

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (63) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен граф Сергей Юльевич Витте (1849–1915) — русский государственный деятель, министр путей сообщения, министр финансов, председатель Комитета министров, председатель Совета министров.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аленкина Ж.Р.

Конспект занятия в подготовительной группе
«Широкая Масленица» 905

Аленкина Ж.Р.

Конспект занятия по окружающему миру с детьми
подготовительной группы на тему: «Секрет
вежливости» 906

Алёшина О.Г.

Деловая игра как средство развития
профессиональных компетенций студентов ... 908

Алиханова Д.М., Кадырова Н.Д.

Структурный взгляд к концепции фольклора
в процессе изучения иностранных языков 910

Альмяшова Л.В., Силкова М.А.

Обучение иностранному языку
и междисциплинарность (пространственный
код русских и немецких ойконимов) 912

Антонова Н.А.

Влияние опытно-экспериментальной
деятельности на развитие детей дошкольного
возраста на примере средней группы
МАДОУ №20 914

Батынова А.А., Левова Г.А., Снежкина О.В.

Условия и задачи личностной
самореализации 916

Бондаренко В.И.

Формирование духовности будущих специалистов
в условиях высшего учебного заведения 919

Боровицкий А.М.

Развитие коммуникативных знаний и умений
курсанта военного института внутренних
войск МВД России 923

Буркина В.А., Титова Е.И.

О некоторых приоритетах модульного обучения
в вузе 925

Бырдина О.Г.

Формирование ценностного отношения педагога
к профессии в условиях его профессиональной
социализации 927

Быстрова З.В.

Организационно-методические условия
реализации программ здоровьесбережения
на едином образовательном пространстве
школы 929

Гараева М.В.

Обучение школьников основам безопасности
жизнедеятельности: формирование умений
оказания первой помощи пострадавшим 932

Гарданова Э.Ф.

Проектная и исследовательская деятельность
младших школьников как средство
формирования ключевых компетентностей.... 935

Гарипова Г.Я.

Управление охраной труда в системе
образования как часть менеджмента качества
образования..... 937

Голубятникова Я.Ф.

Здоровьесбережение участников
образовательного процесса в ДОУ 938

Гостева А.Ю.

Особенности взаимодействия социального
педагога с неблагополучными семьями
в СОШ 940

Демьянова Е.Г., Колесник А.А.

Информационная зависимость как психолого-
педагогическая проблема..... 943

Демьянова Е.Г., Колесник А.А. Дети и подростки как группа риска формирования информационной зависимости 946	Каргина Е.М. Анализ целевого компонента процесса профилизации образовательной среды 987
Дмитриева Ж.И. Роль нестандартных задач в формировании УУД 948	Каргина Е.М. Структура процесса профилизации образовательной среды 990
Дьячкова Т.В. Образовательные экскурсии в контексте решения проблемы профессионализма современного педагога: опыт и перспективы 951	Кодиров Х.Ш. Дидактические аспекты обучения будущих учителей профессионального образования в условиях виртуальной лаборатории 992
Дядинчук Т.Г. Познавательный интерес как средство обучения младших школьников 954	Козлова Н.С. Категория качества как критерий оценки образовательной системы 997
Евдокимова И.А. Игровая компьютерная зависимость как вид аддитивного поведения 956	Козлова Н.С. Качество российской системы образования... 999
Жумашева Т.С., Ошакпаева С.К. Формирование коммуникативной компетенции у учащихся педагогического колледжа 958	Козлова Н.С. Компетентностный подход в отечественной системе образования 1001
Зайцев А.Г., Климентенок Г.Г. Психолого-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения 962	Козлова Н.С. Методические подходы к повышению результативности школьного образования .. 1004
Зайцев А.Г., Ткачук В.А., Ткачук А.А. Валеологическое образование как фактор роста профессионального долголетия персонала.... 965	Копылова Н.Г., Фокина Т.Е. Общенаучные и дидактические концепции активизации обучения школьников 1006
Зайцев А.Г., Ткачук В.А., Ткачук А.А. Реализация потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании бакалавров гуманитарного ВУЗа..... 967	Копылова Н.Г., Фокина Т.Е. Использование case-технологий в школьной педагогической практике 1008
Зайцев А.Г., Ткачук В.А. Стратегии понимания здоровья студентами гуманитарного ВУЗа..... 969	Куимова К.А., Куимова Е.И., Ячинова С.Н. К вопросу преподавания дисциплины «Спецглавы математики» 1011
Иванова Я.Н. Образование в области экологической безопасности: предпрофильная подготовка школьников..... 971	Литвинова О.В., Шенбергер И.А., Фомичёва И.Б. Модели гражданского образования, направленные на формирование гражданской культуры и демократических ценностей 1014
Иванченко Т.Ю. Creative Technologies in Foreign Language Teaching..... 973	Лыкова И.В. Информационно-коммуникационно-технологическая компетенция (ИКТ-компетенция) 1016
Иващенко А.В. Модель формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе 976	Макарова Л.П., Матусевич М.С., Бахтин Ю.К., Соловьёв А.В. Значение типа семейного воспитания в профилактике девиантного поведения подростка 1018
Ирфановар Х. Основы и факторы перехода к количественной оценки в Иране..... 981	Макарова Л.П., Матусевич М.С., Шатровой О.В. Формирование мотивации здорового образа жизни как критерий качества образования.. 1021
Исмаилов К., Исмаилова Ш.К. Методические вопросы организации самостоятельной работы студентов 984	

ПЕДАГОГИКА

Конспект занятия в подготовительной группе «Широкая Масленица»

Аленкина Жанна Руслановна, воспитатель
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Интеграция образовательных областей: «Коммуникация», «Познание», «Музыка», «Социализация», «Чтение художественной литературы».

Цели:

- Продолжать знакомить с русскими народными праздниками.
- Прививать любовь и уважение к народным традициям.
- Вспомнить названия 7 дней Масленицы, объяснить их значение.
- Активизировать словарь детей.
- Воспитывать у детей чувство музыкального ритма, правильно передавать несложные танцевальные движения.
- Развивать чувство гостеприимства и желание играть в народные игры.

Ход занятия

- Дети, какое сейчас время года?
- Какие вы знаете зимние месяцы?
- Какой народный праздник мы отмечаем в феврале? (Масленицу)
- Что это за праздник? (*Это время, когда зима встречается с весной*)
- В феврале люди прощаются с зимой и готовятся к встрече весны. Это один из наиболее ярких народных праздников, который проводится с особенным размахом. Проведам зимы и встрече весны придавалось важное значение.
- Отгадайте загадку:
Круглый, а не колесо.
Горячий, а не солнце,
Не пирог, а есть можно. (*Блин*)
- Блин — это символ Масленицы, а Масленица — это целая неделя гуляний, игр, вкусных и обильных угощений. Хозяйки пекут вкусные румяные блины с хрустящей золотистой корочкой. Ведь блины похожи на солнце, а Масленица — это праздник встречи с солнышком.

— На Руси этот праздник встречали песнями, плясками и веселыми играми.

Дети исполняют русскую народную песню

«Во поле березка стояла».

— Вся неделя празднования Масленицы именовалась мясопуст, то есть полное воздержание от мясных кушаний, как подготовка к суровым дням Великого поста, который следует сразу за Масленицей и будет длиться семь недель, до самой Пасхи. Но люди еще в старину нашли выход: нельзя есть мясо, но ведь существует молоко, творог, сыр. Отсюда в народе эта неделя получила название «сырная неделя». Кроме того не воспрещается и рыба.

— Давайте споем с вами русскую народную песню «Ой, блины, блины...».

Мы давно блинов не ели,
Мы блинчиков захотели,
Ой, блины, блины, блины,
Вы блинчики мои!
Моя старшая сестрица
Печь блины-то мастерица.
Ой, блины, блины, блины,
Вы блинчики мои!
Напекла она поесть
Сотен пять, а может шесть.
Ой, блины, блины, блины,
Вы блинчики мои!
Гости, будьте же здоровы,
Вот блины мои — готовы!
Ой, блины, блины, блины,
Вы блинчики мои!

— Издавна сложился порядок провожания Масленицы. Смена забав и веселья в течение недели имела определенную последовательность, что закрепилось в названиях дней Масленицы.

Понедельник называли *встречей*. В этот день из соломы делали чучело Масленицы, надевали на него старую женскую одежду, насаживали это чучело на шест и с пением возили в санях по деревне. Затем отвозили на самую высокую снежную гору, чтобы Масленица видела, откуда придет весна. Молодежь строила снежные горы, мастерила качели, веселилась, шутила, пела «величальные» песни в честь Масленицы.

Вторник — *заигрыши*. С утра парни приглашали девушек кататься с гор. Приглядывали невест. В самый лютый мороз девушки без рукавичек с горок катались, а будущие свекрови себе невесток выбирали: та, у которой руки теплые, доброй хозяйкой будет.

Среда — *лакомка*. В этот день в каждой семье накрывали столы с вкусной едой, пекли блины. Всюду появлялись шатры, торговые палатки. В них продавались горячие сбитни (*напитки из воды, меда и пряностей*), каленые орехи, медовые пряники.

Четверг именовали *разгулом, переломом, широким четвергом*: на этот день приходилась середина игр и веселья. Вся деревня лакодилась блинами. Круглый золотистый блин своей формой напоминал солнце. Славил крестьяне возрождение солнечных дней.

Пятница масленичной недели была известна как *тещины вечера*. Зятя приглашали на блины тещу.

Суббота — *золовкины посиделки*: молодые невестки принимали у себя родных.

Воскресенье — это проводы, *прощенный день*, которым завершается масленичный цикл. В прощенное воскресенье люди просили друг у друга прощения за нанесенные в течение года обиды.

Это был день очищения и объединения людей.

Литература:

1. Комплексные занятия по программе «От рождения до школы под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой: Подготовительная группа/авт.-сост. Н. В. Лободина — Волгоград: Учитель, 2014
2. <http://stranakids.ru/pesni-k-maslenitce/2/>

Конспект занятия по окружающему миру с детьми подготовительной группы на тему: «Секрет вежливости»

Аленкина Жанна Руслановна, воспитатель
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Задачи:
— Научить детей видеть нравственную сторону воспринимаемых действий, событий, понимать их суть.

— Дать представления о нравственной стороне человеческих отношений, опираясь на образы художественной литературы

— Формировать умение обоснованно оценивать свои поступки и поступки других людей.

— Учить соблюдать нравственные нормы поведения.

Ход занятия

— Ребята, скажите, нужны ли нам вежливые слова? Почему? (ответы детей).

— Давайте вместе повторим вежливые слова.

Встретив зайку, ёж-сосед
Говорит ему... (Привет!)

Звучит пьеса «Проводы Масленицы» П. И. Чайковского.

В воскресенье «сударню Масленицу» взгромождали на сани и везли по улицам. За околицей устраивали большой костер и торжественно сжигали чучело Масленицы.

— Давайте споем песню «Ты прощай, прощай, наша Масленица».

Ты прощай, прощай,
Наша Масленица!
Ты прощай, прощай,
Наша широкая!
Ты пришла с добром:
Сыром, маслом и яйцом,
Со блинами, с пирогами,
Да с оладьями.
Блины масеные,
Шаньги мазаные.
Мы катаемся с горы
От зари и до зари.
А сегодня в воскресенье
Наше кончится веселье,
Ты прощай, прощай
Наша Масленица!

А его сосед ушастый
Отвечает: «Ёжик, ... (Здравствуй!)»

Косьминожке Камбала
В понедельник заплывала,
А во вторник на прощанье
Ей сказала... (До свиданья!)

Неуклюжий песик Костик
Мышке наступил на хвостик.
Поругались бы они,
Но сказал он... (Извини!)

Трясогузка с бережка
Уронила червяка,

И за угощение рыба
Ей пробулькала... (Спасибо!)

Чудно пел среди ветвей
Голосистый соловей,
И ему на всю дубраву
Воробьи кричали... (Браво!)

Толстая корова Лула
Ела сено и чихнула.
Чтобы не чихала снова,
Мы ей скажем... (Будь здорова!)
Олеся Емельянова

Дидактическая игра с мячом «Вежливые слова»

Воспитатель бросает детям мяч и дети по очереди называют вежливые слова.

— Вежливые слова помогают людям поддерживать добрые отношения. Их надо не только знать, но и уметь правильно говорить. Например, слово «пожалуйста» нужно произносить тихо, глядя в глаза тому, к кому обращаешься с просьбой. Тогда оно станет волшебным.

— А вот как повел себя Буратино, когда пришел на урок к Мальвине. (Сцена из пьесы А. Толстого «Золотой ключик»)

Мальвина (*приветливо*). Здравствуйте, дети!

Буратино (*бурчит себе под нос, стоит вполорота к классу*). Здравствуйте!

Мальвина. Что ты такой невеселый, Буратино?

Буратино. Невеселый и все. А тебе что от меня надо?

Мальвина (*с обидой*). Почему ты мне так отвечаешь? Ведь я хочу узнать, что с тобой случилось. Может быть, тебе надо помочь?

Буратино. А что я тебе такого сказал?

Мальвина. Ничего особенного ты мне не сказал, но ты так со мной говоришь, что неприятно даже слушать и отвечать.

Буратино. Вот еще, кто не хочет, пусть со мной не разговаривает!

Мальвина. Я заметила, что ты часто говоришь таким тоном не только с ребятами, но даже с папой Карло!

Буратино. Подумаешь — тон! Может быть, я иногда говорю немного громко или капризно. Зато я люблю всех веселить. Только некоторые не понимают шуток. Вот, например, вчера иду и вижу: Пьеро поскользнулся и как плюхнется на землю. Я, конечно, засмеялся и спросил его: «Ну, как посадка прошла?» А он обиделся и ушел. А что плохого я ему сказал? А разве я один так разговариваю и шучу? Есть такие ребята, которые даже называют друг друга грубыми словами, дразнятся. Давайте

не будем думать, кто хуже себя ведет, а просто станем все лучше. Хорошо я придумал, Мальвина?

Мальвина. Очень хорошо, Буратино.

Затем воспитатель предлагает детям ответить на вопросы:

— Как Буратино оправдывал свое поведение? (Другие тоже бывают грубыми.)

— Что придумал Буратино, чтобы исправиться? (Просто станем все лучше.)

— Какие принято говорить слова, когда хотят извиниться за грубость, шалость? (Простите, извините, прошу прощения.) Ответ на этот вопрос можно найти в стихотворении.

Воспитатель читает отрывок стихотворения А. Шибеева «Добрые слова» и предлагает детям отгадать слово, которое герой хотел услышать от Вити:

Встретил Витю я, соседа —

Встреча грустная была:

На меня он, как торпеда

Налетел из-за угла!

— Что Витя должен был сказать соседу?

Но — представьте — зря от Вити

Ждал я слова... (извините).

— Витя не извинился? Как мы его назовем? (Невежливый.)

— А теперь послушайте стихотворение «Я не плачу» (Г. Ладонщиков) и подумайте, что мальчик хотел сказать маме.

Мама сильно рассердилась,

Без меня пошла в кино.

Жалко мне, что так случилось,

Но не плачу все равно.

Я за шалости наказан,

Справедливо, может быть,

Только я прощенья сразу

Не решился попросить.

А теперь сказал бы маме:

«Ну прости в последний раз!»

Я не плачу, слезы сами,

Сами катятся из глаз.

— Почему мальчик плачет? (Он наказан за шалости. Мама сердится, она не взяла его в кино.)

— О чем жалеет мальчик? (Мальчик сразу не попросил у мамы прощения.)

— Надо всегда помнить, что от доброго слова у людей становится тепло на сердце, а злое слово может сделать человеку больно. Недаром в народе говорят: «Слово лечит, слово и ранит».

Литература:

1. Петрова, В. И., Стульник Т. Д. Этические беседы с детьми 4–7 лет: Нравственное воспитание в детском саду. Пособие для педагогов и методистов.

Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов

Алёшина Ольга Григорьевна, преподаватель экономических дисциплин
БОУ ЧР СПО «Алатырский сельскохозяйственный техникум» (Чувашия)

На современном этапе развития образования существуют различные методики и технологии, применяемые в образовательном процессе.

Знание этих технологий и методик, умение пользоваться обучением в своей трудовой деятельности — это показатель более современной, прогрессивной квалификации преподавателя, как представителя наук.

Современный педагог, чтобы качественно и в полном объёме донести знания до своих студентов, должен идти в ногу со временем, использовать современные технологии, самообучаться, давать студенту на занятии больше свободы и самостоятельности, тем самым развивая в нём личность, подготавливая будущего специалиста к самостоятельной жизни в огромном мире различных технологий и информации. Правильность выбора и применение педагогической технологии очень важны в образовательном процессе.

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения. Главными чертами выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении специальных дисциплин переносятся на процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается, но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Одно из главных направлений совершенствования методов подготовки студентов среднего профессионального образования является использование в учебном процессе активных методов обучения, которые опираются на творческое мышление студентов, в наибольшей степени активизируют их познавательную деятельность, делают их соавторами новых идей, приучают самостоятельно принимать оптимальные решения и способствовать их реализации.

Мировой педагогикой накоплен довольно значительный опыт использования игры в учебном процессе. В образовательных учреждениях игра чаще всего используется как средство, помогающее сделать занятие более интересным, занимательным, помогающее проиллюстрировать материал. Освоение учебного материала в такой ситуации становится средством достижения игровой цели. Игра организует и поддерживает все интеллектуальные усилия студентов, они обучаются, даже не подозревая об этом.

Деловая игра — один из видов педагогических игр по игровой методике, которая используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, даёт возможность студентам понять и изучить учебный материал с различных позиций.

Игра способствует повышению знаний выпускников, развивает интерес к предмету, исследовательские и творческие навыки студентов, позволяет сформировать у выпускника как общие, так и профессиональные компетенции.

Деловые игры, разработанные на конкретных ситуациях, вводят студентов в сферу профессиональной деятельности, вырабатывают у них способность критически оценивать действующую ситуацию, находить решения по ее совершенствованию, являются мощным стимулом активизации самостоятельной работы по приобретению профессиональных знаний и навыков. Приобретенные в процессе игры практические навыки позволяют будущему специалисту избежать ошибок, которые возникают при переходе к самостоятельной трудовой деятельности.

Деловая игра является сложно устроенным методом обучения, поскольку может включать в себя целый комплекс методов активного обучения: дискуссию, мозговой штурм, анализ конкретных производственных ситуаций, действия по инструкции и другие.

Деловую игру как форму контекстного обучения следует выбирать прежде всего для решения следующих педагогических задач:

- 1) формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
- 2) развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;
- 3) приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятие индивидуальных и коллективных решений;
- 4) формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Для проведения деловой игры преподаватель ставит дидактические и воспитательные цели, как и при планировании обычного занятия, хотя реализоваться они должны в игровой ситуации. Планируя игру важно продумывать эмоциональный и мотивационный фон игры.

При определении целей важно ответить на следующие вопросы:

- 1) для чего проводится данная деловая игра;
- 2) для какой категории студентов проводится данная деловая игра;

3) чему именно следует обучать студентов;

4) какие результаты должны быть достигнуты с помощью игры.

При постановке целей необходимо различать учебные цели игры — их ставит перед собой руководитель игры, и цели действий ее участников, которые ставятся ими, исходя из игровых ролей.

Проводя уроки в форме деловой игры можно использовать индивидуальную, парную и групповую работу студентов. Успешны в применении и исследовательские проекты. Студенты привлечены к работе с документами и различными источниками информации. Через игровые технологии, у них развивается самостоятельность, значительно возрастает интерес к выбранной профессии, появляется желание проявления их творческого потенциала.

Приступая к организации активного метода обучения на занятиях «деловая игра», необходимо учитывать следующие правила:

- в работу вовлечь наибольшее количество студентов;
- проявить заботу «о психологической» подготовке участников;

- уделить большое внимание подготовке помещения, материала, условий, постановки цели «деловой игры», подготовить все необходимое участникам для работы в больших и малых группах;

- обозначить каждому участнику в группе свою роль, при этом в случае необходимости всегда иметь возможность заменить их другими;

- преодолеть стереотипы в обучении, развивать творческие способности студентов, создавать при этом необходимые условия для формирования профессиональных компетенций, умения самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблемы.

Специфика возможностей деловой игры как метода активного обучения в сравнении с традиционными играми состоит в следующем:

1) «В игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебных ситуаций» [1, с. 132].

Иными словами, «процесс обучения максимально приближен к реальной практической деятельности руководителей и специалистов. Это достигается путем использования в деловых играх моделей реальных социально-экономических отношений» [5, с. 4].

2) «Метод деловых игр представляет собой не что иное, как специально организованную деятельность по операционализации теоретических знаний, переводу их в деятельностный контекст. То, что в традиционных методах обучения «отдается на откуп» каждому учащемуся без учета его готовности и способности осуществить требуемое преобразование, в деловой игре приобретает статус метода... Происходит не механическое накопление

информации, а деятельностное распредмечивание какой-то сферы человеческой реальности» [6, с. 63].

