка, как локального акта, определяются применительно к условиям труда в организации и, как правило, являются приложением к коллективному договору.

Приложениями к правилам внутреннего трудового распорядка могут являться: перечень производственных упущений, за которые работники могут лишаться премии полностью или частично, правила доставки работников на работу и домой на транспорте работодателя и др. Недопустимой должна признаваться практика дисциплинарных взысканий, не предусмотренных трудовым законодательством. Требует закрепления в правилах внутреннего трудового распорядка детальная процедура применения мер дисциплинарной ответственности.

В связи с чем, считаю необходимым предложить законодателю издать на федеральном уровне Административный регламент по исполнению работодателями всех форм обязанности по созданию и утверждению Правил внутреннего трудового распорядка, а также указать на обязательное соблюдение требований данного регламента на всей территории Российской Федерации.

Кроме того, считаю целесообразным внести изменения в абз. 4 ст. 189 ТК РФ, изложив его в следующей редакции: «Правила внутреннего трудового распорядка - локальный нормативный акт, регламентирующий в соответствии с настоящим Кодексом и иными федеральными законами основные права, обязанности и ответственность сторон трудового договора, режим работы, время отдыха, применяемые к работникам меры поощрения и взыскания, а также иные вопросы регулирования трудовых отношений у данного работодателя».

Часть 1 статьи 16 ТК РФ изложить в следующей редакции: «Трудовые отношения возникают между работником и работодателем на основании трудового договора, заключаемого ими в соответствии с настоящим Кодексом. Правила приема на работу и порядок заключения трудового договора определяются соответствующими Правилами, утверждаемыми Правительством Российской Федерации».

При этом следует предложить Правительству Российской Федерации принять и утвердить Правила приема на работу на территории Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российская Федерация. М-во образования и науки. Об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений [Текст] : приказ от 27 марта 2006 г. // Рос. газета. – 2006. – 12 авг.
2. Решение Петуховского районного суда Курганской области от 12.05.2010 года [Электронный ресурс] // Петуховский районный суд Курганской области. – Электрон. дан. – Режим доступа:http://petuhovsky.krg.sudrf.ru/modules.php?name=docum_sud&id=343.
3. Ведяшкин, С. В. Локальные нормативные правовые акты и их роль в установлении внутреннего трудового распорядка организации [Текст] : дис. … канд. юрид. наук / С.В. Ведяшкин. – Томск, 2001.
4. Головина, С. Ю. Защита интересов работодателей средствами трудового права [Электронный ресурс] / С. Ю. Головина // SecAndSafe.ru : портал. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://secandsafe.ru/stati/pravo/zaschita_interesov_rabotodateley_sredstvami_trudovogo_prava
5. Головина, С. Ю. Понятийный аппарат трудового права [Текст] / С.Ю. Головина. – Екатеринбург : Изд-во УГЮА, 1997.
6. Полетаев, Ю. Н. Правопорядок и ответственность в трудовом праве [Текст] / Ю. Н. Полетаев. – М., 2001.
7. Фахрутдинова, Т. М. Внутренний трудовой распорядок организации (правовые вопросы) [Текст] : автореф. дис. … канд. юрид. наук / Т. М. Фарутдинова. – Томск, 2006.
8. Фахрутдинова, Т. М. Внутренний распорядок вуза [Текст] / Т.М.Фахрутдинова // Трудовое право. – 2005. – № 11.
9. Хныкин, Г. В. Правила внутреннего трудового распорядка [Текст] / Г.В. Хныкин // Законодательство: право для бизнеса. – 2005. – № 12.
10. Хныкин, Г. В. Локальные источники российского трудового права: теория и практика применения [Текст] : дис. … д-ра юрид. наук / Г. В. Хныкин. – М., 2005.

УДК 351.74

Д.Д. Смирнов,
г. Ханты-Мансийск

Содержательно-структурная характеристика профессионально-этической культуры служащих МВД

В статье выделяются компоненты профессионально-этической культуры и содержательно описываются.

Профессионально-этическая культура, компоненты профессионально-этической культуры.

Профессиональная культура сотрудников ОВД включает в себя правовую и этическую культуру, представления о социальной значимости конкретного вида труда, представление о профессиональном идеале, путях и средствах его достижения, развитое чувство профессиональной гордости, профессиональной чести и ответственности. Единство морали и культуры выражается в профессиональной этике. Общая культура и профессиональная культура личности взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Как указывает Г.И. Андреев, главная особенность профессионально-этической культуры сотрудников ОВД заключается в ее нормативном характере, то есть все требования к их моральному облику и правилам поведения при выполнении служебных обязанностей закреплены в различных нормативно-правовых аспектах и являются обязательными для соблюдения. [1, С. 25]

Профессиональная культура сотрудника ОВД выражается в том, что он имеет дело с людьми, защищает их права, законность, правопорядок, оказывает воздействие на них, опираясь на имеющиеся законы, мораль, этические нормы общества. В условиях конфликтности все чаще сотрудники ОВД выступают в роли арбитра, живой стены и в этих условиях они выполняют разнообразные функции: воспитательные, профилактические, коммуникативные, организаторские, реализация которых требует напряжения психики, собранности. Это важнейший фактор, усиливающий роль морально-психологических знаний в правоохранительной деятельности служащих ОВД. [12, С.56]

В содержании профессиональной культуры сотрудников ОВД выделяют совокупность стержневых компонентов: культура мышления, культура общения, поведения и внешнего вида, духовно-нравственная культура. Культура мышления включает: высокоразвитые способности к научной обработке социальных явлений и фактов, относящихся как к личности граждан, так и поведенческой деятельности, к личности самого сотрудника; рефлексия, побуждающая к самосовершенствованию в личностном и профессиональном отношении; интуиция, которая способствует мгновенно верным решениям в сложных ситуациях.

Духовно-нравственная культура это критерий профессионализма сотрудника ОВД и включает: знание нравственных норм и правил общения; культура речи; владение методами воздействия на личность. Культура общения включает педагогический такт: способность выбрать правильный, адекватный подход к гражданам; уважение личности другого; деликатность, чувство меры, саморегуляция, эмпатия, выдержка.[11, С.10].