Указанные выше и многие иные особенности деловых игр обуславливают их преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. В общем виде этот образовательный ресурс деловых игр усматривается в том, что в них моделируется более адекватный для формирования личности специалиста предметный и социальный контекст. Конкретизировать этот тезис можно в следующем виде:

- игра позволяет радикально сократить время накопления профессионального опыта;

- игра дает возможность экспериментировать с событием, пробовать разные стратегии решения поставленных проблем и т.д.;

- в деловой игре «знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации» [1, с. 129];

- игра позволяет формировать «у будущих специалистов целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике» [1, с. 142];

- деловая игра позволяет приобрести социальный опыт (коммуникации, принятия решений и т.п.)

Приобретенные в процессе игры практические навыки позволяют будущему специалисту избежать ошибок, которые возникают при переходе к самостоятельной трудовой деятельности.

Отличительными достоинствами метода «деловая игра» являются многие факторы.

Студенты испытывают удовольствие, есть высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения. Во время «деловой игры» происходит подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания, умения. В этот момент, на мой взгляд, резко возрастает уровень использования наглядности на уроке, повышается производительность труда преподавателя и студента. Большую роль играют и межпредметные связи с общеобразовательными и специальными дисциплинами, что позволяет студентам получить более прочные знания сразу по нескольким предметам. Изменяется отношение студентов к персональному компьютеру не как к игрушке, а в качестве универсального инструмента для работы в любой сфере человеческой деятельности.

Огромное внимание при данной технологии проведения занятия уделяется логической подаче учебного материала, что значительно повышает уровень знаний студентов.

Применение на занятиях метода «деловая игра» дает свой положительный результат: студенты более активно и с наивысшим интересом принимают участие во всех конкурсах профессионального мастерства, олимпиадах и викторинах, и, что не менее важно, проявляют повышенный интерес к своей будущей профессии.

Таким образом, игровые методы обучения позволяют преподавателю:

- 1) развивать у студентов коммуникативные умения и навыки;
- 2) приучать работать в команде;
- 3) обеспечивать студентов необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;
- 4) вести грамотный диалог (диспут) преподаватель — студент;

5) благодаря смене форм деятельности, способствует снятию нервной нагрузки студента, расположить его к диалогу и действию.

Анализ применения на своих уроках одного из активных методов обучения «деловой игры» показал, что все это способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса и подготовки специалистов к их профессиональной деятельности в современный период, и это лишь один из методов, который можно использовать в новых образовательных технологиях.

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
2. Хруцкий, Е. А. Организация проведения деловых игр: Учеб. Пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений. — М.: Высш. шк., 1991. — 320 с.
3. Габрусевич, С. А., Зорин Г. А. От деловой игры — к профессиональному творчеству: Учеб.-метод. пособие. — Мн.: Университетское, 1989. — 125 с.
4. Смолкин, А. М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 176 с.
5. Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. — М.: Профиздат, 1991. — 156 с.
6. Гинзбург, Я. С., Коряк Н. М. Социально-психологическое сопровождение деловых игр // Игровое моделирование: Методология и практика. — Новосибирск: Наука, 1987. — с. 61–77.

Структурный взгляд к концепции фольклора в процессе изучения иностранных языков

Алиханова Дилбар Мухтаровна, преподаватель
Кокандский государственный педагогический институт имени Муками (Узбекистан)

Кадырова Назима Джасурбековна, учащийся
Кокандский педагогический колледж (Узбекистан)

Основы структурного анализа феномена фольклора были заложены еще в 20–30 годы прошлого века в трудах зарубежных ученых. В 60-е годы, когда падает прежний престиж историко-литературной школы литераторов-критиков, когда разные литературные направления подвергаются реконструкции, структурализм выдвигается в фольклористике как новейший метод для решения спорных проблем в рассмотрении истории и основ фольклора.

Его распространение в фольклористике сопровождается таким же вихрем критического понимания существующих ранее направлений, какой возник в среде литераторов, настроенных против нового определения теории пересмотра и изучения иноязычной литературы.

И существующие тенденции по отношению к другим направлениям в изучении зарубежного фольклора особенно усилились к концу 60-х и к началу 70-х, когда под концепцию о структурном разделении подводятся историческая основа и внимание переводится от изучения

малых единиц европейского и американского фольклора к фактам предоставления азиатского материала из действующего фольклора. Хотя данное суждение начало представлять собой вид языкового динамизма и мышления. Окончательное замечание было сделано немного позже, когда зарубежный фольклор в процедуре изучения начал рассматриваться как акт образно-коммуникативного характера.

Структурализм фольклора с течением времени приобретает окраски субъективности и рационализма, начинает медленно влиять на сознательность эстетической морали, включая в себя иногда бытовые стереотипы мышления.

Иноязычный фольклор всегда оставался объектом наблюдения и исследования, и не только филологов или педагогов. Появились множество аспектов и факторов глубокого понимания процесса становления фольклора, молодое поколение, часто непринимая во внимание историческую передачу знаний и умений, постепенно начинает обращаться к культурному наследию. Тому примером

могут послужить развитие, скажем, стилей песенного жанра или литературных направлений.

Жонглируя отдельными отрывками и цитатами, многие литературные критики прошлых лет, пытались представить отдельные направления зарубежного фольклора, как форму неразвитого и далекой от реальности образа народных творчеств, как незаметного и краткого потенциала сущности стремления к будущему этнических масс.

Но в полную силу идет процесс зарождения фольклорной цели и мысли. Изучение зарубежных языков представляется материалом народного фольклора отдельных народностей. Широкое распространение массового характера фольклорных элементов приобретает навыки необходимости и закладывается в процессе обучения за счет государственной программы образования. Создав границы различия, структурализм фольклора привлек к себе также мнение философов, педагогов, психологов и т. п., которые просто не могли оставаться в стороне, на правах обыденного понимания исторических реалий фольклористики с позиций субъективного и рационального отношения к науке.

Чуть позднее, часто стали описываться теории «индустриального фольклора» или «космополитического фольклора» в работах зарубежных ученых, лингвистов, появляющихся благодаря возникновению электронных средств международной связи.

Несмотря на правильность отдельных критических замечаний, постоянно и системно будут затронуты идеологические основы фольклора, его «мифическое происхождение», послужившее появлению и укрепившее самосознания народа.

Данные анализы не касались внутреннего мира историзма и прагматизма фольклора, тем самым, помогая в дальнейшем процессе глубокого и разностороннего понимания сути «общих законов» развития культурного наследия народов.

В настоящее время в процессе обучения иностранному языку использование наследия народного творчества, несомненно, играют большую роль и новые теории по отбору материалов фольклора должны рассматривать процесс создания коммуникативной схемы работы педагога и обучаемого.

Под структурным процессом развития фольклорного жанра мы понимаем совокупность смысловых передач ценностей, знаний, умений, навыков и жизненного опыта по отношению к языковому фактору в реальной действительности.

Естественно фольклор необходим как объект для осуществления социальной значимости национального статуса языка. Продуктивность его определяется временем и необходимостью. В этом смысле нужно определить структуру компетентности фольклора как интеллектуального и воспитательного продукта по отношению к социальной и профессиональной жизнедеятельности.

Структурный анализ материалов фольклора выступая в роли опосредствованного метода обучения является

моделью одной из форм ассоциации, цель которой побудить участников общения в процессе обмена информацией к высказыванию. Фольклорная мотивация возникает на основе взаимодействия субъекта с исторической, бытовой или жизненной действительностью, которая и вызывает потребность в запоминании смысла, то есть, запоминание через повторения, скажем, частушек или скороговорок, может усилить двигательную активность образно-мыслительной памяти.

Чем интенсивнее содержание материала для повтора, тем интенсивнее потребность в его запоминании и заучивании. Процедура общения, через элементы фольклора часто занимает ведущее место среди мотивов изучения иностранного языка, которые побуждают учащихся к применению практических навыков.

Материалы фольклора как средства обучения иностранному языку, стимулирует работу педагога. Применение приемов структурного фольклора ускоряет процесс воспитания на уроках иностранного языка и во внеурочной работе. Тем самым создавая практическую готовность к простому общению, являющуюся одним из самых важных факторов успешного участия в иноязычных диалогах.

Внимание к проблемам современного состояния фольклорных традиций не означает острую необходимость в материалах устного народного творчества на уроках иностранного языка. Но в последнее время начали появляться статьи на эту тему, высказываются определенные теоретически-методические предложения, посвященные современным вопросам возрождения элементов народного творчества, старых «добрых» песенных текстов, нравоучительных сказаний, традиций в народе изучаемых языков.

Мотивация или интерес к изучению иностранных языков часто не определяет вид учебного процесса. Но в тоже время они являются основным звеном в понимании степени того или иного усваиваемого материала. Предложенный учебный пример или материал всегда должен соответствовать решению урочных или возникших языковых ситуаций во время занятий. Присутствие фольклора в процессе обучения иностранных языков укрепляет пройденные темы, поясняет формы образования языка, повышает интерес к изучению афоризмов, идиом, объясняет исторические корни сложных слов или предложений, строение звуков и рифм и т. д.

Образовательная компетенция фольклорного материала очень велика и поляризация методик по его использованию на уроках в современном образовательном процессе продолжается. Было бы не корректно, представить этот процесс в раздутом или в развинченном виде. Поскольку между исследователями одного направления часто начали появляться разногласия в методологическом плане или частного суждения.

Изучая уровни структурного анализа фольклорных материалов и их составных частей, следует внимательно понять смысловой подход к тому или иному житейскому «просторечию». А для более полного коммуникативного различия тех или иных явлений фольклора, а точнее тема-

тики, следует предлагать обучающимся конкретный языковой пример, в нашем случае, пусть это будет оборот речи, устранив тем самым формы «ошибочного говора» или «скверного диалекта».

Поэтому материалы фольклора предполагают усвоение учениками не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексными элементами, где для каждого выделенного направления образовательных компонентов (или этапов оценки знаний), присутствует соответствующая совокупность личного превосходства имеющихся в багаже знаниями.

Литература:

1. Byram, M. *Acquiring intercultural competence. A review of learning theories*/M. Byram // *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol. 1: The secondary school*/Ed. by L. Sercu. Aalborg University Press, 2005. P. 53-67.
2. Meyer, M. *Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners*/M. Meyer // *Mediating languages and cultures*/Ed. by D. Buttjes and M. Byram. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. P. 133-141.
3. Соловова, Е. Н. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций*/Е. Н. Соловова. — М.: Издательство «Просвещение», 2002.
4. Сысоев, Л. В. *Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка* // *Иностранные языки в школе*, 2001, № 4

Обучение иностранному языку и междисциплинарность (пространственный код русских и немецких ойконимов)

Альмяшова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент;
Силкова Мария Александровна, старший преподаватель
Кемеровский технологический институт пищевой промышленности

Болонская декларация диктует необходимость построения единой образовательной модели гуманитарного образования, основа которого базируется на современных информационных и педагогических технологиях, на методологических принципах информационного общества и открытого образования. Концепция открытого образования связана с изменившимися представлениями в современной научной картине мира и способах познания, ориентированных на изучение самоорганизующихся и саморазвивающихся систем [1, с. 12]. Всевозрастающую роль приобретают междисциплинарные стратегии в образовании. Так, определяющей тенденцией современного образования становится не дифференциация различных способов познания мира, а их интеграция, системный подход к изучению мира [2, с. 62]. На смену предметно-онтологической модели обучения приходит гносеологическая модель, при которой основу предмета учебной дисциплины составляют познавательные средства и технологии, призванные стимулировать и мотивировать потребности продуктивного творческого характера у обучающихся [3, с. 47].

Необходимо отметить, что существующие на данном этапе методики обучения иностранным языкам несмотря на их множества и различия, являются уникальными. С каждым днем они пополняются новшествами и творческими подходами. И несмотря на это, наша задача, как педагогов, кажется, состоит еще в том, чтобы продемонстрировать обучающимся красоту и гармонию изучаемого языка, его силу в возможностях народных традиций, обычаев, обрядов, чтобы более ясно понять узкий смысл исторически сложившихся этапов развития и совершенства структуры речи.

Данная статья представляет собой пример научного сообщения прикладного характера и посвящена проблемным вопросам страноведения как отраслевого направления общественной географии, культурологии и лингвистики. Кроме того, материал и методы исследования могут найти практическое применение у преподавателей в области географического образования, в области преподавания иностранного языка и культуры.

Современные исследования топонимики многоаспектны. При характеристике топонима как собственного имени географического объекта, заслуживает внимание точка зрения ученых (В. Н. Торопов, М. М. Маяковский, С. А. Кошарная и др.), придерживающихся теории множественной мотивации и допускающих одновременное существование нескольких семасиологических связей. Бесспорным считается тот факт, что многие вопросы топонимических исследований могут решаться через призму культурологического подхода. Центральным понятием этого подхода является понимание национальной культуры с закрепленными в ней моделями отражения мира, которые могут иметь существенные этнические различия.

Территориальный фактор как опосредованный отпечаток той географической среды, в которой складывалась культура народа, повлиял на создание топонимической лексики. Территориально-географические отношения находят отражение в семантике языковых единиц, указывают на специфику и особенности ориентации того или иного народа, нации в пространстве. Так, национально обусловленными оказываются пространственные координаты. Пространство относится к универсальной форме восприятия действительности Представления о пространстве, существующие в человеческом сознании и выражаемые в языке, являются обобщенными и абстрагированными отражениями объективной категории [4, с. 134].

Известная каждому поэтическая фраза «широка страна моя родная» содержит в себе речемыслительный код пространственного восприятия территории России русскоговорящим носителем языка. Лексема «широка» образована от прилагательного «широкий» со значениями, согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, «1. Большой в поперечнике... 3. Имеющий большое протяжение...» [5, с. 778]. Действительно, географически территория России имеет большую протяженность именно с запада на восток, нежели с юга на север, что и позволило образоваться мыслительному пространственному коду «широка/широкий», ставшему своего рода единицей измерения наряду с такими метрическими единицами, как метр или километр. Кроме того, пространственный код, репрезентируемый данной фразой, являет собой существенный культурный стереотип и, соответственно, оказывается национально обусловленным.

В качестве синонимичной номинации пространственного кода «широкий» выступает лексема «даль», которая в качестве пространственного кода представлена в географическом наименовании Дальнего Востока. Выражение «за далью даль» наполняет пространственный код «даль» когнитивным признаком бесконечного чередования одной дали другой, создавая картину безграничности, беспредельности пространства. Данная лексема оказывается активно реализованной и в качестве элемента такого класса топонимов, как ойконимы, т.е. названия населенных пунктов. По данным каталога почтовых индексов РФ, в названии 22 населенных пунктов России встречается компонент «дальне-». Присутствие таких пространственных ориентиров как «верх-», вариант «верхне-», «низ-», вариант «нижнее-», «средне-» является типичным для российских ойконимов. Например: Нижнеангарск — Ангарск, Нижний Новгород — Новгород, Томск — Верхотомка и др. Известный русский ученый К.Ю. Резников отмечает, что: «реки и озера заняли особое место в русском самосознании. Ведь русские — речной народ: русские всегда селились по берегам больших и малых рек и, плывя по рекам, потихоньку освоили Поволжье, Сибирь и так, по рекам, дошли до Тихого океана» [6]. В этих словах находится и подтверждение наличия пространственного кода «ширь» — т.е.

освоение земель страны шло по горизонтальному вектору, вертикальный же ориентир «верх-, середина-, низ-» в элементах ойконимов мотивируется наличием рек вблизи селения.

Естественным образом возник интерес к изучению кода пространственного восприятия территории Германии, нашедшего отражение в ойконимах. С помощью Интернет-сайтов были просмотрены географические названия 16 федеральных земель Германии, населенных пунктов ФРГ. В результате было выявлено, что типичными являются такие пространственные ориентиры как «hoch-» (верхний) 14 случаев, «mittel-» (средний) 13 случаев, «nieder-» (нижний) 117 случаев. Это указывает на факт вертикального пространства, что соотносится с фактом географического положения территории Германии.

Вытянувшись с юга на север, страна по вертикальной линии имеет протяженность больше, чем с запада на восток. Объяснение распространений таких пространственных ориентиров видится в естественной причине, т.е. территориальное расселение германского этноса шло по берегам рек: Рейна, Одера, Майна и проч. Течение рек подсказывало выбор названия селению.

Высокий процент наличия компонента «nieder-» (62,7%) в роли элемента немецких ойконимов указывает на факт очень давней освоенности территории прибрежной Северному морю, о чем есть свидетельства. Так в 4 веке до нашей эры древнегреческий мореплаватель Пифей (известный также под именем Питеас) отмечал, что во время своего путешествия в 350 году до н. э. столкнулся на юго-восточном побережье Северного моря с племенем тевтоном (как часто называли германцев). Кроме вышеуказанных топонимических элементов, встречаются в немецких ойконимах компоненты «weit-» (2,6%) и «breit-» (13%). Интересно то, что лексема «breit-» является по своему лексическому значению близкой к русскому «широкий». Breitbach, что буквально переводится как широкий ручей или Breitfeld в буквальном переводе означает широкое поле. Оба примера показательны использованием элемента «breit» в ойконимах для закрепления сенсорного восприятия размера природных объектов (здесь ручья и поля). Однако, в отличие от носителей русского языка, германцы активно пользовались этим понятием как наивной метрической единицей.

Прослеживается связь территории, народа и культуры в образовании топонимических единиц, как России, так и Германии. Типичными являются горизонтальные и вертикальные пространственные ориентиры. Расположенные на территории этих стран реки стали, на наш взгляд, причиной появления пространственных ориентиров «верх», «середина», «низ». Несмотря на территориальные отличия (по площади Германия почти в 50 раз меньше России) и географические (Россия по наличию водного пространства занимает 1 место в мире, а Германия только 61), в культурах наших народов встречается много точек соприкосновения.

Литература:

1. Жданова, Г. А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе: Дис. ... канд. педагогических наук. — Кемерово, 2005. — 245 с.
2. Гураль, С. К., Нагель О. В., Темникова И. Г. и др. Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий//Язык и культура. 2012. №4 (20). с. 62–71.
3. Кестель, И. В., Митякина О. В. О способах повышения мотивации учебно-познавательной деятельности студентов.// Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе: оценка состояния, проблемы и перспективы: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции/под ред. Л. С. Зникиной. — Кемерово: ГУ КузГТУ, 2007
4. Альмяшова, Л. В. Концепт Blut и его языковая актуализация (на материале немецкого языка): Дис. ... канд. филол. наук. — Барнаул, 2006. — 180 с.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка/Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой-М.: Рус. яз., 1986.— 797 с.
6. Резников, К. Ю. Журнал. http://www.Zhurnal.lib.ru/r/reznikow_k_j/chapter3-1.shtml — Свободный доступ.

Влияние опытно-экспериментальной деятельности на развитие детей дошкольного возраста на примере средней группы МАДОУ № 20

Антонова Наталья Андреевна, воспитатель
МАДОУ №20 (г. Кемерово)

Люди, научившиеся наблюдением и опытом, приобретают способность сами ставить вопросы и получать на них фактические ответы, оказываясь на более высоком умственном и нравственном уровне в сравнении с теми, кто такой школы не прошел.

К. Е. Тимирязев

Ребенок прирожденный исследователь, благодаря этому он знакомится с миром в который пришел. Мир вокруг ребенка разнообразен, поэтому у него постоянно существует потребность в новых впечатлениях и даже самое маленькое открытие имеет для малыша огромное значение. Детский сад является первым звеном в развитии экологического воспитания. У детей первых семи лет жизни мышление является наглядно-действенным и наглядно-образным. Поэтому педагогический процесс в детском саду, в основном, должен строиться на методах наглядных и практических. Самым интересным и самым эффективным методом познания закономерностей и явлений окружающего мира является и будет являться метод экспериментирования. Потому что только в процессе экспериментирования дошкольник получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, почувствовать себя учёным, исследователем, первооткрывателем. Таким образом, по мере накопления знаний об исследуемом объекте ребенок получает возможность ставить себе все новые, более сложные цели. Чем разнообразнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается. И это, конечно, во многом зависит от нас взрослых.

Следуя выше сказанному, в средней группе «Золотой петушок» МАДОУ №20 «Детский сад комбинирован-

ного вида» была создана мини-лаборатория, где находятся самые разнообразные коллекции природного материала, макет (рис. 1) и модель почвы, которая помогает проводить различные исследования (пример: выращивание и наблюдение за растением за его ростом, корневой системой и т. д.). Ребятушки проводят различные эксперименты с водой, выявляют ее свойства; с воздухом.

В ходе экспериментов дети узнают, для чего растениям корень и как корни помогают растениям удержаться в земле (Рис. 2).

Также узнают, зачем растениям нужен стебель, и в ходе эксперимента узнают, как вода по стеблю поднимается к листьям, цветам и плодам (Рис. 3).

Развиваем обобщенные представления о насекомых как живых существах, живущих на земле, которые могут ползать, летать в воздухе, и имеющих типичное строение.

Поддерживаем интерес дошкольников к жизни животных к жизни черепахи, рака, желание наблюдать за ними, развития умения общаться с животными, развивать у детей любознательность. (Рис. 5)

Главное достоинство методов экспериментирования заключается в том, что он даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идёт обогащение



Рис. 1. Макет почвы



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4. Рассматривают жучков

памяти ребёнка. Активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость давать отчёт об увиденном, формировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребёнка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приёмов и операций. Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребёнка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счёт повышения общего уровня двигательной актив-

ности. Дети очень любят экспериментировать. Очень важно, чтобы каждый ребенок проводил собственные эксперименты. Конечно взрослому легче сделать всё самостоятельно, но эффективность обучения в этом случае будет гораздо ниже. Дети должны быть активными участниками обсуждения. Важно не только провести опыт, но и связать результаты с повседневной жизнью, наблюдениями дома и на улице.

Чтобы дети не теряли интерес к окружающему миру, нужно вовремя поддержать их стремления и исследовать всё и вся. «Нужно учить так, чтобы люди насколько



Рис. 5

это возможно, приобретали знания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков». Ян Амос Коменский. Знания полученные во время исследования, проведения экспери-

мента запоминаются на долго и необходимы в экологическом воспитании, таким образом у ребенка формируется и гуманное отношение ко всему живому.

Литература:

1. И. Э. Куликовская «Детское экспериментирование»
2. Г. М. Бондаренко «Экологические занятия с детьми»
3. О. В. Дыбина «Неизвестное рядом»
4. Н. Рыжова «Наш дом природа»
5. А. И. Иванова «Детское экспериментирование-как метод обучения»
6. Л. Н. Прохорова, Н. В. Кузнецова и др. «Экологическое воспитание дошкольников»: Практическое пособие. -М.: Аркти, 2003

Условия и задачи личностной самореализации

Батынова Алина Александровна, магистрант;
 Левова Галина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Снежкина Ольга Викторовна, кандидат технических наук, доцент
 Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Весь процесс собственного жизнетворчества предполагает непрерывную саморегуляцию. Она осуществляется в любой форме человеческой деятельности и играет важную роль в самоосуществлении человека. Во-первых, она регулирует весь процесс самореализации, подчиняя его единой смысложизненной цели. Во-вторых, способствует тому, чтобы все виды деятельности человека максимально способствовали его реализации в каждом из них, осуществлению жизненных планов и программ, накоплению социального опыта.

Человек постоянно реализуется в различных видах своей жизнедеятельности. И хотя общественная ценность и масштабы этой реализации различны, именно от них за-

висят итоги жизни человека. Саморегуляция в разной степени присуща всей материи — органической, неорганической, социальной. В неорганической природе она является энергетической. Но в живой природе и социальной материи приходится иметь дело с информационным типом саморегуляции на основе обратной связи. Информация, фиксирующая изменения окружающей среды, вызывает у живого организма определенную ответную реакцию, которая приводит к действию. Саморегуляция включает в себя информационную программу, обратную связь и механизм трансляций и сигналов информации и обратной связи [1,2].

Внутренне присущую материи активность раскрывает саморегуляция. Изменения среды вызывают в природе

и обществе ответные акты саморегуляции на энергетическом и информационном уровнях. Характерной чертой социальной саморегуляции является «опережающее отражение». Человек, анализируя реальные изменения среды, может предвидеть их последствия и направить свои действия не только на потребности сегодняшнего дня, но и на необходимые для функционирования системы предвидимые события будущего.

Не все процессы человеческой деятельности имеют одинаковое значение для творчества собственной жизни. Есть процессы деятельности, которые способствуют прогрессивному развитию личности, есть нейтральные для развития личности процессы, а также процессы, ведущие к деградации личности. Нейтральные для развития личности процессы связаны с постоянно повторяющимися и уже привычными видами деятельности. Если человек изо дня в день занят одним и тем же монотонным, нетворческим трудом, то это не дает ничего нового для развития личности. Такое состояние может как укреплять связанную с этими процессами тенденцию положительного развития личности, так и, наоборот, привести к ее деградации.

Творение человеком самого себя продолжается на протяжении всей жизни, начиная с первых сознательных его проявлений и до глубокой старости. Интенсивность процесса жизнетворчества в разные периоды жизни различна. В период социального становления человека, то есть в юности, формируются физические, психические, и социальные качества, и процесс творчества собственной жизни наиболее интенсивен. В старости, когда человек уже фактически сложился, этот процесс идет наименее интенсивно. Но нет такого периода в человеческой жизни, когда бы этот процесс прекратился. Конкретные специфические особенности и интенсивность жизнетворчества глубоко индивидуальны.

На формирование разных людей одна и та же форма деятельности может оказывать различное влияние.

Те процессы деятельности, с которыми человек сталкивается впервые, имеют особое значение для жизнетворчества. Поэтому смена видов деятельности играет очень важную роль в развитии личности.

Узловые этапы, которые можно выделить в ходе жизнетворчества человека, являются как бы определенными вехами на его жизненном пути. Очень часто они бывают связаны с поворотными моментами биографии личности, с какими-то значительными событиями, с историческими переменами в обществе. Процесс жизнетворчества человека во многом зависит от того, является ли он стихийным или сознательным. Но следует отметить, что вряд ли существует полная планомерность жизнетворчества. И хотя каждый человек в какой-то степени может планировать свое жизнетворчество, добиваться поставленных им жизненных целей и задач, реализуя свои смысложизненные представления, все же в жизнь каждого постоянно вплетается случайное, неподвижное.

В процессе творчества собственной жизни каждого человека сочетаются необходимое и случайное, стихийное и сознательное, возможное и действительное. Чем больше в жизни человека преобладает сознательное, необходимое, реализованное, тем глубже осмысленной она становится. Наиболее осознанными и целенаправленными для большинства людей выступают действия, способствующие укреплению и развитию своего организма, менее же отчетливо проявляется деятельность, направленная на изменение психических свойств, таких как характер, воля, внимательность. Самой сложной является целенаправленная и сознательная деятельность по формированию и изменению своего мировоззрения, способностей потребностей и других социальных качеств [3,4].

Возникает вопрос о том, как же систематизировать все категории, относящиеся к характеристике «самости» личности. Можно выделить три блока внутреннего движения личности к самореализации: когнитивный, поведенческий и регулятивный.

Когнитивный блок представляет собой ответ на вопрос «Что я могу знать?» Сюда нужно отнести самоощущение, самонаблюдение, самопознание, самооценку и самомодель. Порядок расположения этих категорий не случаен, так как каждый последующий этап включает в себя предыдущие и может существовать только на их основе. Процесс познания себя идет от простейших самоощущений и самонаблюдения к самооценке и к выработке самомодели, которая представляет собой совокупность собственных представлений о самом себе. Порядок этих этапов соответствует и историческому процессу становления личности: становление сознания ребенка начинается с простейших форм самоощущения и самонаблюдения, а самооценка и самомодель формируются уже тогда, когда личность в основном уже сложилась.

Поведенческий блок отвечает на вопрос «Что я должен делать?». Сюда относятся самоподготовка, самообразование, самовоспитание и саморазвитие. Любая из этих категорий характеризует определенный этап формирования личности и ее деятельности, направленное на становление самой себя как субъекта этой деятельности. Когнитивный блок отвечает на вопросы «Какой я сам?», «Каков я в глазах других людей?». Поведенческий же блок отвечает на вопросы «Куда я иду?», «Каким я стану?». Элементы этого блока определяются целой системой понятий, описывающих средства их осуществления.

Самоподготовка начинает осуществляться в игровой деятельности ребенка и восходит к сознательному и целенаправленному саморазвитию личности. Самообразование личности очень тесно связано с самовоспитанием. В процессе самообразования воспитываются любознательность, усидчивость, формируются интересы, но самовоспитание не исчерпывается процессом самообразования, а осуществляется и в ходе трудовой деятельности, и в общественной работе, спорте, и в воспитании детей.

Регулятивный блок отвечает на вопрос «На что я могу надеяться?». Он выполняет две функции: выступает

целью когнитивного и поведенческого блоков, отражая надежду и цель личности на пути к себе; оказывают регулирующее влияние на первые два блока, стимулируя самодетельность личности. К этому блоку относятся самоконтроль, саморегуляция, самодисциплина. При этом самодисциплина включает в себя саморегуляцию и самоконтроль, так как представляет собой их следствие, наиболее полное их выражение. Одной из самых сложных проблем теории личности является проблема перехода от мысли (планов, мечты, желаний) к деятельности по ее осуществлению. Намерения «начать все заново» возникают почти у каждого в определенный период жизни, но зачастую дальше пожеланий дело не идет.

При переходе от самопознания к действиям по реализации его результатов следует учитывать субъективные условия, которые могут способствовать самореализации, либо мешать ей и не вызывать у человека стремления реализовать себя.

Зная свои достоинства и недостатки, казалось бы, субъект должен принять решение — сделать все возможное для развития своих достоинств и устранения своих недостатков. Но в жизни очень часто приходится наблюдать, как люди, зная свои пороки, вовсе не пытаются избавиться от них, а, наоборот, гордятся ими, считая, что без этих пороков их индивидуальность много потеряет. Отношение человека к своим достоинствам и недостаткам зависит от мировоззренческих и нравственных принципов человека, от наличия или отсутствия у него четко осознанной цели собственной жизни. Упадок нравственных устоев в современной жизни ведет к невосполнимому ущербу для самореализации личности. Необходимым условием самореализации является ясное понимание того, где кончается добро и начинается зло.

Весьма подвижную границу между добром и злом способен найти только тот, кто обладает твердыми моральными убеждениями и четким представлением о добре и зле.

Главная функция морали — быть средством саморегуляции поведения индивида, его самовоспитания и становления. Только нравственные принципы человека, степень его нравственного развития выступают внутренним условием самореализации. Мораль, с одной стороны, предупреждает человека о возможной реакции общества на его поступки, с другой — действует на совесть индивида и влияет на его нравственный выбор. Очень часто внутреннее воздействие морали на саморегуляцию индивида намного сильнее и действеннее, чем какие — либо влияния на него извне!

Литература:

1. Левова, Г. А. Формирование готовности студентов к продуктивной профессиональной самореализации (на примере архитектурно-строительной академии) [Текст]: автореферат диссертации кандидата педагогических наук/Г. А. Левова — Тольятти, 2003—22 с.
2. Ладин, Р. А., Снежкина о. В., Левова Г. А., Круглова А. Н. Региональный компонент в математическом образовании/«Молодой учёный». — № 12 (59), 2013. — с. 483—486.

Переход от мысли к действию не может быть обусловлен только осознанием своих достоинств и недостатков. Необходима твердая воля, требующая постоянного напряжения человеческих сил, самодисциплины, отказа от соблазнов, которые мешают выполнению поставленной цели. Она мобилизует физические и духовные возможности человека на преодоление трудностей, которые неизбежно возникают в процессе реализации жизненных планов.

Самореализация человека складывается из следующих основных моментов: «Мне нужно», «Я могу», «Я нужен». С реальными потребностями личности в осуществлении самореализации в определенной социальной сфере связана позиция «Мне нужно». Эта потребность непременно должна соответствовать реальным возможностям человека — «Я могу». Каждый может реализовать только имеющиеся у него способности, и если «ставить планку» выше своих реальных способностей, то планы самореализации конечно же осуществиться не смогут.

Взаимосвязь способностей и потребностей человека раскрывают оба момента «Мне нужно» и «Я могу», которые зависят от самого человека. Наличие необходимого для самореализации единства способностей и потребностей вовсе не гарантирует успешности этого процесса. Он может осуществиться лишь при наличии необходимых условий для самореализации, которые воплощаются в формуле «Я нужен». Общество и конкретная социальная среда, окружающая человека, должны нуждаться в реализации соответствующих способностей. Это называется «востребованностью» личности с определенными способностями конкретным видам деятельности. Осознание человеком своей необходимости для общества отражает момент «Я нужен».

Самореализация играет важнейшую роль на всем жизненном пути личности, определяя его. Уже в самой природе человека заложены предпосылки к самореализации. Они существуют как задатки, которые с развитием человека, с формированием его личностных свойств становятся основой способности к самореализации. Образ мира изменяется в течение всей жизни человека, становясь все более полным и адекватным. Но условием успешной самореализации является динамическое функциональное единство, где образ мира и образ «Я» уравновешены через адекватное понимание своего места в мире и использование адекватных социальных умений. При каких-либо нарушениях этого равновесия человеку для решения проблем самореализации приходится искать условно — компенсаторные пути по типу психологической защиты.

3. Лёвова, Г. А., Иващенко И. А. Личность: проблемы самореализации/Материалы всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы в России». Кузнецк, 2005. — с282—289.
4. Ладин, Р. А., Снежкина О. В., Лёвова Г. А. Математика в учебном процессе строительного вуза/Вестник магистратуры. 2013. № 12 (27) с. 56—60.

Формирование духовности будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения

Бондаренко Владимир Иванович, кандидат технических наук, доцент, декан
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

В статье проанализированы современные социокультурные условия становления молодого поколения; изложено разнообразие взглядов на сущность феномена духовности; обосновано содержание, принципы и пути формирования духовности студентов отечественных высших учебных заведений; показаны противоречия данного процесса.

Ключевые слова: *духовность личности, студенты, учебно-воспитательный процесс, формирование духовности.*

Formation spirituality future professionals in a higher educational institution

Vladimir Bondarenko
PhD., Dean of the Faculty of Technology, SHEE «Donbass State Pedagogical University»

The modern social and cultural terms of becoming the young generation are analysed in a section; outlined variety of looks on essence of the phenomenon of spirituality; grounded maintenance, principles and ways of forming the spirituality of students of Ukrainian higher educational establishments; contradictions of this process are shown.

Key words: *spirituality of personality; students, educational process, forming of spirituality.*

Современное социально-экономическое, научно-техническое и культурное развитие общества поставило перед высшей школой задачу сформировать не только настоящего профессионала, обладающего глубокими профессиональными знаниями, но и высокодуховную личность. Вместе с тем следует отметить, что присущая высшему образованию специфика учебного процесса не способствует динамичному разнообразию направленных на достижение указанной цели воздействий. На сегодняшний день вследствие недостаточной разработанности аспектов содержания и ценностных доминант высшего профессионального образования ВУЗы, в основном, действуют, как консервативный «распределитель» профессиональных знаний, по которым теряется духовная составляющая личности будущего дипломированного специалиста. Такая ситуация позволяет выделить следующие противоречия:

— между объективной потребностью общества в активных творческих личностях с развитой системой духовных ориентиров, способных к духовно-практической деятельности и трансляции духовных ценностей и идеалов, и неразработанность конкретных путей формирования духовности будущего специалиста в период общепрофессиональной подготовки;

— более или менее выразительным аксиологическим потенциалом каждой из профессиональных дисциплин в формировании духовности студентов и чрезмерным «весом» в образовательном процессе знания компонента содержания высшего образования;

— обострением потребности образовательной практики в научно-методическом обеспечении формирования духовной культуры студента и отсутствием фундаментальных разработок по данной проблематике.

В такой ситуации крайне острой становится не только необходимость переноса задач профессионального образования, должного внимания к формированию духовности студентов и реальное возвращение категории «духовность» в педагогическую науку, но и сосредоточение исследователей практиков на осмыслении содержания и поисках наиболее эффективных путей духовного развития сегодняшнего студенчества в современных социокультурных условиях.

Со своей стороны, понимая духовность будущего специалиста, как интегративное профессионально значимое качество личности, характеризующееся ориентацией на духовные ценности культуры в личностном саморазвитии и межличностном взаимодействии, к основным кри-

териям ее сформированности считаем целесообразным включить: культурную компетентность, представленность духовно-культурных ценностей в аксиологическом потенциале личности, эмпатийность, целеполагания в сфере духовной жизни и включенность студента в духовно-практическую деятельность. Исходя из этого, формирование духовности студенческой молодежи должно предусматривать: интеграцию знаний о ценности духовной культуры, развитие духовного мира молодого человека, обогащение духовных потребностей, расширение опыта духовного познания на основе активизации духовно-практической деятельности и стремление к духовному самосовершенствованию. Сам процесс формирования духовности в высшем учебном заведении, на наш взгляд, включает: конструирование педагогом ситуаций проживания нового опыта; искусственное создание в стенах ВУЗа среды, способной осуществить определенное предполагаемое воспитательное воздействие, интеграцию внутренних и внешних условий развития, целенаправленное стимулирование действия факторов развития личности.

Главной сферой социальной активности студенческой молодежи выступает обучение. И именно в отношении к нему, в оценке значения полученных знаний, культуре чтения специальной литературы, стремлении к успехам в профессиональном росте наиболее отчетливо проявляется уровень развития духовности, которого достиг конкретный студент. Помочь ему с максимальной эффективностью использовать годы учебы в высшем учебном заведении для «восхождения» к вершинам духовности педагог сможет, положив в основу преподавания своего предмета совокупность принципов: аксиологического (понимание человека как высшей ценности, ориентация на духовность как одну из определяющих характеристик ценности высшего образования); личностно-ориентированного (учет закономерностей природного и социокультурного развития личности, организация учебного процесса в контексте культуры цивилизации и определенного народа); деятельностного (удовлетворение интересов и потребностей студента в различных видах духовно-практической деятельности, стимулирование молодого человека к самостоятельной духовной поиску).

Заметим, что соблюдение указанных принципов не теряет своей актуальности на каждом из этапов формирования духовности студенчества, а именно: когнитивно-рефлексивном (расширение знаний о духовной основе определенной профессиональной дисциплины), ценностно-смысловом (осмысление особенностей развития собственного духовного «Я» в процессе интериоризации полученных от педагога духовных знаний) деятельностно-трансляционном (формирование оценочного отношения к явлениям окружающей действительности, реализация стремления самостоятельной духовно-практической деятельности, экстериоризация приобретенного опыта духовного познания). Подобное взаимодействие эмоционально-когнитивных процессов и ценностно-смыслового поля молодого человека в пространстве внутреннего «Я»

позволяет эффективно решать задачи становления целостной духовной личности. Причем полезными в формировании духовности студентов могут стать как традиционные, так и инновационные формы аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной деятельности студентов (лекции, беседы, брифинги, дискуссии, конференции, участие в разработке различных культурных проектов или моделировании заданных ситуаций).

Заметим, что среди всех учебных дисциплин в высшей школе, независимо от профессионального направления, бесспорными лидерами в процессе формирования духовности студенческой молодежи следует признать культурологические дисциплины. Ведь именно культура фокусирует систему ценностных представлений человека, переводя ее таким образом в качественно иной способ бытия — более осмысленный и упорядоченный. В данном контексте ценностное содержание культурологических дисциплин заключается в их способности обеспечить студентов совокупностью знаний о смысле и значении культуры и представлениями о ценностном отношении к окружающему миру; обогатить их культурные потребности и стимулировать к духовно-практической деятельности. Кроме того, поскольку одним из наиболее эффективных путей воздействия на внутренний мир личности является окружающая среда, студента в стенах высшего учебного заведения, кроме целенаправленного педагогического воздействия педагога, должен «окружать» мир духовных ценностей, переживания и понимание которых будет способствовать его духовному росту. Обеспечить такое «окружение» способно искусство. Французский философ М. Дюфренн, разрабатывая собственную концепцию артизации действительности, провозглашал высоким типом познания, видя в нем практически единственное средство торможения деперсонализации и дегуманизации человека в условиях современного общества. [18, с. 31].

Поэтому, чтобы достичь цели формирования высокодуховной личности, каждое высшее учебное заведение нашего государства должно стать учебно-научным, культурно-образовательным и воспитательным центром студенческой молодежи. Сложность заключается в том, что это должно происходить в условиях, когда в молодежной среде наблюдается стремительный рост наркомании и токсикомании, заболеваемости СПИДом, преступности; когда расцвет так называемой «массовой культуры» с присущими ей атрибутами насилия, жестокости, порнографии, засильем на телевидении боевиков и фильмов ужасов достиг небывалых размеров, и когда ежедневно усиливается социально-культурная апатия студенческой молодежи. Эти негативные процессы находят отражение в различных социологических исследованиях и констатируют, что для большинства нынешних студентов в сфере духовных интересов главным является телевидение. На втором месте стоит «эстрадная музыка». А такие виды искусства как: живопись, театр, хореография, классические литература и музыка им практически незнакомы.

Вопросы духовного развития личности сегодня чрезвычайно актуальны. Его значение всегда растет в переходные эпохи, требующие от человека повышенной творческой активности, напряжения всех его духовных сил. Поскольку именно такое время переживает сейчас наша страна, важно создать эффективное противодействие намеченной тенденции вытеснения эстетической среды на второй план, на периферию осознаваемых задач. Это чревато опасными последствиями — культурным обеднением жизни общества и духовным упадком индивидов, его составляющих. Недаром с уровнем духовного развития и способностью личности воспринимать красоту и строить собственный мир по ее законам связывают результативные проявления человеческой творческой энергии, а также общий прогресс общества во всех сферах его жизнедеятельности.