Культура общения - сложное образование, представляющее собой совокупность ценностных элементов коммуникативных качеств, способов общения и поведения, необходимых для установления взаимоотношений, создания оптимальных взаимодействий с подчиненными, равными по службе, с руководством, регуляции социального поведения, управление коллективом единомышленников. [7, С. 64]

Относительно этической культуры сотрудников ОВД мнение исследователей неоднозначно. Тем не менее единство мнений заключается в том, что это составляющая профессиональной культуры сотрудников ОВД, органов правоохранительной деятельности; это гармония высокоразвитого профессионального мышления, знаний, чувств и творческой деятельности, способствующей эффективной организации общения с людьми. [12, С.27]

Этическая культура, таким образом, может формулироваться как профессионально-этическая культура сотрудников органов внутренних дел, которая определяет характер осуществления всех основных функций сотрудников ОВД: правоохранительной, образовательной, воспитательной, развивающей.

Исследователями выделяются признаки профессионально-этической культуры сотрудников ОВД: интеллигентность; развитый интеллект; устойчивая правоохранительная направленность интересов и потребностей; гармония умственного, нравственного и физического развития; гуманизм; общительность; дисциплинированность; ответственность, развитый долг; такт, кругозор, способность к творчеству; мастерство общения.

Сотрудник ОВД своей деятельностью утверждает культуры взаимоотношений между людьми, является творцом культурных ценностей и чем выше его культура, тем больше успехов он достигает в своей деятельности, тем больше требований предъявляет себе. [10, С.65]

В контексте профессионально-этической культуры Г.И. Андреев, Д.В. Грабельский, А.Ф. Возный, О.Д. Вьюшин, В.Л. Васильев, В.В. Домбровский, Д.П. Котов и другие разработали требования к сотрудникам ОВД. [2; 3, С.48-50].

Применительно к личности специалиста той или иной службы ОВД выделяют несколько требований: общие, предъявляемые ко всем категориям сотрудников ОВД; специальные, связанные со спецификой осуществления деятельности.

Общие требования включают: 1) требования, связанные с содержанием работы сотрудников ОВД как видом государственной службы и политической деятельности. Положения сотрудников ОВД в системе государственных органов обусловливает предъявление особых требований. Важнейшие из них – моральное и политическое доверие; 2) требования, связанные с правовой регламентацией деятельности. Ярко выраженный правовой характер деятельности сотрудников ОВД существенно отличает ее от других видов человеческой деятельности и предопределяет ее психологическое своеобразие. Обязательное требование к профессии сотрудника ОВД – глубокое знание законов и подзаконных нормативных актов, которые обусловливают так называемое юридическое мышление, то есть способности к анализу, синтезу, обобщению и отражении. В речи наличных ситуаций с позиции усвоенных и осознанных норм и права, закономерностей их функционирования в обществе; 3) требования, связанные с противодействием заинтересованных лиц. Несовпадение, противоречие и столкновение человеческих интересов в ходе осуществления деятельности сотрудника ОВД придает ей характер борьбы и обусловливает в качестве требования к его личности наличие умений применять организационно-тактические и психологические приемы во взаимоотношениях с лицами, оказавшимися в поле деятельности; 4) требования, связанные с наличием властных полномочий. Одно из важнейших профессиональных требований к личности сотрудника ОВД – умение разумно, законно пользоваться властью. Правомерность и целесообразность использования власти зависит от личных качеств сотрудника ОВД. Деятельность сотрудника ОВД отличается высокой эмоциональной напряженностью, но при этом он обязан сохранять объективность; 5) требования, связанные с сохранением служебной тайны. Нормативные акты МВД РФ определяют требования к режиму секретности. Сохранение сведений в тайне имеет

свои психологические особенности: человек может испытывать потребность поделиться своими мыслями с другими, а сотруднику ОВД требуется умение молчать; может быть и искушение показать значимость своей работы, поделиться успехом, но требуется соблюдение конспирации; 6) требования, связанные с социально-психологической атмосферой деятельности сотрудника ОВД. Действия сотрудников ОВД всегда находятся в фокусе общественного мнения. От него ждут умелых действий и в этой обстановке сотрудник должен учитывать секторы психологической атмосферы, в которой формируются впечатления, складываются определенные, иногда ошибочные мнения; 7) требования, связанные с разнообразием деятельности – быстро включаться в новое дело, мобильность, приспособленность к новым условиям, тщательное выполнение монотонной технической операции; 8) требования, связанные с дефицитом времени, своеобразием внешних условий – преодоление негативных психологических качеств (поспешность, растерянность, торопливость и т.д.); он должен уметь правильно организовать свой труд, чередовать различные виды деятельности, выполнять правила гигиены умственного труда [1, С. 25]

В структуре профессиональной этики, профессионально-этической культуры значение придается личностным проявления сотрудника ОВД и в первую очередь, это профессиональное сознание, которое включает морально-политические качества, убеждения, чувства, что в совокупности предстает как профессиональная позиция. В связи с этим уместно говорить о профессионально-нравственных взглядах профессионально-нравственных убеждениях и профессионально-нравственных чувствах. [5]

Важным качеством личности сотрудника ОВД в исследованиях показана правовая сознательность. Под правовой сознательностью трактуется отношение (на основе совокупности взглядов и представлений о правовых явлениях, убежденности в необходимости существующего права, законности и правопорядка) к правовому идеалу, проявляющееся в правоприменительной и правотворческой деятельности в общественной жизни. Правовая сознательность, реализующаяся в деятельности сотрудников ОВД является индикатором правомерности тех или иных государственных актов. Правовая сознательность выступает существенным фактором эффективности деятельности сотрудника ОВД, что определяет и профессиональную пригодность и мотивацию. Нравственная сознательность в данном аспекте определяется как сознательное и убежденное отношение личности сотрудника ОВД к нравственному идеалу, формирующемуся на основе профессиональных представлений, взглядов, принципов, норм, правил служебного этикета, требующих сочетания личных коллективных и общественных интересов.[1, С. 25]

Важным компонентом профессионально-этической культуры сотрудника ОВД считается профессиональный долг, являющийся главным проводником нравственного долга. Профессионально-нравственный долг сотрудников ОВД (борьба с преступностью, охрана общественного порядка) обусловливает специфику, особенности профессиональной морали сотрудников ОВД.

Важной особенностью профессиональной морали сотрудника ОВД является то, что ее нравственные требования тесно связаны с конкретными профессиональными задачами и направлены на их решение. Для выполнения профессионального долга сотруднику ОВД требуется обладание высокими нравственными качествами и первостепенное значение среди них отводится тем, которые зафиксированы в присяге сотрудника ОВД: мужество, честность, дисциплинированность, бдительность. [8, С.54]

Как подчеркивает Г.И. Андреев, некоторые из нравственных требований морали зафиксированы в специальных приказах и уставах МВД и тем самым приобретают не только нравственную, но и юридическую силу воздействия. Сотрудник, нарушающий эти требования, подвергается не только нравственному осуждению, но и

дисциплинарному наказанию. Кроме того, деятельность сотрудника ОВД отличается сложностью конфликтных ситуаций, порождающих профессионально-нравственные проблемы. Это проблема гуманизма и насилия. Насилие, которое приходится применять, является вынужденным, это ответное насилие, защищающее личность; но насилие это ограничено моралью и законом; но это и зло и потому остается проблема грани в использовании насильственных средств. .[1, С. 41].