Оценивая современные социокультурные опасности, И. Дзюба отмечает, что «потеря многообразия природных условий и впечатлений, радостей и стимулов, монотонность городского быта и технологизированность труда, стандартизация обучения, информация, развлечения, серийность духовной продукции — все это приводит не только к эмоциональному обеднению жизни, но и к снижению моральной чувственности, в частности в поисках суррогатных и стрессовых компенсаций утраченных переживаний; к ослаблению физического и психического здоровья, постепенному сужению шкалы человечности, поскольку развитие достает только те составляющие человеческого характера, которые «вписываются» в большей степени в искусственные условия существования» [5, с. 8–9]. Соглашаясь со справедливостью приведенной мысли, считаем, что сегодня процесс модернизации высшего образования должен быть главным образом ориентирован на обеспечение соответствующих условий для полноценного, системного и целенаправленного утверждения человеческого в человеке, развитие тех сил и возможностей, которые позволят ему строить свою жизнь, руководствуясь общечеловеческими ценностями.

В данном контексте формирования духовности студентов любого по профессиональной направленности высшего учебного заведения, их гармоничное всестороннее развитие невозможно без целенаправленного ознакомления с культурными достижениями человечества, различными видами искусства, без формирования у них навыков эстетического освоения окружающей действительности. Все это объединяется под общим названием — художественное воспитание, которое, по нашему мнению, в современных условиях духовного упадка украинского общества должно занять в профессиональной подготовке будущего дипломированного специалиста достойное место рядом с усвоением профильных дисциплин. Именно оно, сочетаясь с аксиологическим влиянием всех учебных предметов, способствует усвоению студентами духовных достижений нации, адекватной интерпретации ими художественных ценностей и вообще, станет дей-

ственным фактором формирования духовности молодежи, определяя степень интеллигентности и творческую направленность ее устремлений.

Кроме того, роль художественного воспитания усиливается и, учитывая процессы глобализации, для которых характерна многоцветная культурная мозаика, мощный информационный поток, противоречивые процессы индивидуализации и деперсонализации личности, требуют поиска новых подходов к воспитанию человека, способного проявлять собственную уникальность. Среди негативных последствий глобализационных процессов крайне опасно определенное «раскультуривания» человека, его моральная деградация и дегуманизация. В диалоге культур художественное воспитание обеспечивает обобщение и углубление искусствоведческой, культурологической и эстетической компетенции студентов, способствует формированию их гуманистической направленности.

Учитывая, что студенческий возраст является периодом наиболее интенсивного формирования личности, развития профессионального мышления и самоутверждения, чрезвычайно актуальность приобретает вопрос включения художественного воспитания в систему учебно-воспитательной работы высшего учебного заведения. Это требует специальной педагогической деятельности, направленной на привлечение студентов в казну всемирной художественной культуры, на духовное развитие и реализацию творческого потенциала личности, на формирование ее гуманистической мировоззренческой позиции. Нужно осознать, что только замена стихийного самообразования организованной и контролируемой системой учебных занятий по искусству способна повысить и сделать привычными эстетические потребности. Научить молодого человека видеть, чувствовать и понимать прекрасное в любом его проявлении — основная задача педагогического коллектива ВУЗа, который стремится сформировать интеллигентную и высокодуховную личность.

Исходя из указанной цели, художественное воспитание в ВУЗе должно быть направлено на решение ряда задач. А именно: во-первых, обеспечение возможности студентам продолжать свое художественно-эстетическое образование, которое, возможно, было получено до момента вступления в высшее учебное заведение. Кроме того, необходимо создание условий для развития способностей и талантов студенческой молодежи, оказание помощи в планировании и организации досуга, как в стенах ВУЗа, так и за его пределами. Это может быть посещение выставок, музеев, концертов, театров, участие в коллективах художественной самодеятельности, разнообразных художественных фестивалей. Третья задача состоит в формировании у студенчества сознательного стремления быть активным субъектом художественной среды.

Следует заметить, что художественное развитие студентов во время их обучения в ВУЗе происходит не только под влиянием специальных воспитательных мероприятий. Сюда же добавляется ряд демографических, социальных, социально-психологических и других факторов. Среди них:

молодежная и культурная политика государства, социально-экономическое и политическое состояние общества, профиль ВУЗа и место его нахождения, индивидуально-психические особенности молодого человека и существующий уровень ее художественной культуры. Учитывая это, достижение главной цели духовного развития студенческой молодежи требует от профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений учета влияния названных факторов в процессе поиска эффективных форм и методов работы, направленных на духовный рост личности; органического сочетания обучения, воспитания, научно-исследовательской и методической работы.

В специальной литературе, а также на разного рода конференциях говорится о необходимости повышения роли культуры во всех сферах жизнедеятельности человека и общества, декларируется принцип гуманитаризации образования, который предусматривает усиление удельного веса гуманитарных знаний в системе обучения. Вместе с тем приходится признать, что нынешние образовательные стандарты отнюдь не направлены на усиление роли культуры и искусства в учебно-воспитательном процессе. Актуальной задачей становится выявление гуманитарного потенциала каждого элемента учебно-воспитательной системы ВУЗа и усиление культурологических функций учебных дисциплин.

Анализ современного состояния обеспечения и организации духовного развития молодежи средствами культуры и искусства позволяет выделить ряд проблем, основными из которых являются:

Литература:

1. Андрущенко, В. Роздуми про освіт. Статті. Нарисси. Інтерв'ю/В. Андрущенко. — К., 2004. — 738 с.
2. Буева, Л. П. Проблема творчества/Л. П. Буева // Вопросы философии. — 1996. — №2. — с. 4–12.
3. Буева, Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме/Л. П. Буева. — М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1998. — 168 с.
4. Вернадский, В. И. Философские мысли натуралиста/В. И. Вернадский. — М., 1988.
5. Дзюба, І. М. Україна перед сфінксом майбутнього/І. М. Дзюба // Український історичний журнал. — 2002. — №3.
6. Зинченко, В. П. Размышления о душе и ее воспитании (час души)/В. П. Зинченко // Вопросы философии. — 2002. — №2. — с. 119–136.
7. Коханович, Л. И. Гуманитарная среда ВУЗа и гуманитарное образование/Л. И. Коханович. — М.: НИИВО, 1995. — 144 с.
8. Крымский, С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации/С. Б. Крымский // Вопросы философии. — 1992. — №2. — с. 15–23
9. Кулюткин, Ю. Н. Технократия и гуманизм/Ю. Н. Кулюткин // Информационный бюллетень: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — СПб, Новгород, Псков, 1995. — с. 8–11.
10. Семиченко, В. А. Психология эмоций/В. А. Семиченко. — Луганск: НПФ «Осирис», 1996. — 164 с.
11. Сипченко, В. І. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі/В. І. Сипченко // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. За заг. ред. М. Б. Євтуха. — Вип. 8. — К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. — с. 73–74.
12. Сухомлинський, В. О. Виховання почуттів/В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. Статті. — К.: Радянська школа, 1977. — 639 с.
13. Ушинський, К. Д. Вибр. пед. тв. Т. I. — К., 1983. — 352 с.
14. Художественная культура и развитие личности/Отв. редактор Ю. У. Фохт-Бабушкин. — М.: Наука, 1987. — 132 с.

1. В системе художественного воспитания еще достаточно влиятельной остается традиция сосредоточения педагогических усилий не на развитии духовности личности, а главным образом, на освещении теории и истории культуры, искусства. Такой подход, по нашему мнению, является ошибочным, поскольку в нем фактически игнорируется субъект эстетического отношения.

2. В существующей практике привлечения студенческой молодежи к миру искусства иногда одним видам искусства (изобразительное, музыкальное искусство, литература) отдается предпочтение, а другим видам художественного творчества (киноискусство, архитектура, театр, ландшафтное искусство) должно внимание практически не уделяется. Это негативно отражается на формировании эстетического опыта молодежи, разрушает целостность ее духовного становления.

3. Беспокойство вызывает и тот факт, что культурологическая подготовка будущих специалистов, способна стать стержнем духовного воспитания студенчества, в большинстве случаев сводится к лекционным занятиям. При этом довольно редко и малоэффективно используются эстетико-воспитательные возможности внеаудиторной работы, деятельности студенческих клубов и молодежных объединений. При таких обстоятельствах молодежь психологически настраивается на формальное восприятие духовных ценностей человечества и не видит реальных возможностей для реализации своей активности в области духовного самосовершенствования.

15. Человек в мире художественной культуры. Приобщение к искусству: процесс и управление. — М., 1982. — 186 с.
16. Щербань, П. Формування духовної культури особистості/П. Щербань // Рідна школа. — 1999. — №7. — с. 14–17.
17. Энциклопедический словарь по культурологии/Под. ред. проф. А. А. Радугина. — М.: Центр, 1997. — 264 с.
18. Юдина, М. Е. Эволюция взглядов Мишеля Дюффенна на природу худож. творчества/М. Е. Юдина // Теор. проблемы художественно-эстетич. деятельности. — М., 1982.
19. Юзвак, Ж. М. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку/Ж. М. Юзвак // Філософська думка. — 1999. — №5. — с. 139–150.

Развитие коммуникативных знаний и умений курсанта военного института внутренних войск МВД России

Боровицкий Алексей Михайлович, адъютант

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативные знания, коммуникативные умения, курсант, внутренние войска.

Основой территориальной целостности и поддержания правопорядка в государстве для любого цивилизованного общества является хорошо организованные, оснащенные силовые структуры. Российская Федерация не стала исключением и такой силовой структурой внутри страны являются внутренние войска МВД России, фундаментом которых выступают профессионально подготовленные разносторонне образованные офицерские кадры [2].

Известный общественный деятель и публицист М. О. Меньшиков в своей статье подчеркнул: «Подумайте: офицеры — душа армии. В действительности на них одних лежит оборона государства Российского». Офицер должен обладать пониманием политической культуры, общегосударственными и военными знаниями, иметь широкий кругозор и идейные позиции оставаясь постоянно надежным щитом своего Отечества [5].

Выдающийся полководец А. В. Суворов обязательным пунктом включал в обязанности каждого офицера изучение индивидуальных качеств воина, знание его способностей, уровня знаний и умений их применять на практике и передавать сослуживцам. Офицерам всех чинов предписывалось с первых дней прибытия молодого пополнения в подразделение «внушать солдатам любовь и привязанность к полку», укреплять в сознании позицию, что боевая слава и честь полка зависит от свершений каждого солдата и прибывает с ним постоянно и в ратном деле и на поле боя [9].

М. И. Драгомиров требовал от своих офицеров избегать «книжных слов», повседневно общаться и отдавать распоряжения наиболее доступным языком, на учебных занятиях и в боевой обстановке воспитывать веру солдат в боевую дух русского воина и его оружие, формирование

сноровки в преодолении любых препятствий местности и т. д. Одним из основных убеждений М. И. Драгомирова считалось высказывание «кто не бережет солдата, тот недостоин чести им командовать» [6].

В современной России офицерские кадры для внутренних войск МВД России воспитываются в ведомственных высших военных учебных заведениях. С учетом современных задач, стоящих перед внутренними войсками, необходимо адекватно им совершенствовать профессиональную подготовку офицерских кадров. Особое внимание уделяется формированию коммуникативной культуры курсантов как будущих офицеров. За период прохождения обучения в военном институте внутренних войск МВД России курсант обязан, помимо овладения профессиональными навыками, развить в себе умения четко, грамотно, и объективно передать собеседнику (командиру, подчиненному или сослуживцу) информацию, необходимую для успешного выполнения поставленной служебно-боевой задачи [1, с. 113–117].

Анализируя специфические особенности порядка организации образовательного процесса и повседневной жизнедеятельности курсанта военного института внутренних войск МВД России следует отметить, что курсант в отличие от студента любого ВУЗа находится в постоянном психологическом напряжении. Это обуславливается определенным отрывом курсанта от привычного уклада жизни (перестройка режима питания и увеличением физических нагрузок), процессом адаптацией к новому окружению (воинскому коллективу), ограничением личного выбора передвижения и постоянного нахождения в окружении офицеров и наставником, профессорско-преподавательского состава осуществляющих контроль уровня овладения новыми знаниями на базе которых развиваются

профессионально-значимые умения и навыки, в том числе и коммуникативные.

С учетом особенностей образовательного процесса в военном институте, коммуникативная культура курсанта рассматривается нами, как «...умение установить гуманистические, лично-ориентированные взаимоотношения с подчиненными и сослуживцами» и предполагает наличие у курсанта военного института внутренних войск МВД России:

— стремления постоянно повышать уровень собственной профессиональной и коммуникативной культуры, проводить рефлексию, развитие внутренней ориентированности на выстраивание эффективного взаимодействия с гражданами и сослуживцами;

— ориентации на признание положительных качеств и значимости военнослужащего при выполнении поставленных задач, понимания и учета морально-психологического состояния каждого подчиненного в воинском коллективе, умения направлять подчиненный личный состав на совместную деятельность и достижения требуемого результата;

— совокупности коммуникативных знаний и стремление приобретать новые коммуникативные знания;

— конкретных коммуникативных умений применяемых в служебно-боевой деятельности в рамках установленных воинскими уставами правил взаимоотношения с соблюдением порядка подчиненности и социального статуса собеседника для грамотного и аргументированного донесения до последнего своего принятого решения;

— владение профессионально-нормативной речью, исключающей лексические, орфографические другие нарушения искажающие восприятие и передачу профессиональной информации, умение предоставлять конструктивную обратную связь в процессе взаимодействия.

Коммуникативная культура курсанта военного института внутренних войск МВД России выражается в его повседневной коммуникативной деятельности, другими словами в ходе взаимодействия с командирами (начальниками) и подчиненными в профессиональной плоскости передавая распоряжения и команды, в тоже время неформальном общении сослуживцами и гражданским населением в повседневной жизнедеятельности.

Для достижения наиболее эффективного взаимодействия и взаимоотношения с военнослужащими и гражданским населением в складывающихся ситуациях при выполнении служебно-боевых задач в ходе образовательного процесса у курсанта военного института внутренних войск МВД России формируются профессионально значимые коммуникативные знания, включающие в себя совокупность знаний норм, правил, приемов и методов общения их потенциала.

Успешное развитие коммуникативной культуры курсантов требует не только высокого уровня овладения коммуникативными знаниями, но и сформированных на этой основе коммуникативных умений. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «ком-

муникативные умения» трактуется как: незавершенный навык [4]; направленную на достижение определенной цели деятельность, творческое действие, образующееся на основе развития знаний и навыков, понятие более широкое, чем навык [8]; элемент структуры коммуникативной компетентности [10, с. 216–220]; самостоятельная группа умений [3] и др. Иными словами умения — структурный компонент личности, сочетающий чувственные, интеллектуальные, волевые, эмоциональные качества личности, формирующиеся и проявляющиеся в силу мыслительных, мнемонических, волевых, сенсомоторных и других действий, обеспечивая достижение поставленных целей деятельности не только в привычных, но и в изменившихся условиях ее протекания.

Опираясь на теоретические положения концепции общения, выстроенной Г.М. Андреевой и используя подходы Е.М. Алифановой, А.К. Марковой, А.В. Мудрика, Н.В. Кузьминой, К.В. Левитана, М.И. Лисиной возможно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует курсанту военного института внутренних войск МВД России выстраивать продуктивное взаимодействие. В данный комплекс входят следующие умения: межличностной коммуникации; межличностного взаимодействия; межличностного восприятия. Первый вид умений включает в себя использование вербальных и невербальных средств общения, умение структурно излагать и без искажений передавать профессионально-значимую информацию и т.д. Второй вид умений представляет собой способность к установлению конструктивной обратной связи с подчиненными, оценки правильности понимания ими доводимого решения служебно-боевых задач. Третий вид характеризуется умением работать в воинском коллективе, воспринимать доводы подчиненных и прислушиваться к мнению, а также корректировать нежелательное поведение участников взаимоотношений, воздействовать на них таким образом, чтобы склонить их к своему решению.

Опираясь на теоретические исследования М.А. Паутовой [7] и др., а также анализируя профессиональную служебно-боевую деятельность офицера внутренних войск МВД России способствуют выявлению следующих групп коммуникативных умений курсанта военного института ВВ МВД России.

Умения планировать — умение прогнозировать, основанно проектировать с учетом профильных нормативных документов характер своих взаимодействий, направленных на выполнение служебно-боевых задач, а также специальных обязанностей.

Адаптационные умения — умение выстраивать коммуникативное взаимодействие с подчиненными и сослуживцами, умение корректировать свое поведение и перестроить взаимоотношения с субъектами взаимодействия с учетом непредвиденного изменения обстановки, либо складывающимися обстоятельствами.

Организаторские умения — умение сплотить воинский коллектив не ущемляя интересов подчиненных, создав

благоприятную морально-психологическую атмосферу и стимулируя активное поведение и адекватную реакцию военнослужащих на выполнения поставленных служебно-боевых задач.

Управленческие умения — умение анализировать, мотивировать, осуществлять контроль за собственным морально-психологическим состоянием и соблюдением профессиональной лексики, преодолевать коммуникативные барьеры, контролировать развитие взаимоотношений и взаимодействия в подчиненном воинском коллективе.

Толерантные умения — умение конструктивно выстраивать взаимоотношения и взаимодействия с подчиненными и сослуживцами, независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения и типа поведения.

Гностические умения — умение анализировать складывающуюся ситуацию, содержание и результаты служебно-боевой и повседневной деятельности каждого военнослужащего, достоинства и недостатки выполнения своих обязанностей по должности и выполнения задач подчиненными.

Таким образом, совокупность коммуникативных знаний и сформированных на этой основе коммуникативных умений и развитых коммуникативных навыков курсанта, как будущего офицера внутренних войск МВД России определяющихся характером выполняемой служебно-боевой деятельности способствуют обеспечению надежного и качественного выполнения поставленных служебно-боевых задач перед всем воинским коллективом.

Литература:

1. Боровицкий, А. М. Роль коммуникативной культуры курсантов в профессиональной деятельности (на примере военного института внутренних войск МВД РФ)//Профессиональное образование в современном мире. — 2013. — №4 (11). — с. 113–117.
2. Боровицкий, А. М. Коммуникативная культура курсанта военного института внутренних войск МВД России как психолого-педагогический феномен//В Мире науки, культуры, образования №2 (45) — 2014.
3. Кукушин, В. С.. Педагогические технологии: учебное пособие. Ростов н/Д: МарТ, 2002. 320 с.
4. Леонтьев, А. Н.. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М. Политиздат, 1999. 304 с.
5. Меньшиков, М. О. Письма к ближним. — СПб., 1908. — с. 778.
6. Офицерская памятка: Мысли и афоризмы ген. М.И. Драгомирова о воен. деле. — Санкт-Петербург: тип. воен.-кн. маг. Н. В. Васильева, 1892
7. Паутова, М. А. Развитие коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Паутова Марина Аркадьевна; Место защиты: Сиб. гос. ун-т путей сообщ. — Новосибирск 2009. 213 с.
8. Платонов, К. К.. Словарь терминов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.uhr.gyindex/thesaurus-ja/4702,0.html>.
9. Суворов, А. В. Наука побеждать. — М.: Воениздат, 1987. — 39 с./А. В. Суворов, П. А. Румянцев, М. И. Кутузов: документы и материалы. — Киев: Наукова думка, 1974. — 87 с.
10. Чихачёв, М. В. К вопросу о структуре коммуникативной компетентности личности// European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. 2013. №6 (34). с. 216–220.

О некоторых приоритетах модульного обучения в вузе

Буркина Валентина Андреевна, студент;

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В настоящее время в учебных планах, регламентирующих процесс обучения в высших учебных заведениях, наметилась тенденция к сокращению количества часов, отводимых на изучение дисциплин естественно-математического цикла. Одновременно происходит возрастание требований к качеству приобретенных учащимися знаний, умений и навыков. В связи с этим преподаватели сталкиваются с проблемой как быстро и качественно обучить студентов курсу высшей математики.

Один из путей решения этой проблемы связан с модульным обучением, позволяющим комплексно решать такие актуальные педагогические задачи, как обеспечение индивидуального темпа учения, учет возможностей, склонностей и потребностей ученика, обучение умениям самостоятельной работы с разными источниками информации, самостоятельному освоению материала и, следовательно, приобретение качественных знаний и умений.

Основой модульной системы является разбиение изучаемого курса на модули. Разделение на модули следует производить с учетом логики самого предмета математики, а также требований кафедры по специальности и возможностей студентов. При этом, четко представляя модули, их содержание по учебной карте, студенту легче ориентироваться в предмете и понять структуру предмета, легко организовать свою учебную деятельность. Преподавателю удобно оценивать работу студента, ставить баллы по конкретным модулям, легче проследить его работу, т. е. легко наладить так необходимую обратную связь. Появляется возможность индивидуального подхода к обучению каждого студента. В связи с этим можно дать следующее определение модуля в курсе высшей математики. Модуль — это учебная базовая единица цельной и логически структурированной программы по высшей математике. Она включает в себя логически и дидактически завершенные самостоятельные разделы лекционного и практического курсов по высшей математике, учебно-технологические карты, литературу, контрольные блоки и форму отчетности.

При модульном обучении в первую очередь формируются задачи обучения, затем — контроль за их усвоением и только после этого готовится учебный материал, помогающий студенту решить поставленные задачи. Модули позволяют сочетать разнообразную учебную и преподавательскую деятельность. Акцентируется учебная деятельность студентов. При традиционном подходе происходит ориентация на деятельность преподавателя, который дает знания студентам, акцент делается на преподавание. Чаще всего роль студента является пассивной, то есть сводится к чтению текста или слушанию преподавателя.

При модульном подходе обеспечивается активное участие студента, который усваивает информацию в активной работе с учебным материалом. Каждый студент может учиться в собственном темпе, усваивать отдельные модули самостоятельно, если сумеет доказать, что решил поставленные перед ним задачи. При традиционном обучении студент вынужден пройти весь курс в одном и том же темпе, в одно и то же время и закончить вместе со всеми студентами. Контроль при таком подходе происходит лишь на этапе комплексного контроля — экзамене. При модульном обучении происходит немедленный контроль и коррекция уровня усвоения. Причем контроль осуществляется по критериям результативности об-

учения, оценка результатов конкретного студента не зависит от оценки результатов группы.

В модульной системе, в отличие от традиционного, изменяется роль преподавателя как элемента педагогической системы. В тоже время, предоставление определенной самостоятельности студенту в выборе целей, содержания, форм, методов и средств учебной деятельности не снижает его ответственности за процесс и результат обучения. Субъект — субъектные отношения преподавателя и студента выражаются в «принципе паритетности», согласно которому субъекты становятся полноправными участниками учебного процесса, заинтересованными в достижении необходимого конечного результата. Здесь имеет совместный выбор ими оптимального пути обучения для каждого конкретного студента. Преподаватель осуществляет обратную связь, которая позволяет увидеть уровень подготовленности студентов, соответствие избранных форм, средств и т. д. содержанию обучения, проследить за качеством и темпом усвоения учебных элементов, модулей или модульной программы в целом и на этой основе вовремя скорректировать процесс обучения. Преподаватель создает условия для самоуправления, поэтому он определяет оптимальную долю личного участия в процессе управления обучением.

Значительное увеличение удельного веса самостоятельной работы и уменьшение лекционных занятий при модульном обучении требует от преподавателя владение широким спектром разнообразных форм, методов и средств организационного обучения и стимулирования самообразовательной работы. Существенно изменяется функция преподавателя: акцент переносится с сугубо информационной на консультационно-координирующую. В соответствии с «принципом распространенности методического консультирования» преподаватель предлагает варианты, пути усвоения знаний, ориентируясь на которые студент строит индивидуальное обучение.

Как видно, модульное обучение, в силу своих отличительных особенностей, позволяет выявить его высокую **технологичность**, которая определяется:

- структуризацией содержания обучения;
- четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы;
- вариативностью структурных организационно — методических единиц.

Литература:

1. Акимова, И. В., Губанова О. М., Титова Е. И. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики»// Современные проблемы науки и образования. 2013. №5. с. 230.
2. Ермолаева, Е. И. Систематизация математических знаний у студентов строительных специальностей в рамках модульного обучения// Наука и школа. 2008. №1. с. 33–37.
3. Ермолаева, Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования// В мире научных открытий. 2010. №4–5. с. 109–110.

4. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст]/Н.А. Селезнева. — М.: ИЦПКПС, 2001. — 79 с.
5. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст]/П.А. Юцявичене. — Каупас, 1989. — 325 с.

Формирование ценностного отношения педагога к профессии в условиях его профессиональной социализации

Бырдина Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишим

В различных психолого-педагогических исследованиях ценностное отношение к профессии личности трактуется как компонент самосознания, как отражение в сознании личности важности овладения научными теориями по определенным дисциплинам, в высокой оценке поданной учебной информации для общей и профессиональной подготовки и в глубоком познавательном интересе к ней, в стремлении использовать усвоенные знания на практике.

Ценностное отношение к профессии относится к важной составляющей в системе «личность — профессия» и может быть рассмотрено как значимый личностный фактор профессиональной истории человека, отношения к себе как к профессионалу, один из критериев удовлетворенности трудом и профессиональной успешности.

В нашем понимании *ценностное отношение к профессии* у педагога выступает в качестве внутренней позиции, которая определяет его отношение к различным аспектам своего «Я» в профессиональной деятельности, а именно, отношение к профессии формируется через признание себя профессионалом в деятельности, ощущение себя значимым субъектом профессиональной деятельности.

Содержанием ценностного отношения к профессиональной деятельности у педагогов выступает процесс осознания и переживания субъективной своей значимости в качестве профессионала. Последовательная имажинация образов «Я — реальное», «Я — идеальное» открывает план личностного генезиса в профессиональной деятельности, позволяет определить ведущие мотивы и цели, жизненные и профессиональные планы [5, с. 576].

Способность и готовность учителя эффективно осуществлять педагогическую деятельность является продуктом его профессиональной социализации, которая связана с расширением профессионального опыта, усвоением профессиональных норм и ценностей и проявляется в стремлении к профессиональной успешности.

Таким образом, *профессиональной социализацией* называют интериоризацию социальных норм, свойственных профессиональной среде определенного профиля и социально-профессионального опыта, само-

идентификацию личности, сопровождающуюся осознанием своей профессиональной роли в обществе [6, с. 78]. Данный процесс имеет важное значение для становления профессионала, так как реализуется через его деятельность, профессиональное самосознание и ценностное отношение к профессии как субъективно-значимой деятельности.

Профессиональная социализация педагога представляет собой непрерывный процесс и определяет следующие механизмы вхождения педагога в профессиональную среду:

- профессиональную адаптацию;
- профессиональную идентификацию;
- интеграцию в профессиональную среду.

Профессиональной адаптацией называют процесс постепенного вхождения учителя в должность, приспособление к требованиям и условиям труда, к содержанию и особенностям педагогической деятельности, к педагогическому коллективу, во взаимодействии с которым осуществляется его профессиональная деятельность [7, с. 3].

Формирование ценностного отношения к профессии у педагогов начинается с актуализации интереса к себе как к личности и к представителю педагогической профессии. Понимание себя, знания о самом себе педагогу безразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его отношений, а, следовательно, перестраивается образ самого себя, анализируется свой ценностный мир и постигается смысл своего существования в профессии. Уровень самопознания повышается, благодаря накоплению информации о себе и своих коллегах, благодаря наблюдению, сопоставлению и противопоставлению различных позиций, мнений, способов восприятия и поведения. Профессиональная активность в контексте развития личности, осуществляемая посредством содержания деятельности и общения, управляет системой мотивов. Мотивы профессиональной деятельности выражают ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т. п.) [3, с. 15].

Таким образом, профессиональная адаптация является целостным, системным процессом; важнейшей ста-

дией процесса профессиональной социализации, оказывающей прямое влияние на психологический комфорт, устойчивость и сознательность мотивации и отношения учителя к своей профессиональной деятельности.

Важнейшим механизмом профессиональной социализации выступает механизм **профессиональной идентификации** как процесс установления тождественности между «Я-реальным» и «Я-идеальным» в профессиональной деятельности.

Профессиональная идентификация осуществляется через следующие этапы:

— принятие себя как субъекта профессиональной деятельности (принятие учителем целей, ценностей, установок, идеалов, формирование основ профессионального мышления и поведения); сопоставление себя с профессиональным идеалом (сравнение личностных характеристик с характеристиками идеальной модели педагога, выстраивание программы профессионального самосовершенствования);

— профессиональная персонификация (позиционирование себя как профессионала, осознанная принадлежность к профессиональному педагогическому сообществу) [7, с. 4].

Из этого следует, как важны для педагога самореализация и самосовершенствование в обществе, в профессии и коллективе, развитие профессиональной пригодности, обретение профессиональной идентичности, выделение и пересмотр профессиональных ценностей, норм поведения.

В процессе профессиональной социализации большую роль играют профессионально-педагогические ценности, включающие в себя концепции, нормы и идеи, лежащие в основе профессионально-педагогической деятельности и регулирующие ее.

Наиболее подробно данная плоскость ценностей описана исследователем И. Ф. Исаевым, определившим несколько групп профессионально-педагогических ценностей [8, с. 58].

К первой группе исследователь относит ценности, раскрывающие значение и смысл целей деятельности педагога (ценности — цели). И. Ф. Исаев включает в эту группу концепцию личности педагога-профессионала в ее многообразных проявлениях и различных видах деятельности и концепцию «Я-профессиональное» как источник и результат профессионального самосовершенствования.

Вторая группа — это ценности, в которых фиксируется значение и смысл способов и средств осуществления профессионально — педагогической деятельности (ценности-средства). К ним относятся концепции педагогического общения, педагогической техники и технологии, педагогического мониторинга.

Третья группа включает ценности, которые отражают значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (ценности — отношения). Это концепция собственной профессиональной позиции как совокупности

отношений преподавателя к учащимся, к себе, к другим участникам педагогического процесса, профессиональной деятельности в целом.

Для нас важным представляется рассмотрение ценности как отношения, так как именно в этом случае личность, находящаяся в своем аксиологическом поле, проявляет свое смысловое содержание, предъявляет информацию о собственных свойствах, особенностях, благодаря которым происходит оценивание себя, своих качеств. Ценности-отношения также обеспечивают целостное и адекватное построение педагогического процесса, взаимодействие с его субъектами.

Таким образом, в нашем исследовании мы исходим из следующей педагогической трактовки понятия «ценность»: ценность — это отражение значения и смысла отношений (к себе, к людям, к профессии) как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности.

Ценности учителя здесь выступают в качестве внутреннего эмоционально-освоенного регулятора деятельности педагога, определяющего его отношение к профессии и моделирующего содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности. Речь идет о том, когда будущий учитель не присваивает ценности педагогической профессии, не принимает чужие ценности в качестве своих, а сам находит их личностный смысл, определяет «значение-для-себя», делает их лично — значимыми. Совпадение смыслов человека и смыслов профессии обуславливает аксиологическую направленность профессиональной деятельности. В этом случае педагог встает на позицию «Я сам», разворачивает свою систему ценностей, значимостей, на основе которых он строит свое отношение к профессии.

Профессиональная интеграция представляет собой заключительный этап профессиональной социализации. Она обеспечивает самостоятельный выбор учителем профессиональных целей, стратегии и способов их достижения, определение и соотнесение личностных целей, способов и ценностей с целями, способами и ценностями педагогического сообщества, личностное развитие молодого педагога.

Профессиональная интеграция — это процесс осознанного вхождения личности в профессию, практикоориентированное освоение профессиональной деятельности. Она позволяет сформировать целостное представление о профессии и способствует подготовке высококвалифицированного специалиста путём систематизации взаимосвязанных знаний и умений, расширения опыта педагогической деятельности.

Механизм осознания и переживания педагогом субъективной своей значимости в качестве профессионала осуществляется посредством самореализации в профессиональной деятельности. Самореализация, при этом, рассматривается как стремление к самоосуществлению, к актуализации того, что содержится в качестве потенциалов.

Учитель осваивает педагогическую реальность, которая направлена не только на целостное его самопроявление и самовыражение в профессиональной деятельности, но и одновременное приобретение индивидуального стиля деятельности. «Индивидуальность» в педагогическом словаре трактуется как уникальное неповторимое своеобразие личности, совокупность только ей присущих индивидуально-психических особенностей. А индивидуальный стиль деятельности педагога рассматривается как характерная для данного индивида система навыков той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение, система устойчивых, индивидуально-своеобразных способов и приемов решения разнообразных педагогических задач. Именно в «действии», «поступке», по мнению В. А. Слостенина, происходит осознание себя

как частицы окружающего мира, понимание своей уникальности и значимости. В поступке как акте поведения выражается отношение к окружающим людям, явлениям и к профессии [8, с. 131]. Профессиональная деятельность, приобретает для педагога позитивный личностный смысл, формирует новые побуждения, значимые для него цели, основания и последствия его активности.

Таким образом, профессиональная социализация является многофакторным и многоуровневым процессом, в ходе которого (посредством механизмов профессиональной адаптации, идентификации и интеграции в профессиональную среду) у педагога осуществляется процесс осознания и переживания субъективной своей значимости в качестве профессионала и, как результат, формируется его ценностное отношение к профессии.

Литература:

1. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — М.: Моск. психол.-социальн. ин-т; Воронеж: «МОДЕК», 2000. — 272 с.
2. Ведерникова, Л. В. Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности / Л. В. Ведерникова. — М.: Прометей, 2001. — 144 с.
3. Бырдина, О. Г. Механизмы формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза / О. Г. Бырдина // Вестник ИГПИ им. П. П. Ершова. 2013. — № 5. — с. 15–21
4. Бырдина, О. Г. Педагогические средства формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза / О. Г. Бырдина // Молодой ученый. — 2013. — № 10. — с. 501–503.
5. Бырдина, О. Г. Позиционный подход к пониманию профессионально-ценностного самоотношения будущего педагога / О. Г. Бырдина // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — с. 575–577.
6. Красноперова, А. Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса / А. Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. — 2008. — № 2.
7. Садырин, В. В. Содержание процесса профессиональной социализации // Начальная школа. — 2012. — № 10. — с. 3–6.
8. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. — М.: Издат. центр «Академия», 2003. — 192 с.

Организационно-методические условия реализации программ здоровьесбережения на едином образовательном пространстве школы

Быстрова Зоя Владимировна, директор
ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена выделению организационно-методических условий реализации программ здоровьесбережения на едином образовательном пространстве школы, позволяющих эффективно формировать «портрет» идеального выпускника, одной из основы характеристик которого являются целевые установки здоровьесбережения.

Ключевые слова: стандарт, организационно-методические условия, здоровьесбережения, руководство образовательным учреждением, программы.

Реализация здоровьесберегающих программ на едином образовательном пространстве школы в последнее десятилетие не только не теряет свою актуальность, а напротив стремительно развивается в соответствии с модер-

низацией отечественного образования. Стандартизация образования, в контексте ФГОС 2-го поколения, нацеливает руководителя образовательного учреждения на формирование личностно-ориентированного и социаль-

но-интегрированного результата обучения, где здоровье учащегося является основой «портрета» идеального выпускника школы [2; 7; 9].

Однако, реализация программ здоровьесбережения, основанных на любой концепции, не может непосредственно внедряться в практику. Необходим опосредующий этап: разработка соответствующей методической концепции и конкретных организационно-методических условий [1; 4; 13].

Разработка методических концепции и организационно-методических условий невозможна без определения признаков образовательной среды, в которой отражается их взаимосвязь, обеспечивающая образование школьника, предполагая присутствие обучающегося, его взаимовлияние и взаимовоздействие с окружением.

Ориентация ФГОС 2-го поколения на гуманизацию и гуманитаризацию образования предполагает построение образовательной среды, характеризующееся следующими признаками:

1. Целостность системы. Задаётся целью образования и центром образовательного процесса. В основе данной стратегии должна лежать не логика научного знания и построения научной теории, а логика вхождения человека в мир знания, согласующаяся с логикой процесса познания.

2. Интегративность. Наиболее значимой характеристикой гуманитарной образовательной среды является интегративность. Именно это свойство, объективно присущее явлениям мира человека, играет определяющую роль в построении образовательного процесса.

3. Универсальность образования. Важным свойством гуманитарной образовательной среды является универсальность образования, которое получают обучающиеся.

4. Обширность гуманитарной образовательной среды. Существенным признаком гуманитарной образовательной среды является ее обширность, которая необходима для личного выбора обучающимися содержания и способа получения образования [3; 5].

Исходя из признаков образовательной среды, позиционируемой ФГОС 2-го поколения, необходимо выявить целевые аспекты организационно-методических условий, направленные на реализацию здоровьесберегающих программ на едином образовательном пространстве школы.

К ним относятся:

1. Целенаправленное воздействие на формирование здоровьесберегающего потенциала школьника, стремление к наиболее рациональному использованию физиологических возможностей каждого члена общества.

2. Создание рефлексивной среды, обеспечивающей сохранение душевного здоровья и эмоционального благополучия детей, которая предполагает создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника путем реализации совокупных методов, форм и средств обучения,

организуемых с учетом индивидуальных способностей учащихся.

3. Личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, предоставление каждому ребенку условий для возможного выбора деятельности, отражающееся в создании благоприятных условий для перехода на «субъект — субъектные» отношения в системе «учитель — ученик», когда каждый участник становится условием и средством развития другого.

4. Создание новой методической схемы, основанной на внутренней и внешней дифференциации при обязательном существовании образовательных стандартов, где учитель выступает не только в роли информатора, в систематизированном виде представляющего обучающимся материал дисциплины, но и управленца. Он обеспечивает сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец), исследовательской, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности [6; 10].

Общие организационно-методические условия реализации программ здоровьесбережения:

— индивидуальность обучения — осуществление педагогического сотрудничества с каждым школьником при обучении навыкам эмоционального самоконтроля (психоэмоциональные методы активизации познавательной деятельности) и психокоррекции (психофизиологические методы активизации познавательной деятельности);

— гибкость обучения — предоставление широкого выбора методов обучения в зависимости от соматического, психологического и интеллектуального статуса учащегося;

— внутреннюю открытость — предоставление возможности самостоятельно организовывать свою здоровьесберегающую деятельность при участии в работе школьных структурных объединений;

— познание себя от простого к сложному — использование школьниками методик самостоятельной диагностики функционального состояния организма;

— равновесие психоэмоционального состояния учащегося в процессе обучения, достигающееся за счет использования навыков релаксации, психоконтроля и психокоррекции;

— непрерывное обновление знаний о здоровье и здоровом образе жизни в соответствии с основными мировыми тенденциями;

— коллективную деятельность — предполагающую развитие коммуникативных навыков школьников в процессе диагностической и здоровьесберегающей деятельности;

— диагностику — предполагающую проверку эффективности работы программ здоровьесбережения на едином образовательном пространстве школы [8; 11].

В обозначенном контексте реализация программ здоровьесбережения на едином образовательном простран-

стве школы, заключатся, во-первых, в создании соответствующих школьных объединений, популяризирующих здоровье и здоровый образ жизни, используя в данном процессе подход «равный-равному». Учащиеся, выбравшие позицию активистов, своим положительным примером мотивируют одноклассников на участие в массовых школьных и внешкольных мероприятиях. Педагог в этом случае выступает лишь в роли координатора, эффективно воздействуя только на алгоритм действий по достижению намеченной цели образовательного процесса.

Во-вторых, в реализации программ здоровьесбережения является регулярный мониторинг состояния соматического и психологического здоровья школьников, методика которого основана на самостоятельном изучении своего организма как единого целого.

В-третьих, обязательное наличие обратной связи в форме:

— отзывов об эффективности программ здоровьесбережения от учащихся и их родителей;

— заполненных школьниками диагностических карт здоровья;

— статистических отчетов об эффективности реализации программ;

— предложений по коррекции системообразующих аспектов здоровьесбережения школьников на едином образовательном пространстве школы.

В заключении, хочется отметить, что древнегреческий философ Сократ писал: «здоровье — не все, но все без здоровья — ничто», и, хотя, со времени его высказывания минуло более 24 веков, значение этой фразы, ставшей крылатой, не теряет своей актуальности. Здоровье — это вечная ценность любого человека, осознавая себя частью мироздания, он может мыслить и действовать в поисках обретения гармонии с окружающим его материальным и духовным миром. В контексте этого философского размышления стоит отметить, что зрелым личностям принадлежит право формирования мировоззрения подрастающего поколения, поэтому на педагогах, на сегодняшний день, лежит ответственность не только за развитие интеллектуального потенциала школьника, но и за сохранения и приумножение его здоровья [12].

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]:/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
11. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.

12. Сорокина, Л.А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сыромятникова, Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л.П. Макарова, А.В. Соловьёв, Л.И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
14. Сыромятникова, Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Обучение школьников основам безопасности жизнедеятельности: формирование умений оказания первой помощи пострадавшим

Гараева Марина Владимировна, заместитель директора школы по безопасности
МБОУ «Отраденская средняя общеобразовательная школа №3» (Ленинградская область, г. Отрадное)

Основы безопасности жизнедеятельности (далее — ОБЖ) — практико-ориентированный школьный курс. Специфика учебного процесса по ОБЖ заключается в том, чтобы не только дать учащимся знания в области обеспечения безопасности жизнедеятельности, но и сформировать у них практические умения и навыки безопасного поведения в повседневной жизни, а также в опасных и чрезвычайных ситуациях. К числу таких важных практических умений относятся умения оказывать первую помощь пострадавшим.

Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) основного общего (2010 г.) и среднего (полного) общего образования (2012 г.) в части требований к предметным результатам освоения учебных программ курса ОБЖ указаны обязательность формирования у обучающихся умений оказывать первую помощь пострадавшим. Из ФГОС основного общего образования: «Предметные результаты ... освоения учебной программы ... курса «Основы безопасности жизнедеятельности: ... умение оказать первую помощь пострадавшим; ... умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учётом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей...» [6, с. 24].