К данной проблеме присоединяется и проблема нравственной деформации личности сотрудника ОВД, которая объяснятся следующими факторами: а) отрицательное влияние преступников на нравственное сознание сотрудника; б) соблазн воспользоваться властью; в) несовершенство законодательства; г) неверные методы оценки деятельности сотрудников ОВД. Тогда появляются элементы корпоративной морали. [9]

Все названные составляющие тесно связаны с профессионально-нравственными отношениями, обозначаемыми категориями «профессиональный долг», «профессиональная мораль», «профессиональная ответственность», «профессиональная этика» и др., которые находятся в реальной зависимости между результатом профессиональной деятельности и теми последствиями, которые имеют значение для общества.

Многомерный анализ имеющихся научных изысканий показывает, что в целом к профессионально-этическим качествам сотрудников ОВД относятся: требовательность к себе; принципиальность; правдивость; беспристрастность; высокая организованность; дисциплинированность; исполнительность; инициативность; честь и достоинство; тактичность; патриотизм; мужество и бескорыстие; благородство и самопожертвование; чуткость; верность долгу.

Итак, под профессионально - этической культурой следует понимать характеристику личности с точки зрения ее целостного нравственного развития, единства сознания и поведения, совокупность нравственных качеств, присущих сотрудникам ОВД.

Вышеизложенное позволяет выделить основные компоненты профессионально-этической культуры сотрудников ОВД: Первый компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **профессионально-личностный -** включает культуру нравственного сознания (знания о сущности, содержании и структуре морали, ее происхождения и закономерностях развития ее социальной роли); моральные чувства, эмоции, симпатии и антипатии; представления о нравственном и безнравственном; моральные ценности, принципы и нормы; нравственно-психологическую и социальную устойчивость; осознание социальной роли своей профессии; профессионально-этические качества (долг и ответственность, честность и правдивость, достоинство, мужество, терпимость, самообладание, готовность к самопожертвованию; профессионально-этическая позиция в повседневной служебной деятельности.

Второй компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **нормативно -деятельностный** – включает культуру нравственных отношений и культуру нравственного поведения**,** нравственное отношение к своей деятельности, нравственные отношений между сотрудниками как субъектами этой деятельности, нравственные отношения в социуме; моральная ответственность за последствия своих действий.

Третий компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **этико-коммуникативный** включает культуру общения (стиль, манеру общения, чувство такта, основные правила ведения речи); коммуникативно-этические установки (способность к симпатии, ориентация на признание положительных качеств другого); коммуникативные умения; владение нормативной речью.

Четвертый компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **рефлексивно-позиционный** включает осознание потребности изменить себя, усовершенствовать свои личные качества; самоанализ, самооценка; направленность на самоизменение и самосовершенствование; культура умственного труда, позволяющие реализовать свои творческие потенциалы; углубленная оценка себя при сопоставлении с образами идеального сотрудника ОВД.

Основанием для выделения указанных компонентов является анализ научных исследований (В.М. Кукушкин, О.С. Олейников, П.Г. Пивоваров, А.В. Щеглов и др.), [4; 6] в которых мы выделяем в контексте нашего исследования ряд позиций: 1) понимание профессиональной культуры сотрудников ОВД, которая определяет сущностные характеристики правовой и этической культуры, спецификой которых является то, что сотрудник ОВД имеет дело с людьми, защищает их права, законности, правопорядок, оказывает воздействие на них, опираясь на имеющиеся законы, мораль, этические нормы общества; 2) этическая культура как составляющая профессиональной культуры сотрудника ОВД определяется совокупностью культуры мышления, общения, поведения и внешнего вида, духовно-нравственной культуры. В этом требуется высокое развитие способности к научной обработке социальных явлений, рефлексия, интуиция, информационная компетентность; 3) духовно-нравственная культура определяет гуманистическую направленность личности и создание благоприятной атмосферы, способствующей взаимопониманию, при этом требуется знание нравственных норм и правил общения, культуры речи, способность выбрать правильный тон, подход, саморегуляция, культура сотрудничества; 4) сотрудник ОВД своей деятельностью утверждает культуру взаимоотношений между людьми, является творцом культурных ценностей и и чем выше его культура, тем больше успехов он достигает в своей профессиональной деятельности; 5) личностные проявления сотрудников ОВД, такие как убеждения, чувства, социально-обусловленные свойства и качества личности сотрудника ОВД определяют цельность и устойчивость профессиональной позиции, готовность к действиям, эмоциональное отношение к тем или иным сторонам деятельности, сознательные волевые усилия, отражают особые моменты профессиональных отношений, индивидуальное сознание, профессионально-этические представления; 7) правовое регулирование поведения сотрудников ОВД органично связано с функционирование их нравственной сознательности и наиболее рельефно они проявляются в нравственной профессиональной деятельности; 8) профессиональное достоинство определяет профессиональную позицию сотрудника ОВД и проявляют себя в виде установки на поступки, каждый из которых должен соответствовать социальной значимости профессии и общественному представлению об этой значимости; 9) профессиональная честь отражает готовность жить и действовать таким образом, чтобы не посрамить профессиональную честь, то есть формируется соответствующая психологическая установка на ответственное профессиональное поведение.

В качестве **вывода** отметим: в целостном восприятии профессионально-этической культуры сотрудников ОВД четко обозначаются качества, к которым относятся: требовательность к себе, принципиальность, правдивость, беспристрастность, организованность, исполнительность, честь и достоинство, мужество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, Г. И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ : дис. … канд. пед. наук / Г. И. Андреев. – Чебоксары, 2002. – 250 с.

2. Вьюшин, О. Д. Повышение эффективности нравственного воспитания курсантов военных училищ МВД СССР : автореф. дис. … канд. пед. наук / О.ю Д. Вьюшин. – М., 1982. – 23 с.