Вопросы оказания первой помощи пострадавшим включены в содержание раздела учебной программы курса ОБЖ «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи». При этом изучение данного раздела предполагается в течение всего курса ОБЖ основной и средней (полной) школы.

Рассмотрим содержание раздела «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи» в 7–8 классах. В соответствии с учебной программой, разработанной Российской академией образования (2010 г.), и прилагаемым к ней примерным тематическим планированием на изучение данного раздела предусмотрено 11 часов (Таблица) [5].

Таким образом, несмотря на небольшое количество уроков ОБЖ в 5–8 классах (1 час в неделю), на обучение учащихся основам медицинских знаний и оказанию первой помощи отводится существенное количество учебного времени. Вместе с тем следует отметить, что некоторыми умениями по оказанию первой помощи учащиеся овладевают и на уроках биологии. Так, в курсе биологии 8 класса на изучение этих вопросов отводится не менее 8 часов.

Изучение раздела «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи» предполагает широкое использование активных методов обучения. Активизации учебного процесса способствуют различные способы организации познавательной деятельности учащихся на уроках. Успешность освоения программы намного повышается при использовании в процессе обучения практикумов, тестов, ситуационных задач, конкурсов и соревнований. Предметно-практическая деятельность в учебном процессе помогает уяснить практическую значимость приобретаемых знаний, развивает кругозор, помогает овладеть практическими умениями, развивает сенсорно-двигательную сферу школьника.

Для повышения уровня подготовки учащихся необходимо уйти от формализма в учебном процессе, создать для ученика ситуацию, близкую к реальной. Обучение в школе на уроках ОБЖ должно строиться в виде проблемных и игровых занятий с имитацией самых различных видов несчастных случаев. Основная цель подобных занятий — отработать тактику и навыки правильного поведения, способы быстрого сбора информации о пострадавшем.

Для проведения занятий не обязательно использовать традиционные аудитории — такие занятия могут быть проведены и в школьном дворе, и в спортзале, и в рекреации. Достаточно условно имитировать площадку места происшествия, выбрать наиболее типичную ситуацию несчастного случая, чтобы включить в обсуждение весь класс,

Таблица 1. **Примерное тематическое планирование раздела учебной программы по ОБЖ «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи» в 7–8 классах**

№п/п	Тема	Кол-во часов	Класс
1.	Общая характеристика кровотечений. Оказание первой помощи при различных видах кровотечений	1	7
2.	Средства оказания первой помощи	1	7
3.	Ожог кожи. Солнечный ожог	1	7
4.	Обморожение и общее охлаждение организма. Беда на воде	1	7
5.	Закрытые травмы. Способы переноски пострадавших.	1	7
6.	Повязки. Общая характеристика. Отработка практических навыков наложения повязок на руку, на ногу	1	8
7.	Правила оказания первой помощи при переломах верхних и нижних конечностей. Способы переноски пострадавших	1	8
8.	Воздействие химических веществ на человека. Первая помощь при поражении аварию химически опасными веществами	1	8
9.	Первая помощь при поражении метаболитическими ядами. Первая помощь при отравлении соединениями тяжелых металлов и мышьяка	1	8
10.	Первая помощь при ожогах химическими веществами	1	8
11.	Первая помощь при отравлениях бытовыми химикатами и минеральными удобрениями	1	8

создать условия для возможности каждому учащемуся принимать те или иные решения в выборе тактики поведения и действий.

Обучение школьников практическим умениям оказывать первую помощь пострадавшим требует адекватного материального оснащения учебного процесса. Школьные кабинеты ОБЖ, аптечки и здравпункты должны быть оснащены жгутами, шинами, средствами щадящей иммобилизации и транспортировки, реанимационными тренажерами и т.д. Причем комплектация аптечки должна соответствовать задачам оказания первой помощи. Определяющим в составе аптечек должны быть средства оказания помощи при травмах (перевязочные средства, шины для иммобилизации конечностей, кровоостанавливающие жгуты и т.д.).

Умения оказывать первую помощь пострадавшим у учащихся формируются и совершенствуются на практических занятиях, тренингах, в процессе изучения возможных в повседневной жизни несчастных случаев, в условиях туристских походов, в процессе учебных игр и соревнований («Школа безопасности», «Зарница» и др.). Во время практических занятий должна быть обеспечена постоянная обратная связь учащихся с преподавателем, который следит за их учебной деятельностью и помогает сосредоточить внимание на отработке действий. Предупреждение ошибочных действий достигается четким показом и объяснением техники выполнения этого действия, использованием подготовительных упражнений, учетом индивидуальных возможностей обучаемых.

Известно, что одним из методов формирования умений и навыков учащихся является метод упражнения — целенаправленного повторения действия с целью усвоения

и совершенствования способа его выполнения. По дидактическому назначению упражнения могут быть вводными, основными и тренировочными. Вводные упражнения выполняются после практического показа, чтобы обеспечить медленное правильное выполнение учащимися разучиваемых действий; основные — направлены на формирование умений в пределах требований; тренировочные упражнения представляют собой сознательное многократное повторение усвоенного действия с целью его закрепления.

При проведении практических занятий целесообразно использовать групповые методы (работу в парах, в группах). Такая организация учебного процесса позволит рационально использовать время занятия (одновременно включить в процесс всех учащихся) и содействовать повышению познавательного интереса школьников. Безусловно, любое задание для практической работы учащихся должна предварять демонстрация того или иного способа действия. При демонстрации желательнее использовать не только изобразительные средства или слайды, но и проводить показательное выполнение практического действия с помощью учеников-статистов.

Освоение учебного материала данного раздела предполагает и организацию внеклассной деятельности. «Внеклассная работа по ОБЖ содействует в реализации деятельностного компонента образования школьников в области безопасности жизнедеятельности. Такая форма организации образовательного процесса предоставляет широкие возможности для интеграции ОБЖ с другими курсами». [2, с. 39].

Внеклассная деятельность должна быть направлена на расширение и углубление знаний учащихся, на формирование и развитие их практических умений оказания

первой помощи пострадавшим. Формы организации внеклассной работы различны: кружки, факультативы, игры-соревнования, оказание помощи учителям в работе с младшими школьниками и т.д. Важно, чтобы внеклассная работа со школьниками носила практико-ориентированный характер и была направлена на достижение планируемых образовательных результатов.

Методические идеи по проектированию внеклассной работы со школьниками с целью формирования их практических умений реализуются и в содержании профессиональной подготовки педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности, что нашло отражение в работах В.Ю. Абрамовой, Г.А. Костецкой, Р.И. Поповой и др. [1, 3, 4].

Отмечается, что успешное проведение практических занятий возможно при выполнении следующих дидактических условий: качественная разработка плана, четкая формулировка учебных целей и задач, тщательная подготовка мест занятий и учебно-материального обеспечения; подробный инструктаж обучаемых перед началом занятия о порядке работы и мерах безопасности; оценка действий каждого учащегося при подведении итогов занятия. Во время практических занятий должна быть обеспечена постоянная обратная связь учащихся с преподавателем, который следит за их учебной деятельностью. Предупреждение ошибочных действий достигается четким показом и объяснением техники выполнения того или иного действия, использованием подготовительных упражнений, учетом индивидуальных возможностей обучаемых [1, 4].

Проверка практических умений и навыков может производиться индивидуально и по группам. Во время про-

верки учащиеся должны продемонстрировать выполнение действия от начала до конца. При этом необходимо убедиться в правильности выполнения обучаемым каждого элемента действия и при серьезной ошибке учащегося следует остановить и указать на недостаток. Если ошибка свидетельствует о полном непонимании данного действия, необходимо показать, как правильно выполнять его, и предоставить обучаемому дополнительные попытки овладеть правильным способом выполнения. Результаты проверки освоения учащимися практических действий позволяют вносить коррективы в обучение путем перераспределения времени на решение отдельных частных задач, применения дополнительных средств, более эффективных приемов и методов.

Содержание раздела «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи» предполагает большое количество учебных тренировок. Учитывая объем практических умений, которые необходимо сформировать у школьников, и ограниченность времени на уроках, значительную часть учебных тренировок целесообразно проводить во внеурочное время. Учебные тренировки желательно проводить с помощью медицинского работника школы. Это будет способствовать не только улучшению организации занятий, но и повышению учебной мотивации учащихся.

Формирование и развитие практических умений и навыков — важнейшее условие подготовки учащихся к жизни, путь установления связи теории с практикой в процессе обучения. Применение школьниками практических умений и навыков стимулирует учебную деятельность, вызывает уверенность учащихся в своих силах.

Литература:

1. Абрамова, В.Ю. Осуществление профессионально-методической подготовки магистров при изучении курса по выбору «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности» // Молодой ученый, 2012. — №9. — с. 260–263.
2. Костецкая, Г.А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы // Безопасность жизнедеятельности. — №10/2012. — М.: «Новые технологии», 2012. — с. 37–40.
3. Костецкая, Г.А., Киселева Э.М. Проблемы практической подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. — Серия «Гуманитарные и общественные науки». — №2 (148)/2012. — СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2012. — с. 54–60.
4. Попова, Р.И., Силакова О.В. Методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы с учащимися // Мир науки, культуры, образования, 2011. — №5. — с. 63–66.
5. Примерные программы основного общего образования. Основы безопасности жизнедеятельности. — М.: Просвещение, 2010. — 40 с.
6. www.mon.gov.ru — Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. — Образование. — Новые ФГОС. — ФГОС общего образования

Проектная и исследовательская деятельность младших школьников как средство формирования ключевых компетентностей

Гарданова Эльвира Фанузовна, учитель начальных классов
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №8» (г. Нефтеюганск)

Развитие общества, современной науки, введение в учебный процесс новых технологий требуют от нас, педагогов, нового подхода к достижению поставленных целей в обучении учащихся. В Стандартах нового поколения впервые на государственном уровне предложено использовать для оценки качества содержания образования базовые (ключевые) компетентности.

Каким образом организовать учебный процесс, чтобы не просто дать ученикам знания об исследуемых процессах, сформировать у них навыки работы над проектом, умение проводить исследование, но и формировать ключевые компетентности, наличие которых необходимо для продолжения образования.

Для формирования ключевых компетентностей школьников, в рамках традиционных уроков используются:

- проблемное введение в тему урока;
- постановка цели и задач урока совместно с учащимися;
- совместное (самостоятельное) планирование выполнения практического задания;
- групповые работы на уроке, в том числе и с ролевым распределением работы в группе;
- выдвижение идеи (мозговой штурм);
- постановка вопроса (поиск гипотезы);
- формулировка предположения (гипотезы);
- обоснованный выбор способа выполнения задания;
- составление аннотации к прочитанной книге, карточек;
- поиск дополнительной литературы;
- подготовку доклада (сообщения);
- самоанализ и самооценка, рефлексия;
- поиск альтернативных способов решения проблемы.

Коммуникативная компетентность развивается с первых дней ребенка в школе, когда совместно в учебных ситуациях дети доступно для себя формулируют необходимые «Правила общения», регулирующие как внешнюю сторону, построение высказываний, так и внутреннюю сторону, содержание высказываний.

С первого класса ввожу такие формы работы, как работа в парах, в группах (с лидером и без лидера), что способствует формированию коммуникативных компетентностей учащихся.

В структуру уроков ввожу систему упражнений, позволяющих учащимся выявлять проблемы, разрабатывать гипотезы, наблюдать, классифицировать рекомендованных А. И. Савенковым.

1. На уроках литературного чтения выполняем упражнения, направленные на развитие умения видеть

проблему: «Посмотрите на мир глазами персонажа», «Составьте рассказ от имени другого человека, персонажа», «Составьте рассказ, используя данную концовку», «Сколько значений у предмета», игра «Волшебные превращения».

Одно из важнейших свойств в деле выявления проблем — способность изменять собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон. В упражнении «Посмотрите на мир чужими глазами» детям читаю неоконченный рассказ. Например: «Утром небо покрылось чёрными тучами, и пошёл снег. Крупные снежные хлопья падали на дома, деревья, тротуары, газоны, дороги ...». Задание: продолжи рассказ. Но сделать это необходимо несколькими способами. Например, ты просто гуляешь во дворе с друзьями. Как ты отнесёшься к появлению первого снега? Ты водитель грузовика, едущего по дороге, или лётчик, отправляющейся в полёт, ворона, сидящая на дереве, зайчик или лисичка в лесу.

2. На уроках окружающего мира прошу **выдвинуть гипотезу** (предположение): «Что такое радуга?», «Куда девается мусор и откуда в снежках грязь?», «Почему солнце светит днём, звёзды — ночью, а на луне не живут люди?», «Почему идёт дождь, и дует ветер?», «Почему нужно есть много овощей и фруктов?», «Почему нужно чистить зубы и мыть руки?», «Зачем мы спим ночью?».

При составлении предположений учащиеся используют фразы: «может быть», «предположим», «допустим», «возможно», «что если».

3. Для развития умения задавать вопросы используются различные упражнения на уроках литературного чтения: задать вопросы тому, кто изображён; ответить, какие вопросы мог бы задать тебе тот, кто изображён на рисунке. На уроках математики и русского языка учащиеся выполняют задания, предполагающие исправление чьих-то ошибок, задают уточняющие, восполняющие вопросы.

При изучении темы «Части речи» выполняют задание «Найди загаданное слово». Для этого дети задают разные вопросы о предмете, выбранный ребёнок отвечает «да», «нет». При работе над словарными словами один из детей загадывает слово, называет только первый его звук, остальные отгадывают. Также провожу игру «Угадай, о чём спросили?». Не читая вопроса вслух, ребёнок громко отвечает на него. Все остальные должны догадаться, каким был вопрос.

4. В процессе исследовательской деятельности дети учатся делать выводы и умозаключения. На уроках математики, окружающего мира сопоставляются два объекта, выясняется, чем они сходны и что может дать знание

о свойствах одного объекта пониманию другого объекта. Упражнения на поиск предметов, имеющих общие признаки: «Назовите как можно больше предметов, которые одновременно являются и твёрдыми и прозрачными (лёд, стекло, пластик, янтарь, кристалл)», «Назовите как можно больше живых существ добрых, шумных, сильных».

Применяю разные виды уроков с использованием проектной и исследовательской деятельности.

Первый вид — проектный урок. Он или включает в себя как составную часть учебный проект, или целиком состоит из работы над проектом. Выбор формы проведения зависит от вида проекта. Предполагается высокая степень самостоятельности учащихся в выполнении проекта. Актуализируемые предметные знания закрепляются, углубляются и расширяются в процессе работы над проектом и освоения нового знания учащимися. Это специально выделенные в рабочей программе часы, которых не может быть много ввиду высокой затратности работы над проектом. По окружающему миру урок — проект по теме «История вокруг тебя», по технологии «Бумагопластика: новые технологии и образы. Игрушки из конусов». На проектных уроках формируется компетентность самоорганизации.

Второй вид — урок, на котором есть элементы проектной деятельности в какой-либо композиции, составляющие часть проекта. Это могут быть практические урочные занятия или лабораторные работы, или комбинированный урок с включением фрагментов частично самостоятельной деятельности учащихся. Например, формулирование цели практической работы вместе с учителем с последующим самостоятельным планированием работы, самоанализом и рефлексией во время презентации результатов. Такие занятия нацелены на формирование проектной деятельности через освоение ее фрагментов, также на закрепление усвоенных предметных теоретических и практических знаний.

По окружающему миру при прохождении темы «Воздух и его свойства» определяется экспериментальная задача — исследовать свойства воздуха, три опыта проводятся во время урока. Четвёртый опыт — домашнее задание: узнать, что происходит с воздухом при охлаждении.

Литература:

1. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 317 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя/К.Н. Поливанова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 192 с. — (Работаем по новым стандартам).
3. Савенков, И. А. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одаренный ребенок. 2003. №2. с. 76—86.
4. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений/В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Изд. центр «Академия», 2008.

Как это можно сделать? Составляется план проведения опыта. На следующем уроке презентуется результат проделанного опыта.

При знакомстве с темой «Замечательное вещество — вода» проводим опыты, знакомимся со свойствами воды. Родители проводят экскурсию в Нефтеюганский горводоканал. Продолжаем изучение темы «Очистка воды» в классе. Домашнее задание: подготовка к защите проектов на тему «Охрана водоема».

При проведении уроков данного вида формируются компетентности информационная, коммуникативная и самоорганизации.

Третий вид — урок, на котором помимо освоения предметного содержания происходит перевод предметных умений в общеучебные и универсальные. На этих уроках необходимо перевести ученика в активную позицию: дать ему возможность не только усваивать готовое, но и самостоятельно или вместе с учителем организовывать учебную деятельность, добывать и анализировать информацию, принимать решение в разнообразных ситуациях.

По технологии спланировала проектную деятельность на серии уроков по теме «Стилизация и использование природных форм в вещах» (Чудо-посуда. 2 урока), «Проектирование предметов по принципу стиливого единства» (Сервиз. 2 урока), «Технология изготовления изделий из папье-маше (Декоративное яйцо. 2 урока), «Технология изготовления изделий из бисера» (Цветы из бисера. 2 урока).

На уроках формируются компетентности: информационная, коммуникативная, самоорганизации.

Работа с различными источниками информации обеспечивает формирование информационной компетентности, связанной с поиском, анализом, оценкой информации.

Проектная и исследовательская деятельность способствуют формированию ключевых компетентностей: информационной, коммуникативной, самоорганизации, а также включению учащихся в активный познавательный процесс, в ходе которого ученик сам формирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность (рефлексия).

Управление охраной труда в системе образования как часть менеджмента качества образования

Гарипова Гузель Яхиевна, старший преподаватель
Института развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа)

Для обеспечения потребностей современного рынка труда необходимы специалисты с высоким уровнем профессиональных компетенций, подготовка таких специалистов возможна лишь в условиях безопасного образовательного пространства.

Одним из основных направлений конкурентоспособной деятельности образовательных организаций является реализация мероприятий по улучшению состояния охраны труда.

Введенные в действие с января 2014 г. изменения в трудовом законодательстве, в КоАП по усилению административной ответственности за нарушение требований охраны труда, специальной оценки условий труда, а также утверждение республиканской программы улучшения условий и охраны труда на 2012–2016 годы ставят своей целью стимулировать работодателей к соблюдению требований охраны труда в образовательных организациях.

Основной задачей осуществления ведомственного контроля за соблюдением трудового законодательства и иных нормативных актов, содержащих нормы трудового права в организациях подведомственных Министерству образования Республики Башкортостан является создание корпоративных образцов обеспечения охраны труда работников и оказание помощи в приведении в соответствие с действующим законодательством локальных актов образовательных организаций.

Специфика системы образования значительно расширяет понятие «охрана труда», т.к. на работодателя возлагается персональная ответственность не только за безопасность работников, но и непосредственных участников образовательного процесса.

В принятом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» впервые была введена статья 41 «Охрана здоровья учащихся», в которой отражены положения по обеспечению безопасности обучающихся в образовательной организации, а также дополнены ст. 28 и 48 Закона, в которых определена ответственность образовательной организации за жизнь и здоровье обучающихся и работников, обозначена процедура предоставления социальных гарантий работникам образовательных организаций.

Для обеспечения эффективной деятельности по управлению охраной труда в системе образования необходимо не только обеспечить выполнение требований правовых актов и нормативно-технических документов по созданию здоровых и безопасных условий труда и образовательного процесса, но и уделить главное внимание профилактическим мероприятиям по предупреждению производствен-

ного травматизма, выявлению профессиональных рисков на рабочих местах.

Для организации эффективной работы по охране труда при численности работающих более 50 человек, необходимо обеспечить наличие в штате образовательной организации освобожденного специалиста по охране труда. С введением с 1 июля 2013 г. приказом Минтруда России от 15.05.2013 №205 в Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих новой должности «Специалист по охране труда» были установлены новые требования к квалификации данных работников (высшее профессиональное образование по направлению «Техносферная безопасность», допускается также среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование (профессиональная переподготовка) в области охраны труда при стаже работы в области охраны труда не менее трех лет).

Все эти механизмы государственного регулирования, а также существующая ответственность руководителей образовательных организаций за жизнь и здоровье обучающихся и работников, определяет необходимость иметь четкую систему обеспечения безопасности всех участников образовательного процесса и действующую систему управления охраной труда в организации.

Система управления охраной труда предусматривает наличие организационной структуры, которая включает в себя руководителей органов управления образованием, руководителей, административно-управленческий персонал, педагогических работников, ответственных за охрану труда образовательных организаций, должностные обязанности которых включают в том числе обязанности в области охраны труда.

Схему эффективной системы управления охраной труда можно представить следующим образом: специалисты органов управления образованием выполняют функции управления — это планирование мероприятий, анализ, учет и отчетность, контроль и финансирование, а непосредственно образовательные организации реализуют мероприятия по охране труда. При этом необходимо усилить взаимодействие информацией между всеми участниками системы управления охраной труда, создать единую нормативную базу документов, перечня локальных актов с целью организации безопасного образовательного процесса.

На стадии внедрения системы управления охраной труда определяющее значение имеет организация обучения по охране труда административно-управленческого персонала, педагогических работников, ответственных по охране труда образовательных организаций. Максимальную результативность дает обучение при фор-

мировании групп с учетом специфики работы в образовательных организациях.

Кафедра СПО ГАОУ ДПО ИРО РБ проводит обучение и проверку знаний требований охраны труда работников образовательных организаций. Учебно-методический комплекс «Охрана труда в системе образования» разработан в соответствии с Трудовым Кодексом РФ, с действующими нормативной базой в области охраны труда, а предоставляемый учебный материал полностью ориентирован на организацию работы по охране труда в образовательных организациях.

Здоровьесбережение участников образовательного процесса в ДОУ

Голубятникова Янина Флориановна, воспитатель логопедической группы
ГОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста №698 «Пансион» (г. Санкт-Петербург)

Состояние здоровья человека зависит от многих факторов, среди которых одним из значимых является не только образ жизни, но и его стиль [7, 10].

В педагогической практике в настоящее время не удается успешно решить социально-педагогическую задачу, связанную с состоянием здоровья подрастающего поколения, о чем свидетельствует факт возрастания числа детей с ослабленным здоровьем.

Ухудшение здоровья обучающихся в условиях современных социальных, экономических, экологических и других проблем доказывает недоработку в системе воспитания, ориентирующего их в основном на физическое развитие и мало учитывающего все остальные факторы здоровья [19].

На одном из первых мест в перечне причин детской и подростковой заболеваемости стоят заболевания нервной системы и психические расстройства, в развитие которых свой вклад вносит образовательная система. Неблагополучие наглядно демонстрируют и статистические данные, представленные НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН. Так, за последнее время суммарная распространенность функциональных отклонений и хронических заболеваний среди учеников начальной школы увеличилась на 54,5%. При этом частота встречаемости хронических болезней возросла в среднем на 30% [2, 3].

Несоблюдение норм санитарно-эпидемиологического благополучия в образовательных учреждениях, таких как: неполноценное питание, гиподинамия школьников; несоблюдение гигиенических нормативов режима учебы и отдыха, пребывания на воздухе, высокий объем суммарных нагрузок, интенсификацию учебного процесса, выражающуюся в увеличении объема изучаемого учебного материала, количества уроков в день при сокращении продолжительности урока и учебной недели, являются основными агрессивными факторами риска для здоровья

Самым ценным активом всех образовательных организаций является работоспособный коллектив, поэтому одним из основных условий сохранения здоровья педагогов является регламентация системы профилактических мероприятий по охране здоровья педагогов, а также формирование у руководителей образовательных учреждений отношения к здоровью учителей и преподавателей, как одному из основных механизмов повышения результативности образовательного процесса и качества трудовой деятельности в целом.

школьников, оказывающими негативное воздействие на растущий детский организм [8, 11, 14, 17].

Немаловажным является и то, что все болезни «родом из детства». Период дошкольного детства является основополагающим в становлении здоровья. Это накладывает ряд обязательств перед дошкольными образовательными учреждениями. Для реализации аксеологического подхода к формированию ценностного отношения воспитанников к здоровью необходимо организовать оздоровительную деятельность таким образом, чтобы они ощутили себя главным действующим лицом в творческом процессе становления своего здоровья [18].

Показатели сохранения здоровья педагогов также выглядят не должным образом. Ученые отмечают, что педагоги, как участники образовательного процесса, отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, которые снижаются с увеличения их рабочего стажа [6, 15, 19]. Анализ педагогической практики выявил низкий уровень валеологической подготовки современного педагога, что выражается в отсутствии общей культуры здоровья, неумении работать с различными категориями детей в режиме здоровьесберегающих образовательных технологий.

Педагоги не готовы создавать благоприятные педагогические условия для сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса. В их работе проявляется незнание типологии детских проблем (детства в целом), психологии и физиологии детей и т. д. [4].

Из вышесказанного видно, что одной из основных причин ухудшения состояния здоровья всех субъектов образовательного процесса является несознательное отношение к здоровью как в сфере образования так и в обществе. Заниженное самосознание педагогов и родителей в отношении ценности здоровья и самоответственности человека за состояние собственного здоровья приносит негативные результаты. Мало людей, в том числе и среди

педагогов, которые ведут здоровый образ жизни и могут личным примером убедить детей и подростков в его необходимости,

Передать опыт ценностного отношения к здоровью, доказать необходимость ведения здорового образа жизни, своим примером может только тот педагог, который сам ответственно относится к своему здоровью и здоровью окружающих, знает законы его сохранения и укрепления, является сторонником здорового образа жизни, умеет и создает условия для формирования здоровьесберегающего самоотношения и ценностных ориентаций на здоровьесбережение у своих воспитанников, имеет достаточно знаний по культуре здоровья, психологии, физиологии человека [1, 9, 12].

Негативные тенденции в сфере образования, относительно здоровьесбережения и здоровьесформирования, позволяют говорить о необходимости подготовки современных педагогов по проблемам здоровьесбережения, что обуславливает выделение среди прочих профессионально-педагогических компетентностей такого понятия как компетентность здоровьесбережения [5, 16].

Современные требования к системе общего образования, выражающиеся в приоритете гуманистических целей; обращенности к «внутренним сферам» личности; переходе на системно-деятельностный и компетентностный подходы; учете в оценке качества образования совокупности личностных, предметных и мета-

предметных результатов освоения учащимися основной образовательной программы; актуализации задач социализации, воспитания и развития обучающихся с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных различий; необходимости формирования универсальных учебных действий, оказания психолого-педагогической и валеологической помощи и поддержки ребенка в процессе его развития и саморазвития, содействия духовно-нравственному становлению личности, формирования культуры безопасного и здорового образа жизни, привлечения в образовательный процесс современных образовательных технологий, использующих психологические по форме и содержанию методы педагогического воздействия, демонстрации в профессиональном поведении учителя компетентных педагогических реакций в процессе взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами, усиливают потребность в «валеологизации» педагогического сознания [13]. Факт низкой культуры здоровья современных педагогов свидетельствует о необходимости повышения уровня культуры здоровья и компетентности здоровьесбережения всех участников образовательного процесса и, соответственно, о необходимости совершенствования учебного процесса педагогического вуза, создания программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в части повышения уровня культуры здоровья и формирования у них компетентности здоровьесбережения.

Литература:

1. Марецкая, Н. И., Сопко Г. И., Пазыркина М. В. Компетентный подход к проектированию информационно-развивающего пространства в детском саду/Концепт. — 2013. — №03 (март). — С. 112–119. — ART 13060. — URL: <http://e-koncept.ru/2013/13060.htm>. — Гос. рег. Эл № ФС 77–49965. — ISSN 2304–120X.
2. Михайлов, Л. А., Корчагина Г. А., Сопко Г. И., Скворцова Н. Н., Шатровой О. В. Первичная профилактика зависимого поведения детей и подростков — путь к сохранению здоровья/В сборнике: Здоровье детей как ценность культуры/Материалы X Международной конференции. Главный редактор: К. В. Султанов. 2003. — с. 277–279.
3. Михайлов, Л. А., Корчагина Г. А., Сопко Г. И., Шатровой О. В., Скворцова Н. Н. Роль образовательного процесса в формировании здорового образа жизни/В сборнике: Здоровье детей как ценность культуры. Материалы X Международной конференции. Главный редактор: К. В. Султанов. 2003. — с. 274–277.
4. Пазыркина, М. В., Сопко Г. И. Значение формирования здоровьесберегающих компетенций педагога/Школа будущего. — 2013. — №2. — с. 138–142.
5. Пазыркина, М. В., Сопко Г. И. Формирование здоровьесберегающей компетентности у студентов педагогического вуза/Педагогика и современность. — 2014. — №1. — с. 107–111.
6. Пазыркина, М. В., Сопко Г. И., Журина Т. Г. Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога/Молодой ученый. — 2012. — №3. — с. 380–382.
7. Плахов, Н. Н., Сопко Г. И., Шатровой О. В. Здоровье как системный индикатор самоидентификации ребенка/В сборнике: Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры. Материалы ХУШ Международной конференции. СПб. 2011. — с. 600–604.
8. Соломин, В. П., Корчагина Г. А., Бахтин Ю. К., Михайлов Л. А., Сопко Г. И. Значение валеологии как учебной дисциплины в педагогическом университете/В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. редкол.: В. В. Латышин, гл. ред. и др.. 2005. — с. 31–33.
9. Соломин, В. П., Корчагина Г. А., Бахтин Ю. К., Михайлов Л. А., Сопко Г. И. Профилактика инфекционных болезней в образовательной программе педагогического вуза/В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. редкол.: В. В. Латышин, гл. ред. и др.. 2005. — с. 51.

10. Сопко, Г.И. Образ жизни и здоровье/Основы валеологии: уч. пособие. — СПб: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена. 1999. с. 51–56.
11. Сопко, Г.И. Пазыркина М.В. О необходимости компетентного подхода к формированию культуры безопасности жизнедеятельности в дошкольном образовательном учреждении./Молодой ученый. — 2012. — № 11. — С 484–486.
12. Сопко, Г.И., Скворцова Н.Н., Платонов Д.В. Закаливание как фактор повышения культуры здоровья». Здоровье детей как ценность культуры/Материалы X международной конференции «Ребенок в современном мире». 16–18 апреля 2003. СПб. РГПУ им. А.И. Герцена. с. 313–315.
13. Сопко, Г.И., Бахтин Ю.К., Пазыркина М.В. Значение формирования культуры здоровья в педагогическом университете/Приволжский научный вестник. — 2014. — №1 (29). — с. 99–102.
14. Сопко, Г.И., Михайлов Л.А., Варшамов Ю.Л. Экологическая безопасность как интерактивная дисциплина/В сборнике: Экология. Безопасность жизнедеятельности. Валеология. Соломин В.П. сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2000. с. 156–157.
15. Сопко, Г.И., Пазыркина М.В. Здоровье педагога и педагогический процесс. Учитель: вчера, сегодня, завтра: Материалы международной научно-практической конференции (24–25 июня 2010 г.). Ч. 1. Псков. ПГПУ. 2010. с. 237–238.
16. Сопко, Г.И., Пазыркина М.В. Здоровьеформирующий компонент как важная часть современных интегрированных программ для образовательных учреждений// Молодой ученый. — 2012. — №6. — с. 417–420.
17. Сопко, Г.И., Пазыркина М.В. Педагогические технологии обеспечения безопасности здоровья/Начальная школа плюс до и после. — 2012. — №7. — С. 9–12.
18. Сопко, Г.И., Пазыркина М.В. Оздоровительные технологии в образовательном процессе дошкольников (на примере ГОУ прогимназия №698 «Пансион»). Духовные горизонты детства: материалы ХУП Международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». (21–23 апреля 2010) — СПб.: Изд-во Политех. ун-та. 2010. С. 504–508.
19. Сопко, Г.И., Пазыркина М.В. Формирование культуры здоровья в педагогическом образовании/Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. — 2014. — №2.

Особенности взаимодействия социального педагога с неблагополучными семьями в СОШ

Гостева Анна Юрьевна, студент

Научный руководитель Мухина Татьяна Константиновна, старший преподаватель

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Родительская семья является первичной социальной средой индивида, средой социализации. С точки зрения А. Адлера, семейная атмосфера, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации и установки родителей являются первым фактором в развитии личности. Дети учатся нормам общежития в обществе и воспринимают культуру через своих родителей. Именно в семье человек получает первый социальный опыт, усваивает правила и нормы поведения. Родительская семья является наиболее доступным образцом наблюдения, который при определенных условиях становится образцом для подражания. [1,29]

К сожалению, неблагополучие в семье является одной из самых актуальных проблем современной России. Своеобразным индикатором семейного благополучия или неблагополучия оказывается поведение ребенка. Зачастую родителям самостоятельно сложно решить проблемы, возникающие в семье.

Под неблагополучной семьей мы понимаем семью, в которой ребенок испытывает неблагополучие (от слова «благо»), где отсутствует благо для ребенка. При этом вид семьи (проблемная, неблагополучная и др.) не имеет значения. Это может быть семья, в которой или оба родителя, или один родитель, и экономически состоятельная семья, и экономически несостоятельная, и т.д. Главной характеристикой неблагополучной семьи является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов. [2,21]

Семейное неблагополучие многообразно. Это не только ссоры, взаимное непонимание, пьянство родителей и т.д. Это и недостаток родительской любви к ребенку, причинами которого могут быть не только перечисленные факторы, но и многое другое. [3,12].

С учетом доминирующих факторов неблагополучные семьи мы условно разделили на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей.

Первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагополучия: это так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности, неполные).

Вторую группу представляют внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. Отличительной особенностью этих семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд незаметны, что иногда вводит окружающих в заблуждение. Тем не менее они оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей. Эти семьи отнесены нами к категории внутренне неблагополучных (со скрытой формой неблагополучия). [5,10]

Социальный педагог как сотрудник школы, создает условия для социального и профессионального саморазвития учащихся, организуя деятельность педагогов и родителей на основе принципов гуманизма, с учетом исторических и культурных традиций. Основной задачей социального педагога школы является социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и школой. [4] Объектом воздействия социального педагога могут быть ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья, в целом, как коллектив.

Одной из основных задач социального педагога является обеспечение эффективной помощи семье в вопросах успешной социальной адаптации детей и подростков. В случае необходимости социальный педагог проводит социальную диагностику семьи, определяя тип семьи по различным основаниям классификации.

1. По структуре

Полные семьи	Неполные семьи
1) с одним ребенком; 2) с 2 (однопольми); 3) с 2 (разнопольми); 4) с 3 детьми; 5) многодетная (с 4 детьми и более); 6) дети сводные; 7) дети неродные; 8) в том числе с бабушкой, дедушкой	1) одинокая мама; 2) родители разведены; 3) одинокий отец; 4) опекун.

2. По материальной обеспеченности семьи:

- очень высоким материальным достатком;
- с высоким материальным достатком;
- со средним материальным достатком;
- с низким материальным достатком;
- нуждающиеся (за чертой бедности).

3. По социально-правовой устойчивости и воспитательному потенциалу семьи:

1) социально-устойчивая, благополучная в воспитательном отношении	— воспитательно сильная
2) социально-устойчивая, но неблагополучная в воспитательном отношении	— воспитательно неустойчивая; — воспитательно слабая с утратой контакта с детьми и контроля над ними
3) социально-неустойчивая, неблагополучная в воспитательном отношении	— воспитательно слабая с постоянно конфликтной атмосферой; — воспитательно слабая с агрессивно негативной атмосферой
4) социально-неустойчивая, негативная в воспитательном отношении	— маргинальная (с алкогольной, сексуальной деморализацией, наркотической зависимостью); — вступающая в конфликт с законом; — преступная; — психически отягощенная

4. По взаимоотношениям:

- гармоничная;

- компромиссная;
- неустойчивая;
- мнимая;
- конфликтная;
- резко конфликтная;
- потребительская;

5. По семейной ориентации:

- на деятельность;
- общение;
- самоудовлетворение (эгоистические).

Определить воспитательную позицию семьи можно, используя данную таблицу:

Позиция семьи	Отношение родителей	Последствия в формировании личности
1. Педагогически оправданная позиция	Заботливость, любовь в сочетании с разумной требовательностью, дружеские, доверительные отношения, поощрение самостоятельности	Нормальное развитие личности, адекватная самооценка
2. «Залюбленное детство»	Слепое обожание, мелочная опека, потакание всем желаниям, ребенок — центр семьи, неоправданная идеализация его родителями	Торможение социализации, несамостоятельность, инфантильность, эгоизм, своеволие, упрямство, капризность, ложь, завышенная самооценка
3. «Равнодушное детство»	Пренебрежение интересами ребенка, отчужденность, равнодушие, попустительство, бесконтрольность	Замедление эмоционального развития, обостренное самолюбие, агрессивность, отчаяние, недоверие к взрослым, озлобленность, разочарование, уход в собственный мир
4. «Задавленное детство»	Чрезмерная опека, запреты как система воспитания, чрезмерная требовательность, жестокость в обращении, излишняя строгость, постоянные нотации, грубость в проявлениях родительской власти	Проблемы в социализации, подавленные желания, неуверенность в себе, страх, коварство, мстительность, обидчивость, озлобленность, попадание в зависимость к более сильным сверстникам, приспособленчество, угодничество, заниженная самооценка
5. «Загубленное детство»	Аморальный пример родителей, полная бесконтрольность, безнадзорность, ребенок как объект постоянных ссор — каждый из родителей стремится привлечь его на свою сторону	Признание только физической силы, формирование антисоциального идеала, оправдание собственных недостатков, скепсис, злость, агрессивность, лицемерие, приспособленчество, неверие в будущее, недисциплинированность, разочарование, недоверие к взрослым, уход в себя

Для работы с неблагополучной семьей представляется необходимым ознакомление с предлагаемым ниже алгоритмом работы с дисфункциональной семьей, на всех этапах реализации которого необходимо активное вмешательство специалистов.

1-й этап — Организационный. Основной метод работы на данном этапе — это экспертная оценка. Она направлена на выяснение степени необходимости вмешательства в проблему семьи. Специалистами определены некоторые критерии, по которым можно определить, что изменения в семье необходимы.

2-й этап — Деятельный. Происходит мобилизация ресурсов семьи. Ставятся и, по мере сил и возможностей, решаются следующие задачи: нормализация семейных отношений, принятие родителями собственных родителей, друг друга и ребенка. Для ребенка в данный период организуется реабилитационная среда: работа со специалистами либо внутри семьи (посещения, беседы), либо вне ее, в рамках социально-реабилитационного учреждения для несовершеннолетних с организованными посещениями родственников; выявление желания и возможности возвращения в семью.

В социальном плане, при необходимости, возможна активизация усилий членов семьи (трудоустройство, стабилизация заработков, активизация родительских ролей). При этом, по запросу семье ищется возможность оказания адресной социальной (бытовой, материальной, денежной) помощи, а также помощи в организации лечения (при наличии тяжелых заболеваний, алкогольной и наркотической зависимости). После этого осуществляется исследование и устранение конфликтов развития семьи. Данный процесс предполагает желание и активное участие членов семьи как объекта воздействия.

Основа профилактической и коррекционной работы — формирование навыков и ценностей здорового образа жизни. Здесь же можно говорить и о вторичной профилактике — предотвращении рецидивов возникновения подобных проблемных ситуаций.

3-й этап — Контрольный. Выявляется динамика развития семьи, исследуется материальное положение, условия проживания, взаимоотношения между членами семьи. Кроме того, на протяжении определенного периода времени проводится патронаж семьи с целью подтверждения и закрепления позитивных изменений. На данном этапе семья, еще не выведенная из «группы риска», переходит к реабилитационному саморазвитию за счет наращивания собственного потенциала, получения регулярной социальной помощи.

На всех этапах, параллельно социальному процессу, алгоритм работы включает в себя организацию системы мониторинга развития неблагополучной семьи, определения форм и методов профилактики и коррекции. Это позволяет не только изучить эффективность работы с конкретной семьей, организовывать межведомственный подход к реабилитационному процессу, а также создавать банк проблемных ситуаций. Что позволяет вырабатывать алгоритм работы применительно не к типу ситуации, а ориентируясь на определенную семью и подбирать соответствующие формы и методы работы. [4,147–151]

Литература:

1. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 319 с. ISBN 5–89939–101–4
2. Шульга, Т.И. Ш95 Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие/Т.И. Шульга. — М.: Дрофа, 2005. — 254, с. ISBN 5–7107–8539–3
3. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1985.
4. Справочник социального педагога: 5–11 классы/Авт.-сост Т.А. Шишкова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ВАШ, 2007. — 336 с. — (Педагогика. Психология. Управление). ISBN 5–94665–498–5
5. В.М. Целуйко. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 271 с.: ил. — (Психология для всех). ISBN 5–305–00089–0.

Информационная зависимость как психолого-педагогическая проблема

Демьянова Елена Георгиевна, учитель французского языка;
Колесник Антонида Александровна, учитель информатики
ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена проблеме формирования и развития информационной зависимости, среди молодежи, а так же возможностям школьной педагогики по профилактике данного деструктивного феномена.

Ключевые слова: информатизация, информационное общество, зависимое поведение, мероприятия профилактического воздействия.

Отличительной особенностью нашего времени является переход к качественно новому состоянию общества, которое характеризуется резким повышением роли информационных процессов и, в частности, созданием целой индустрии производства информации. По мнению ученых, современное общество находится в процессе перехода к качественно иной форме своего существования — информационному обществу и в более широком контексте — к информационной цивилизации [3; 5; 11; 13].

В настоящее время практически не подвергается сомнению тот факт, что человек для реализации своего социального поведения в обществе нуждается в постоянном притоке информации. Постоянная информационная связь с окружающим миром, социальной

средой, в которой он действует как активный социальный субъект, является одним из важнейших условий нормальной жизнедеятельности. Прекращение информационной связи может вызывать различные психические аномалии вплоть до психических заболеваний. На человека оказывают огромное влияние не только постоянный информационный контакт с окружающей социальной средой или его отсутствие, но и количество, объем, содержание и структура поступающей и перерабатываемой информации [2; 6; 9; 12].