3. Домбровский, В. В. О функциях профессиональной правовой культуры сотрудников милиции / В.В. Домбровский // Актуальные проблемы деятельности органов внутренних дел. – Л., 1986.
4. Кукушкин, В. М. Профессиональная этика, этикет и такт работника ОВД / В. М. Кукушкин. – М., 1991.
5. Куличенко, В. В. Основы профессиональной морали сотрудников ОВД / В.В. Куличенко. – Киев, 1986. – 210 с.
6. Олейников, В. С. Теоретические основы нравственно-правового воспитания сотрудника органов внутренних дел России : автореф. дис. … докт. пед. наук / В. С. Олейников. – СПб, 1993. – 34 с.
7. Панкратов, В. Н. Культура общения офицера / В.Н. Панкратов. – М., 1993. – 64 с.
8. Роша, А. Н. Стимулирование служебной деятельности работника милиции / А.Н. Роша. – М. : Академия МВД СССР, 1971. – 87 с.
9. Слепов, В. А. Морально-политическая и психологическая будущих офицеров : автореф. дис. … д.-ра пед. наук / В.А. Слепов. – Л., 1973. – 41 с.
10. Тассовой, В. А. Развитие профессионально-личностных качеств сотрудников ОВД / В. А. Тассовой. – М, 1993. – 87 с.
11. Томашев, А. Н. Формирование педагогической культуры у руководителей – организаторов воспитательной работы исправительно-трудовых учреждений : автореф. дис. … канд. пед. наук / А. Н. Томашев. – СПб, 1992. – 16 с.
12. Щеглов, А. В. Воспитание профессиональной нравственной культуры сотрудника органов внутренних дел России : дис. … канд. пед. наук / А.В. Щеглов. – СПб., 1994. – 209 с.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

УДК 378

Т.М.Борисенко,
К.А. Кирюханцев,
О.О.Лукиных,
г.Шадринск

Формирование профессионально-педагогической стратегии с уклоном подвижных и спортивных игр у студентов педагогического ВУЗа

В статье указаны основные аспекты формирования профессионально-педагогической стратегии студентов педагогического ВУЗа, роль игры в профессиональном образовании, влияние физической культуры на воспитание и образование студентов.

Физическая подготовка, профессионально-педагогическая стратегия студентов педагогического ВУЗа, игра, подвижные игры, спортивные игры.

В последнее десятилетие с развитием демократизации общественной жизни в России, изменениями, происходящими во всех сферах науки и образования, происходят существенные, коренные преобразования, направленные к гуманистическим позициям и становлению человека как личности, в том числе и в высшем педагогическом образовании.

Современный этап научно-технического прогресса требует повышения интенсификации умственного труда учащейся молодежи, предъявляет повышенные требования к специальной профессионально-педагогической подготовке студентов педагогического ВУЗа.

Современныеусловия общественного развития требуют того, чтобы студенты педагогических вузов обладали высоким уровнем профессиональной готовности, познавательными потребностями, интересами. Нравственный облик и физические качества являются существенным условием, положительно влияющим на дальнейшее профессиональное совершенствование, освоение студентами профессии педагога. Важным поэтому является подход к их подготовке как к единому процессу воспитания и обучения, в ходе которого происходит разностороннее развитие и самоутверждение личности, формирование профессионально-педагогической стратегии.

Профессиональная деятельность педагога как предмет исследования интересует многих ученых. В отечественной педагогике разрабатываются различные аспекты данной проблемы. Так, в работах Н.В. Кузьминой, Е.А. Григорьевой исследуется методология, и предлагаются методы изучения компонентов педагогической деятельности. Пути формирования профессионально-педагогической стратегии студентов педагогического ВУЗа, становления педагогического мастерства предлагают В.А. Сластенин, Г.А. Степанова, А.И. Щербаков и др. В этом же контексте изучают деятельность педагога и зарубежные исследователи: Дж. Берендей, Е. Миранте (Италия), А. Соломон, Д. Райжс (США), Т. Стинет (Англия) и др. Большое значение в этих работах придается системе подготовки учителя, отработке его профессиональных действий, однако в большинстве исследований упускается аспект личностных характеристик профессиональной готовности будущих специалистов.

В современных психолого-педагогических исследованиях особое внимание уделяется проблеме формирования профессионально-педагогической стратегии с уклоном на спортивные игры у студентов педагогических вузов.

Игра - исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный человеку. Большинство игр связано с двигательной деятельностью, проявляющейся в форме творческого соревнования в постоянно меняющихся условиях, ограниченными установленными правилами или без правил. Игра - неотъемлемый элемент жизни, человеческой культуры, связывающий поколения. Игра как форма активности занимает значительное место в жизни любого человека. Загадка и ценность игры имеют глубокие внутренние корни, так как стремление человека играть, зарождаясь еще в детском возрасте, сопровождают его всю жизнь до глубокой старости. Среди большого разнообразия игр широко распространены, как у детей и подростков, так и у студентов педагогических и других вузов подвижные игры.

В ряде исследований установлено, что у студентов, включенных в систематические занятия физической культурой и спортом и проявляющих в них достаточно высокую активность, вырабатывается определенный стереотип режима дня, повышается уверенность поведения, наблюдается развитие «престижных установок, высокий жизненный тонус. Подвижные игры занимают важное место в жизнедеятельности любого человека, ведущего активный и здоровый образ жизни, в том числе и студентов. В игровой деятельности приобретается практический опыт культуры общения - развитие познавательной активности, коммуникативных способностей и формирование умений вербального общения. Подвижные игры способствуют овладению навыками пространственной ориентировки, приобретению свободы в движениях, развитию координации и быстроты. Игры развивают и укрепляют нравственные качества личности.

Овладение методикой подвижных игр с образовательными, воспитательными и лечебными целями являются важной составной частью профессиональной подготовки специалистов по формированию профессионально-педагогической стратегии у студентов педагогического ВУЗа с уклоном на спортивные игры.

Особая ценность подвижных игр заключается в возможности одновременно воздействовать на моторную и психическую сферу студентов. Быстрая смена игровых ситуаций предъявляет повышенные требования к подвижности нервных процессов, быстроте реакций, нестандартности действий. Подвижные игры вынуждают мыслить экономно, мгновенно реагировать на действия партнеров, развивают внутреннюю речь, логику, память.

Подвижная игра, как средство рекреации, обладает целым рядом качеств, среди которых важнейшее место занимает высокая эмоциональность играющих. Эмоции в игре имеют сложный характер. Это удовлетворение от мышечной работы, от чувства бодрости и энергии, радость от возможности дружеского общения в коллективной игре, от достижения поставленной цели. Во время подвижной игры осуществляется комплексное воздействие на все мышцы тела.

В игре ярко выражена роль движений. Для подвижной игровой деятельности характерны творческие активные двигательные действия, мотивированные ее сюжетом (темой, идеей). Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими) и направляются на преодоление различных трудностей в достижении поставленной цели (выиграть, овладеть определенными приемами).

Преимущество подвижных игр перед строго дозированными упражнениями заключается в том, что игра всегда связана с инициативой, фантазией, творчеством, протекает эмоционально, стимулирует двигательную активность. Подвижные игры, как правило, не требуют от участников специальной подготовленности. Одни и те же подвижные игры могут проводиться в разнообразных условиях, с большим или

меньшим числом участников, по различным правилам, тем самым формировать интерес у студентов к занятию спортивными играми.

Важнейший результат игры для любого человека, а в частности студента - это радость и эмоциональный подъем, что адекватно потребностям организма человека в движении и способствует более успешному развитию личности студента со специальными образовательными потребностями.

Игры с активными, энергичными, многократно повторяющимися двигательными действиями, но не связанные с длительным односторонним силовым напряжением (особенно статическим), способствуют совершенствованию важнейших систем и функций организма. Именно поэтому в играх не должно быть чрезмерных мышечных напряжений и продолжительных задержек дыхания. Важно, чтобы игры оказывали благоприятное влияние на нервную систему занимающихся. Это достигается путем оптимальных нагрузок на память и внимание играющих, а также такими играми, которые вызывают продолжительные положительные эмоции.

Роль подвижных игр в системе физического и спортивного воспитания огромна. Подвижная игра, как и любая другая, сопровождает человека все его детские годы, так как подвижные игры не только укрепляют здоровье и развивают организм, но они также являются средством культурно – нравственного воспитания и приобщения человека к обществу.

Подвижные игры играют большую роль в умственном и физическом развитии, как ребёнка в детском саду, школе, так и студента в ВУЗе .Различные подвижные игры помогают развивать различные группы мышц тела, координацию движений, способствуют развитию речи и мышления. Но для того, чтобы эффект от игры был положительный, необходимо при ее выборе учитывать физиологические особенности каждого ребёнка различных возрастов ; во многом успех игры зависит от выбора места ее проведения и подготовки этого места к игре, объяснения правил, разделения на команды и выбора водящих.

Что касается дозировки в процессе игры, то не рекомендуются чрезмерные мышечные напряжения. Надо обеспечить оптимальные нагрузки. Интенсивные нагрузки следует чередовать с отдыхом.

Таким образом, формирование профессионально-педагогической стратегии с уклоном подвижных и спортивных игр у студентов педагогического ВУЗа актуальна в настоящее время. Совершенствование процесса профессиональной подготовки студента требует не только новых и эффективных подходов организации профессионально-педагогической стратегии в высшем педагогическом образовании, но и некоторых перемен, изменения структуры и содержания специальной подготовки студентов с уклоном на спортивные игры и поднятие ее на более качественный и профессиональный уровень преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Литвинова, С. В. Активизация учебно-познавательной деятельности по спортивным играм / С. В. Литвинова, Л. А. Дмитриенко // Теория и практика физкультуры. – 2000. – №12. – С.18-22.

2. Лотоненко, А. В. Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре : автореф. дис. … д-ра пед. наук / А. В. Лотоненко. – Краснодар,1998. – 39 с.

3. Пелих, А. В. Использование игровых комплексов в профессиональной подготовке учителя физической культуры / А. В. Пелих // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 12. – С. 41-42.

4. Черных, З. Н. Развитие интереса к физкультурной деятельности у студентов педагогического ВУЗа как условие формирование профессиональной готовности / З. Н. Черных // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2008. – № 1. – С. 136-139.

5. Черных, З. Н. Педагогические условия развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов педвуза в процессе формирования профессионально-кондиционной готовности / З. Н. Черных // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2010. – № 1. – С. 128-132.

УДК 373.3:51

И.Н. Разливинских,
В. Неклюдова,
г. Шадринск

Развитие аналитических умений младших школьников на уроках математики

В данной статье понятия «анализ», «умения», «аналитические умения», а также приведены задания, способствующие развитию аналитических умений младших школьников в процессе обучения математике.

Анализ, умения, аналитические умения

Каждое поколение людей предъявляет свои требования к школе. Раньше первостепенной задачей считалось вооружение учащихся глубокими знаниями, умениями и навыками. Сегодня на первый план выходит формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность в массе информации отобрать нужное, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Появились новые Федеральные образовательные стандарты общего образования второго поколения, в которых прописано, что главной целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий, таких как: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. В соответствии стандартам второго поколения познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы [2, с.28].

К логическим универсальным действиям относятся: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Из вышесказанного следует, что уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических операций. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие аналитических умений учащихся в процессе обучения математике.

Рассмотрим содержание понятия «аналитические умения» через призму терминов «умения» и «анализ».

С.Л. Рубинштейн рассматривает умения как элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций [7, с. 15]. Такую же точку зрения разделяет А.В. Морозов. В умения, по его мнению, обычно включаются автоматически выполняемые части, называемые навыками, но в целом они

представляют собой сознательно контролируемые части деятельности, по крайней мере, в основных промежуточных пунктах и конечной цели [4, с. 50].

В педагогическом словаре умения трактуются как освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков [5, с. 295].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что к определению понятия «умения» необходимо подходить с позиций принципа деятельностного подхода. На основании вышесказанного под умениями будем понимать совокупность знаний, обеспечивающих осознанное выполнение определенных действий, при рациональном применении способов, средств и методов деятельности.

Дав определение умениям, перейдем к понятию второй составляющей исследуемого нами понятия, а именно, анализу.

В философии анализ рассматривается как метод познания. В самом общем значении процессы мысленного или фактического разложения целого на составные части [11, с. 18].

В педагогике анализ трактуется как рассмотрение, изучение чего-либо, основанное на расчленении (мысленном, а также частично и реально) предмета, явления на составные части, определение входящих в целое элементов [5, с. 17].

По мнению А.Л. Терпеля анализ представляет собой выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т.д. Это расчленение познаваемого объекта на составляющие компоненты. В ходе анализа свойства предмета или явления, которые являются наиболее важными, значимыми и интересными, выходят на первый план и являются наиболее сильными раздражителями, вызывая активный процесс возбуждения в коре головного мозга [9, с. 82].

Исходя из вышесказанного, можно говорить о понятии «аналитические умения».

По мнению В.А. Сластенина аналитические умения включают не только анализ, но и синтезирование информации, поднятие ее на все более высокий теоретический уровень. Анализ всегда выступает во взаимосвязи с абстрагированием, обобщением и другими мыслительными операциями [8, с. 146].

В своем исследовании Ю.В. Дементьева дает определение понятия «аналитические умения» как владение совокупностью специальных интеллектуальных аналитико-синтетических действий, направленных на достижение качественных изменений личности и способствующих росту профессионального мастерства [1, с. 34-35].

Итак, аналитические умения составляют основу мыслительной деятельности, а, те в свою очередь, подразумевают действия мысли, направленной не только на анализ, но и на синтез, обобщение, абстрагирование.

В свою очередь необходимым условием развития аналитических умений является освоение школьниками основных мыслительных операций, к числу которых относятся анализ, сравнение, обобщение, классификация и ряд других. Н.Н. Поспелов [6], А.И. Уемов [10] отмечают, что существует несколько способов обучения мыслительным операциям:

–поэтапное освоение мыслительной операции, то есть расчленение этого процесса на отдельные взаимосвязанные этапы, представляющие собой единую логическую цепь;

–освоение мыслительной операции по специальному правилосообразному предписанию (алгоритму), которое дается как обязательная программа действий;

–ознакомление со способами осуществления той или иной операции попутно с осуществлением основной деятельности.

Недостатком первых двух способов является то, что деятельность по освоению мыслительных операций носит чисто теоретический характер, нередко оторвана от

естественного процесса обучения; при этом умаляется значение освоения содержания основной деятельности.

Аналитическая деятельность дает возможность школьнику:

–формировать и развивать умение ставить конкретную цель своей деятельности, четко ее формулировать;

–развивать умение устанавливать связь между условиями своей деятельности и средствами достижения целей;

–формировать умение четко планировать и предвидеть результаты своего труда;

–формировать умение видеть и понимать существенную связь между способами своих действий и конечным результатом.

Младший школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выведения следствия и пр. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Так, например, при неумении выделять общее и существенное у учащихся возникают проблемы с обобщением учебного материала: подведением математической задачи под уже известный класс и т. п.

Рассмотрим некоторые задания, направленные на развитие анализа, представленные в учебниках математики М.И. Моро [3]:

1. Определение признаков математического объекта.

Предлагается математический ряд чисел 21, 12, 56, 65, 71, 17. Что общего и что различного в данном ряду чисел? Продолжите ряд чисел.

2. Узнавание математического объекта по заданным признакам.

а) Какое число называем при счете перед числом 6? Какое число следует за числом 6? За числом 7?

б) Составь по краткой записи задачу и реши её.

Было – 18 кг

Продали – ?

Осталось – 8 кг

3. Рассмотрение данного объекта с различных точек зрения.

Даны выражения: 70+15, 70+17, 70+21, 70+13. Чем похожи и чем отличаются данные выражения? Что можно сказать о значении выражений?

4. Постановка различных заданий к данному математическому объекту.

К концу учебного года у Лиды осталось 2 чистых листа тетради по русскому языку и 5 чистых листов в тетради по математике. Задания: а) Поставьте к этому условию вопрос, чтобы задача решалась сложением. б) Поставьте к условию вопрос, чтобы задача решалась вычитанием.

Таким образом, важнейшей задачей математического образования является вооружение учащихся общими приемами мышления, развитие способности понимать смысл поставленной задачи, умение логично рассуждать, усвоить навыки алгоритмического мышления. Каждому важно научиться анализировать, отличать гипотезу от факта, отчетливо выражать свои мысли, а с другой стороны – развить воображение и интуицию (пространственное представление, способность предвидеть результат и предугадать путь решения). Именно математика предоставляет благоприятные возможности для решения этих задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дементьева, Ю. В. Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. В. Деменьева. – М., 2003.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
3. Математика. В 2 ч. Ч. 2. (второе полугодие) : учеб. для 1 кл. нач. шк. / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. – 6-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 96 с.
4. Морозов, А. В. Деловая психология. Курс лекций : учеб. для высш. и сред. спец. учеб. заведений /А. В. Морозов. – СПб. : Союз, 2000. – 576 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М.М. Безруких [и др.] – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
6. Поспелов, Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов. – М. : Педагогика, 1989. – 151 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
8. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
9. Тертель, А. Л. Психология. Курс лекций : учеб. пособие / А.Л. Тертель. – М. : Велби, Проспект, 2006. – 248 с.
10. Уемов, А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

УДК 37

Д.А. Хохлова,
К.Ю. Ленских,
Н.В. Залесова,
г.Шадринск

Отношение к педагогу в современных азиатских странах (Япония, Китай, Южная Корея)

В данной статье рассматривается актуальная проблема - проблема отношения к современному педагогу. Раскрываются требования к учителю, условия его труда (на примере таких стран как Япония, Китай, Южная Корея)

Учитель, функции учителя, отношение к педагогу, условия труда

Учитель во все времена был символом познания. Профессия «учитель» была и остается наиболее почетной, но в то же время трудной. Умение передать опыт, накопленный многими поколениями молодым людям, только вступившим в самостоятельную жизнь, – это талант.

В толковом словаре В.И. Даля слово учитель расшифровывается как «наставник, преподаватель». Можно дать множество определений этому понятию, но в первую очередь учитель это, именно наставник, друг, который не просто передает знания, а учит жить. Великий французский педагог Ж.Ж. Руссо писал: «Жить - вот ремесло, которому я хочу научить его. Выходя из моих рук, он не будет…ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет, прежде всего, человеком»[1].

В разные времена в разных странах отношение общества к учителю менялось. В столкновении старых и новых веяний неоднозначно оценивается место наставника как одной из центральных фигур педагогического процесса. По-прежнему в мире

сильны традиции, при которых педагог обладает неким правом «вето», когда его суждения должны быть для ребенка «словом священным». Но такой подход выглядит все более несостоятельным. Попытки сохранить его не дают желаемого результата. Послушанию, основанному на авторитаризме педагога, противостоят иные критерии педагогического труда: любовь к детям, инициативность, терпимость, открытость, умение сотрудничать с коллегами, учениками и их родителями [2].

В японской школе учителю традиционно отводится весьма почетная роль. В основе этого лежит конфуцианский культ почитания старейшин. В Японии «учитель» в дословном переводе означает "ранее рожденный". Школьный учитель не только передает знания, он предстает воспитателем, наставником подростков в их первых шагах на жизненном пути.

Традиция почитать наставника, учителя в крови у японцев. Если хотят подчеркнуть уважение к человеку независимо от профессии, его называют учителем. «Отступи на три шага, но на тень учителя не наступай», - гласит древняя мудрость. Если хотят подчеркнуть уважение к человеку независимо от профессии, его называют учителем.

Учитель для японского школьника является чем-то вроде ближайшего родственника. Вместе с преподавателем начальных классов школьники убирают класс после обеда и занятий. Нередко преподаватель вникает во все разногласия между детьми и разделяет все их радости или неудачи. Для основной массы учащихся уважительное отношение к учителю остается безусловным. Когда преподаватель входит в класс, все ученики дружно кланяются, приветствуя своего наставника.

Однако культ учителя не столь безоговорочен, как прежде. Если он проходит сквозь толпу подростков, редко кто-то поклонится ему, как того требует традиция. Сказывается стремление школьной молодежи преодолеть ограничения старых обычаев.

Получить право быть учителем не просто. В Японии нет педагогических университетов, здесь не учат "на учителей". Любой гражданин, получивший высшее образование, может сдать экзамен (довольно сложный), и получить лицензию для работы учителем. В ходе этих испытаний, прежде всего, подтверждается способность соискателя на должность учителя быть в глазах детей примером в различных областях знаний, в том числе в музыке, живописи, спорте. Помимо профессиональных знаний, умений и навыков, учитель должен быть безупречно нравственным, образованным, иметь спортивный разряд, владеть пером и кистью, играть на музыкальном инструменте[4].

Для японского учителя все дети равны, среди них нет слабых и сильных, а есть ленивые и прилежные, что и объясняет отсутствие специальных программ, как для одаренных, так и для отстающих детей. Япония – одна из немногих стран, где нет серьезных конфликтов между семьей и школой, где сотрудничество постоянно и интенсивно. Школа, будучи инструментом воспитания, выполняет при этом задачи семьи. Это делается при организации школьных завтраков, обучении правилам уличного движения, медицинских осмотрах, половом воспитании, привитии навыков общественного поведения и прочее.

В сегодняшней Японии идет активная переоценка педагогических функций общества, школы, семьи.

Труд учителя, престиж профессии преподавателя в японском обществе расценивают весьма высоко. У школы нет особых проблем с кадрами: ежегодно на каждую свободную ставку учителя претендуют четыре-пять специалистов.

Рабочий день учителя начинается в 8 утра и официально заканчивается в 16.00. Но, ни один учитель не покидает школу в это время: норма – на час позже, особо преданные профессии работают до шести вечера.

Учителя регулярно проходят курсы повышения квалификации – стажировки как внутри школы, так и за ее пределами, также поощряется самообразование учителей. Внутри школы – это и нам знакомо, а вот внешнее обучение… Во-первых, в частных структурах, специальных обучающих центрах, с целью расширения мировоззренческого поля учителя, обучения использованию новых технологий в образовании; во-вторых, одно - двухгодичное обучение на специальных курсах в университетах для проведения исследований в области образования по выбранной учителем теме; в-третьих, обучение за границей для адаптации к быстро меняющемуся миру по программе, разработанной самим учителем в выбранной им стране. Тем, кто по собственной инициативе посещает вечерние занятия или занимается заочно, выплачивается пособие в размере около 1/10 месячного заработка.

Соотношение мужчин и женщин в педагогическом коллективе (50 на 50%), как и соотношение пожилых и молодых учителей.

Чтобы поддержать высокую престижность учительской профессии, повысить качество преподавания, в Японии используются различные формы материального стимулирования труда учителей. В течение трудовой жизни учителя заработная плата увеличивается примерно в два с половиной раза. Помимо того, всем учителям, имеющим семью, выплачивается ежемесячное пособие. Учителям, работающим в районах, где стоимость жизни наиболее высока, каждый месяц выплачивается компенсация. В малокомплектных школах удаленных районов каждый рабочий день оплачивается дополнительно.

В Японии принят закон, согласно которому учителя должны входить в 25 процентов наиболее оплачиваемых работников. Средняя зарплата учителя в 2,4 раза превышает среднюю по стране.

Современные тенденции японского образования вызывают изменения в профессиональной жизни учителей, в частности ориентация на индивидуализацию образования и личностно - ориентирование отношение к учащимся[3].

Китай это страна с высоким и быстро растущим уровнем грамотности населения, в том числе крестьянского (составляющего основную массу населения). Неграмотными в Китае остаются лишь 15-17% взрослого населения.

Во все времена профессия учителя в Китае являлась одной из самых уважаемых, почетных и ответственных, ведь именно учитель в ответе за то, чтобы передать знания и истину детям. Конечно, в течение столетий произошло много изменений. Были и такие периоды, например, во время "культурной революции", когда многие учителя признавались антиобщественными элементами и даже преступниками. Но после всех потрясений в Китае вновь формируется культ учебы и соответственно преподавателей.

Сегодня руководство страны уделяет серьезное внимание созданию преподавательской базы и непрерывному повышению социального статуса преподавателей. В 1903 году в Китае был обнародован "Закон о преподавателях Китайской Народной Республики", который содержит четкие положения о правах и обязанностях преподавателей, о цензе и приеме на работу преподавательских кадров, о воспитании и подготовке преподавателей, а также об их проверке, поощрении, зарплате, и о юридической ответственности. По мере стремительного развития образования в последние годы в Китае наблюдается заметный рост профессионального мастерства педагогов. Конечно, надо признать, что по общественному положению высшую ступеньку занимают профессора вузов. Но, как признают сами родители, именно школьный учитель оказывает решающее значение в дальнейшей судьбе их детей. Именно итоги школьных экзаменов напрямую влияют на то, в какой вуз сможет поступить ребенок. А самое главное - сможет ли он учиться почти бесплатно, либо же родителям придется оплачивать 100 процентов расходов на обучение. Поэтому

наиболее престижным для учителей считается работа в высшей школе - с 10 по 12 класс.

Правительство Китая недавно приравняло таких преподавателей к государственным служащим, определив минимальный размер месячной зарплаты примерно в 590 долларов США. К тому же существуют различные социальные выплаты, правда, не очень высокие, а также социальные льготы на медицинское обслуживание, отпуск и прочее. Нормированный рабочий день - не более восьми часов в день.

В настоящее время в Китае работать учителем - почетно, популярно и престижно[5].

Система образования в Южной Корее, которая в середине прошлого века была на уровне Афганистана, достигла за последние десятилетия высоких результатов. Корея стала обращать особое внимание на учителей, добиваясь, чтобы в профессию пришли лучшие кадры. В частности, государство оплачивает педагогам обмен опытом, самообразование, стимулирует их творчество, профессиональное общение.

В конце 1980-х гг. преподаватели начальных и средних школ, как правило, были квалифицированными, но получали низкую зарплату. Жалованье было меньше, чем у многих других интеллектуальных работников и даже меньше, чем у некоторых рабочих.

В мае 1989г. преподаватели основали независимую организацию Национальный Союз Преподавателей. Их цели заключались в улучшении условий труда учителей и преобразовании школьной системы, которая, как они считали, находится под чрезмерным контролем Министерства просвещения.

В настоящее время ситуация изменилась. Зарплата преподавателей увеличена, условия труда улучшены, система образования изменена. Количество детских садов и школ стремительно возросло.

Как ни грустно говорить об этом, но южнокорейские школьники испытывают в последние годы все меньше и меньше уважения к своим преподавателям. Об этом говорят данные ёще одного опроса, проведенного в апреле этого года Федерацией учебных заведений Кореи. Сотрудники Федерации опросили 3228 учащихся средних и старших классов корейских школ по всей стране.

Почти половина опрошенных школьников (46,6%) заявила, что по сравнению с прошлыми годами стала с меньшим уважением относиться к своим учителям. Каждый второй участник опроса также считает, что социальный статус учителей за последние годы заметно понизился. Причиной тому, по мнению респондентов, является падение авторитета учителя в глазах, как самих школьников, так и их родителей, непродуманная политика корейского правительства в области образования, и низкая квалификация самих педагогов.

Подобно Японии в Южной Корее проводят эксперимент с внедрением роботов-учителей.

«В Южной Корее запустили эксперимент: теперь ученикам двух начальных школ начнут преподавать английский язык при помощи роботов. Они были разработаны Центром интеллектуальной робототехники в Корейском институте науки и технологий. Engkeys управляются непосредственно учителями, находящимися за пределами классного кабинета. Во время урока лица преподавателей будут появляться на мониторе.

Внедрение таких технологий поможет повысить уровень знаний английского языка у студентов и учеников, так как в Южной Корее не хватает квалифицированных преподавателей. Таким образом, преподавать язык смогут профессионалы из разных

стран. Конечно, это не значит, что они заменят учителей, но процесс обучения с помощью Engkeys станет более эффективным и интересным»[4].

Азиатская система образования отличается не только от российской, но и от западной. Китайцы — народ мыслителей, народ абстрактных философов масштаба древних греков: такие мудрецы, как Лао-цзы, Чжуан-цзы, сопоставимы с Платоном, Аристотелем. Японцы никогда в своей культуре мыслителей такого масштаба не порождали. Зато они были гениальными практиками во всем, за что брались. Нашим педагогам есть чему поучиться у азиатских коллег, но необходимо понимать, что брать у них все не только невозможно, но и не нужно, потому что мы никогда не превратимся в японцев, китайцев или корейцев. Но кое-что из их опыта нашей школе могло бы пригодиться.

У нас в образовании многое бы изменилось, если бы изменился престиж преподавательской профессии, если бы не только размер зарплаты, но и образ преподавателя в глазах общества стал другим. В преподавателе должны цениться не только уровень его академических знаний, а также и человеческие качества: справедливость, честность, уважение к окружающим, так необходимые настоящему педагогу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попов, В. А. История педагогики и образования [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Попов ; ред. В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2010. – 203 с.
2. День учителя в Южной Корее [Электронный ресурс] // Праздничек.ру. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://prazdnichek.ru/?p=754.
3. Южная Корея внедряет новые технологии в сферу образования [Электронные ресурсы] // Телеграф. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.telegraf.lv/news/v-yuzhnoi-koree-uchitelei-zamenyayut-robotami
4. О статусе учителя … в Китае [Электронный ресурс] // Педсовет.org. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://pedsovet.org/forum/index.php?autocom=blog&blogid=479&showentry=3057.
5. Бетчер, Т. «Учебник» японского [Электронный ресурс] / Т. Бетчер // Управление школой. – 2012. – № 05. – Режим доступа: http://upr.1september.ru/2006/01/7.htm.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Безверхова А.Н., магистрант кафедры менеджмент в образовании, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск; зав. отделением психолого-педагогической помощи ЦСПСиД «Апрель» г.Сургут, ХМАО-Югра;

2. Богдан Д.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

3. Борисенко Т.М., старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

4. Вавилова И.Н., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск.

5. Гарус О.Ю., учитель информатики, магистрант кафедры менеджмент в образовании, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

6. Демьянова Ж.В, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры английского языка и МП, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск.

7. Дорошук Л.А., ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

8. Дудова С.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

9. Ершова Е.М., ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

10. Ерженин В.С**.,** аспирант ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень;

11. Залесова Н.В., ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

12. Ионина О.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

13. Истомин С.О., соискатель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

14. Канунников Р.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

15. Каримов В.Р., соискатель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

16. Качалова Л.П., доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

17. Качалова А.В., соискатель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

18. Кирюханцев К.А., студент факультета социального образования 331 группа, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

19. Козел Н.П., кандидат медицинских наук, врач травматолог-ортопед городской больницы, г. Лангепас

20. Колунин Е.Т, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень;

21. Ленских К.Ю., студентка 4 курса педагогического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

22. Лукиных О.О., студент факультета социального образования 431 группа, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

23. Макарова С.В., ассистент кафедры правовых дисциплин, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

24. Мальчевский В.А., кандидат медицинских наук, ассистент ГОУ ВПО «Тюменская государственная медицинская академия», г.Тюмень

25. Младенцева О.Н., соискатель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

26. Неклюдова В., студентка 5 курса педагогического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

27. Новоселова И.В., учебный мастер кафедры профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

28. Пошехонова В.А., кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

29. Прокопьев Н.Я., доктор медицинских наук, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, член-корреспондент РАЕ, заслуженный рационализатор РФ, профессор ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень;

30. Разливинских И.Н., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

31. Романова С.В., кандидат биологических наук, доцент филиала Иркутского государственного педагогического университета, г. Усть-Илимск;

32. Фокина О.С., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

33. Хохлова Д.А., студентка 4 курса педагогического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

34. Челядинова О.А, аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

35. Черных З.Н., старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

36. Саламатина Ю.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

37. Смирнов Д.Д., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

38. Спирина А.В., кандидат психологических наук, ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

39. Турбина Е.П., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

40. Юровских С.С, аспирант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

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, город;
* 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.
* сведения об авторах: ФИО автора, ученое звание, ученая степень, должность или профессия, наименование учреждения или организации, наименование населенного пункта;

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];

Рукописи не рецензируются и не возвращаются авторам.

Подробнее на сайте http://shgpi.edu.ru/biblioteka/site/Teachers/Vestnik_ShGPI/

Справки e-mail natzaural@mail.ru

Справки (оформление) e-mail: biblshgpi@mail.