Необходимую информацию человек получает из непосредственного опыта, личного общения, а также из разнообразных источников информации (книги, радио, телевидение, журналы, газеты, различные информационные системы, а также другие источники знаково-символиче-

ского характера). Причем закономерностью общественного развития является преобладание и резкое увеличение доли информации, получаемой из информационных источников, нежели из непосредственного опыта и личного общения. Основными информационными источниками выступают средства массовой информации (СМИ), которые являются исторически сложившимися формами передачи всевозможных сведений массовому потребителю [1; 4; 8; 19].

Средства массовой информации представляют собой учреждения, созданные для открытой, публичной передачи с помощью специального технического инструментария различных сведений любым лицам — это относительно самостоятельная система, характеризующаяся множественностью составляющих элементов: содержанием, свойствами, формами, методами и определенными уровнями организации (в мире, в стране, в регионе). Отличительные черты СМИ — это публичность, т.е. неограниченный круг пользователей; наличие специальных технических приборов, аппаратуры; непостоянный объем аудитории, меняющейся в зависимости от проявленного интереса к той или иной передаче, сообщению или статье [10; 15; 18].

К основным видам средств массовой информации относятся: печатные издания, радиовещание, телевидение и всемирная компьютерная сеть. Каждое из этих средств информации обладает своими особенностями в области производства и передачи сведений. В тоже время средства массовой информации зачастую становятся источниками негативного информационного воздействия.

Усложнение и динамичность социальных процессов, влияние общественных изменений непосредственно на повседневную жизнь человека делают его все более зависимым от потока сообщений средств массовой информации. Все меньше сведений, необходимых для своего социального поведения и жизни в обществе, он может получить, основываясь только на своем повседневном опыте. Все больше необходимой социальной информации он получает из теле- и радио программ, периодических изданий, Интернета. Особенно ярко это проявляется в формировании мнений по вопросам, ко-

торые не находят отражения в его непосредственном опыте, например, об обстановке в других городах, регионах, странах, о политических лидерах, об экономической конъюнктуре и т.п. [1].

Таким образом, информация жизненно необходима человеку для реализации себя в обществе. На удовлетворение данной потребности, свойственной практически каждому члену социума, потребности, которую необходимо удовлетворить человеку для самореализации, для создания более комфортных условий существования как раз и направлена деятельность СМИ. При этом влияние на человека оказывает не только сам факт наличия информационного воздействия, но, и различные его характеристики, такие как объем, содержание, структура и т.д. Все это говорит об огромном влиянии и незаменимой роли средств массовой информации в жизнедеятельности социума и отдельных его индивидов. Во многом от деятельности СМИ сегодня зависит их существование, развитие и условия функционирования [14; 16; 17].

В тоже время информационное воздействие, реализуемое через систему СМИ, может нести в себе угрозы возникновения негативных последствий, проявляющихся как на социальном, так и на индивидуально-личностном уровне. На индивидуальном уровне — это выражается в формировании такого вида зависимого поведения как — информационная зависимость [8; 11]. Если не начать своевременное проведение мер профилактического воздействия, то данный вид зависимости может привести к негативным последствиям психологического характера, и даже стать причиной психических расстройств и соматических заболеваний. Как известно лица подросткового возраста являются группой риска возникновения зависимостей различной этимологии, поэтому формирование информационной зависимости у лиц данной возрастной категории представляет особую опасность [15; 20]. Таким образом, на современном этапе в круг задач школьной педагогики целесообразно ввести систему мероприятий направленных на профилактику информационной зависимости.

Литература:

1. Бахтин, Ю.К. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»; науч. ред.: А.Г. Гущин. 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю.К. Отношение студентов педагогического вуза к употреблению наркотиков и курению табака // Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3. с. 456.
3. Буйнов, Л.Г. Психофизиологическая адаптация человека к укачиванию/Л.Г. Буйнов, А.В. Соловьев // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67). с. 16–19.
4. Буйнов, Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема/Л. Г, Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. с. 242.

5. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе/Л. Г. Буйнов // *Univsum: Вестник Герценовского университета*. 2011. №4. с. 16–17.
6. Глазников, Л. А. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л. А. Глазников, Л. Г. Буйнов, М. И. Говорун, Л. А. Сорокина, Р. А. Нигмедзянов, А. Е. Голованов // *Вестник оториноларингологии*. 2012. №4. с. 33–36.
7. Соловьев, А. В. Возможности компьютерной стабилографии для отбора лиц в профессии, связанной с действием знакопеременных ускорений/А. В. Соловьев, Л. А. Глазников, Л. А. Сорокина // *Российская оториноларингология*. 2013. №6 (67), с. 118–120.
8. Соломин, В. П. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
9. Соломин, В. П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // *Молодой ученый*. 2013. №6. с. 730–732.
10. Соломин, В. П. Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического ВУЗа // Л. Г. Буйнов, В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. П. Макарова, М. А. Морозов, Г. И. Сопко // *Молодой ученый*. 2012. №9. с. 337–345.
11. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознания [Текст]/Л. А. Сорокина // *Молодой ученый*. 2013. №12. с. 522–524.
12. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // *История и педагогика естествознания*. 2013. №1. с. 29–30.
13. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
14. Сорокина, Л. А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся/Л. А. Сорокина // *Педагогические измерения*. 2014. №1. с. 38–46.
15. Сорокина, Л. А. Экология здоровья и экологическая культура как перспективные направления в образовательной среде школы/Л. А. Сорокина, З. В. Быстрова, К. М. Цыпнятова // *Астраханский вестник экологического образования*. 2014. №1 (27), с. 97–100.
16. Сухоруков, Д. В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // *Молодой ученый*. 2014. №2 (61). с. 730–732.
17. Сухоруков, Д. В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д. В. Сухоруков, А. А. Богданов // *Профилактическая и клиническая медицина*. 2011. №3 (40). с. 61.
18. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // *Образование и наука*. 2014. №2 (111), с. 139–153.
19. Сухоруков, Д. В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // *Молодой ученый*. 2014. №2 (61). с. 857–860.
20. Сыромятникова, Л. И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников/Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // *Молодой ученый*. 2013. №11. с. 660–662.

Дети и подростки как группа риска формирования информационной зависимости

Демьянова Елена Георгиевна, учитель французского языка;
Колесник Антонида Александровна, учитель информатики
ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена негативным последствиям влияния средств массовой информации на психоэмоциональную сферу детей и подростков и необходимости концентрации усилий педагогов для решения указанной проблемы.

Ключевые слова: зависимое поведение, информационный стресс, интеллектуальное развитие, школьная успеваемость, средства массовой информации.

Серьезной социально-психологической проблемой, с которой активно заговорили в последние годы, стала информационная зависимость, то есть зависимость от средств массовой информации (СМИ) и прежде всего от телевидения и сети Интернет. При этом именно дети и подростки являются основной группой риска при формировании данного вида аддикции.

В этой связи необходимо отметить, что неограниченное общение со СМИ вызывает у ребенка информационный стресс: сознание школьника, и без того переполненное учебной информацией, не справляется с ежегодно увеличивающимися объемами «внешкольных знаний». В школе эти дети бывают обычно вялыми, плохо концентрируют внимание на учебном процессе, хуже соображают при решении задач. У них развиваются раздражительность, повышенная возбудимость, впечатлительность, поэтому они часто ссорятся с одноклассниками, становятся неуживчивыми и обидчивыми. В результате интеллектуальное развитие таких детей замедляется, школьная успеваемость соответственно так же снижается, ухудшаются черты характера.

Так исследование, проведенное университетами Стэнфорда и Джона Хопкинса, свидетельствует о том, что дети, активно смотрящие телевизор или имеющие его в своей спальне, учатся значительно хуже своих сверстников. Чрезмерный просмотр телевизора ухудшает результаты школьной успеваемости [3; 6; 11; 18; 20]. Дети, проводящие много времени за компьютером или телевизором, как правило, мало читают или почти ничего не читают, их интересы сужаются до размеров экрана. Постоянное облучение приводит к резкому истощению нервной системы. В результате память у таких детей слабеет, они, как уже отмечалось, начинают хуже учиться, становятся вялыми, безынициативными.

Серьезным негативным фактором информационного воздействия является то, что в результате длительного «общения» с телевизором (компьютером) может наблюдаться ухудшение взаимоотношения детей и подростков с родителями. Они становятся малопослушными, на требования или просьбы оторваться от телевизора реагируют скандалом, слезами. Здесь важно отметить, что дети на-

столько вживаются в мир, показываемый по телевидению, что стремятся жить по его заповедям. Телевидение вольно или невольно кодирует поведение ребенка и подростка, заставляя их жить по законам виртуального мира. Кодирование при этом может быть как прямым, так и опосредованным: у детей вырабатывается своеобразный психологический стереотип поведения и мышления. Безусловно, это приводит к бездуховности, развитию эгоизма, бездушия, жестокости. При этом особенно опасны для психического и интеллектуального развития детей электронные игры и специальные электронно-игровые приставки для телевизоров. Электронные игры настолько увлекают детей, что они забывают обо всем на свете. Часами без отрыва могут сидеть у экрана телевизора или с электронной игрушкой [1; 5; 8; 10; 16].

Дополнительной опасностью негативного воздействия СМИ являются вседозволенность и фактическое отсутствие каких бы то ни было ограничений. Эта проблема многоаспектна. Здесь можно говорить и о скрытой пропаганде насилия, и об искусственном формировании общественного мнения, и об агрессивном вторжении рекламы в нашу жизнь. Фактическое отсутствие ограничений в сфере СМИ приводит также и к духовным болезням, то есть искажению духовно-нравственной парадигмы подрастающего поколения, ориентации на чуждую культуру с ее акцентом на материальные блага.

Так по данным ЮНЕСКО, 93% современных детей смотрят на экран 28 часов в неделю, т.е. около 4 часов в день, что намного превосходит время их общения со взрослыми [2; 4; 7; 9]. Это, безобидное на первый взгляд, занятие вполне устраивает не только детей, но и их родителей, ребенок не пристаёт, ничего не просит, не безобразничает, не подвергается риску и, в то же время, получает впечатления, узнает что-то новое, приобщается к современной цивилизации. Покупая ребенку новые видеокассеты или компьютерные игры, родители как бы заботятся о его развитии и стремятся занять его чем-то интересным.

Однако в последнее время педагоги и психологи все чаще отмечают у детей неспособность к самоуглублению,

к концентрации на каком-либо занятии, отсутствие заинтересованности делом. Данные симптомы были обобщены в картину новой болезни 'дефицит концентрации' (A Netion Deficit Disorder). Этот вид заболевания особенно ярко проявляется при обучении и характеризуется спонтанностью, гиперактивностью, ситуативностью поведения, повышенной рассеянностью. Такие дети не задерживаются на каких-либо занятиях, быстро переключаются, лихорадочно стремятся к смене впечатлений. Однако эти многообразные впечатления они воспринимают поверхностно и отрывочно, не анализируя и не связывая между собой. Им необходима постоянная внешняя стимуляция.

Факт, который отмечают многие педагоги — резкое снижение фантазии и творческой активности детей. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Они не прилагают усилий для изобретения новых игр, создания собственного воображаемого мира. Им скучно рисовать, конструировать, придумывать новые сюжеты. Их ничего не интересует и не увлекает. Отсутствие собственного внутреннего содержания отражается на отношениях детей. Им не интересно общаться друг с другом. Замечено, что общение со сверстниками становится все более поверхностным и формальным: детям не о чем разговаривать, нечего обсуждать или спорить. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

За последние 50 лет проведены тысячи исследований

о воздействии телевидения на психическое и интеллектуальное здоровье человека. Все больше и больше экспертов находят связь между чрезмерным пребыванием детей и подростков у телеэкрана и плохим поведением. Возросшее внимание к данной проблеме в нашей стране связано с тем, что в настоящее время в России очень высок уровень детской и подростковой преступности. Вот почему все большую значимость приобретают вопросы, связанные с механизмами социального, психологического, рекреационного воздействия медиасредств на детскую аудиторию. Вопросы, связанные с предохранением ее от негативного влияния сцен насилия на экране, защитой права ребенка получать не наносящую ему вред аудиовизуальную информацию [12; 15; 17].

Сейчас многие родители жалуются, что дети не хотят читать. Такая ситуация наблюдается даже в тех семьях, где книги были всегда в почете, и семейная библиотека собиралась не одним поколением родственников. Ослабление привычки читать, снижает способность мыслить, поскольку именно чтение является комплексной ключевой способностью, обеспечивающей психическое, социальное и интеллектуальное развитие человека. И здесь речь идет не только о знаниях, но и о воображении, памяти, интуиции, фантазии. Таким образом, на современном этапе информационная зависимость становится не только социально-психологической, но и дидактической проблемой, на решение которой должны быть направлены усилия ведущих педагогов [13; 14; 19].

Литература:

1. Бахтин, Ю.К. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»; науч. ред.: А.Г. Гущин. 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю.К. Отношение студентов педагогического вуза к употреблению наркотиков и курению табака // Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3. с. 456.
3. Буйнов, Л.Г. Психофизиологическая адаптация человека к укачиванию/Л.Г. Буйнов, А.В. Соловьев // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67). с. 16–19.
4. Буйнов, Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема/Л. Г. Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. с. 242.
5. Буйнов, Л.Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе/Л.Г. Буйнов // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
6. Глазников, Л.А. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, М. И, Говорун, Л.А. Сорокина, Р.А. Нигмедзянов, А.Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. №4. с. 33–36.
7. Соловьев, А.В. Возможности компьютерной стабилографии для отбора лиц в профессии, связанной с действием знакопеременных ускорений/А.В. Соловьев, Л.А. Глазников, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67), с. 118–120.
8. Соломин, В.П. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В.П. Соломин, Л.П. Макарова, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.

9. Соломин, В. П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // Молодой ученый. 2013. № 6. с. 730–732.
10. Соломин, В. П. Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического ВУЗа // Л. Г. Буйнов, В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. П. Макарова, М. А. Морозов, Г. И. Сопко // Молодой ученый. 2012. № 9. с. 337–345.
11. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознания [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
12. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
13. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.
14. Сорокина, Л. А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся/Л. А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 1. с. 38–46.
15. Сорокина, Л. А. Экология здоровья и экологическая культура как перспективные направления в образовательной среде школы/Л. А. Сорокина, З. В. Быстрова, К. М. Цыпнятова // Астраханский вестник экологического образования. 2014. № 1 (27), с. 97–100.
16. Сухоруков, Д. В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). с. 730–732.
17. Сухоруков, Д. В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д. В. Сухоруков, А. А. Богданов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3 (40). с. 61.
18. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. № 2 (111), с. 139–153.
19. Сухоруков, Д. В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). с. 857–860.
20. Сыромятникова, Л. И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников/Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2013. № 11. с. 660–662.

Роль нестандартных задач в формировании УУД

Дмитриева Жанна Игоревна, преподаватель математики
Екатеринбургское суворовское военное училище

*Новый мир имеет новые условия и требует новых действий.
Н. Перих*

Термин «задача» включает в себя довольно широкий круг понятий. Когда мы говорим о задаче, то в большинстве случаев подразумеваем, что речь идет о текстовой задаче. Но на самом деле любое задание типа: «Вычислите», «Упростите», «Решите уравнение» также является задачей. Во всех заданиях такого типа есть вопрос, на который мы отвечаем в процессе решения. Задания типа «Докажите что»... также относятся к математическим задачам, однако, как известно, доказывать приходится не только в математике, но и во многих областях человеческой деятельности.

«ЗАДАЧА — один из методов обучения, проверки знаний и практических навыков учащихся, применяемых в начальной, средней и высшей школе».

«ЗАДАЧА представляет собой требование или вопрос, на который надо найти ответ, учитывая и опираясь на те условия, которые указаны в задаче».

Фридман Л. М

Другими словами, задача — это проблема, которую необходимо разрешить.

Задача может быть сложной или простой. В первом случае найти ее решение трудно, во втором — легко. Трудность решения в какой-то мере входит в само понятие задачи: там, где нет трудности, нет и задачи. Задача является надежным средством контроля и проверки глубины и прочности знаний учеников и их осмысленности, умения применять полученные знания на практике.

Процесс решения задач тесно связан с мышлением: «Решение задачи осуществляется только с помощью мышления и никак иначе не осуществимо. Но мышление совершается не только в связи с решением задачи».

Традиционные функции решения задач:

1. Для формирования у учащихся нужной мотивации их учебной деятельности, интереса и склонности к этой деятельности.

Прежде чем приступить к изучению какой-либо новой темы, учитель обычно дает учащимся какую-то интересную задачу, для решения которой и нужно изучить предстоящую тему, овладеть новыми знаниями. Тем самым, у учащихся возникает значимый учебно-познавательный мотив — изучить новый учебный материал, овладеть новыми теоретическими знаниями, чтобы уметь решать подобные задачи.

При решении достаточно большого числа задач, если только методика решения разумная, психологически обоснованная, у учащихся постепенно формируется стойкий интерес, а затем и склонность к решению задач как к особой деятельности.

2. Для иллюстрации и конкретизации изучаемого учебного материала.

Сущность той или иной теоремы, формулы нельзя проиллюстрировать, не показав применение их для решения каких-либо задач. Поэтому знакомство учащихся с теоретическим материалом всегда сопровождается решением соответствующих задач, в процессе которого учащиеся более наглядно и конкретно осознают сущность этого материала.

3. Для формирования у учащихся определенных умений и навыков (счета, измерения, преобразования различных выражений, вычислений).

4. Для контроля и оценки учебной работы учащихся (как наиболее адекватное и удобное средство для контроля и оценки учебной работы учащихся).

Решение специально подобранных задач, характер их решения и ошибки, которые допускают учащиеся в решении, четко и правильно показывают уровень усвоения и овладения учащимися изученным учебным материалом. Устный опрос, ответы учащихся на теоретические вопросы показывают лишь, что и как запомнили учащиеся. А вот самостоятельное решение ими тех или иных задач наглядно показывает, как учащиеся усвоили, а не просто запомнили изученные понятия, теоремы, формулы.

5. Для приобретения учащимися новых знаний.

Вместо того чтобы излагать ту или иную теорему, выводить формулу, можно предложить учащимся самостоятельно решить соответствующую задачу на доказательство, на вывод формулы, установление некоторой закономерности. Предполагается, что учащиеся подготовлены для такой самостоятельной работы. Многие теоремы и формулы можно и нужно изучать именно в процессе решения задач. Ведь всякая задача на доказательство, в некотором роде, есть некоторая теорема, доказательство ко-

торой должен найти сам ученик.

Исторически сложилось, что на ранних этапах развития математики решение задач было целью обучения. Ученик должен был заучить образцы и затем подводить под эти образцы решения задач. В основном решались типовые, стандартные задачи, принадлежащие классам алгоритмически разрешимых задач, т. е. таких, для которых существует общий метод (алгоритм) решения.

Но многообразные ситуации, возникающие на математическом и нематематическом материале, приводят как к стандартным, так и нестандартным задачам, алгоритм решения которых либо неизвестен, либо не существует.

Что же мы имеем теперь?

С 5-го по 11-й класс ученики решают более 7000 задач, и во многом от их особенностей (сложности, многогранности, сюжетной формы, последовательности и др.) и зависит, насколько успешным будет процесс обучения математике. Но на практике получается, что чаще всего процесс решения задач на уроке обладает некоторой рутинностью и оставляет ученику мало возможностей для творчества. Почему?

Анализ школьных учебников математики показывает, что они содержат вроде бы достаточное количество задач, из которых можно составлять наборы задач, ориентированные на разные классы и на разных учащихся.

Но:

1) математические задачи, содержащиеся в основных разделах школьных учебников, как правило, ограничены одной темой. Их решение требует от учащихся знаний, умений и навыков по какому-нибудь одному вопросу программного материала и не предусматривает широких связей между различными разделами школьного курса математики. Функция таких задач — иллюстрация изучаемого теоретического материала, разъяснение его смысла. Поэтому учащимся нетрудно найти метод решения данной задачи. Этот метод иногда подсказывается названием раздела учебника или задачника, темой, изучаемой на уроке, указаниями учителя и т. д. Самостоятельный поиск метода решения учеником здесь минимален. Сам процесс решения задачи становится, таким образом, рутинным и оставляет школьнику мало возможностей для творчества.

2) В подавляющем большинстве учебников и дидактических пособий для средней школы практически отсутствуют задачи, которые способствовали бы подготовке учеников к деятельности творческого характера (в различных областях) и формированию у них соответствующих интеллектуальных умений.

3) С точки зрения организации деятельности учащихся, развивающие учебники математики для начальной школы и учебники математики для 5–6 классов моделируют учебные процессы разного характера.

Анализ учебников математики системы развивающего обучения для начальных классов показывает, что все они в той или иной мере сориентированы на развитие позна-

вательной активности учащихся и их творческого потенциала, на формирование учебной деятельности и таких качеств мышления, как гибкость и критичность. Об этом свидетельствует вариативность учебных заданий, выполнение которых предполагает наблюдение, анализ, обобщение, выявление разнообразных зависимостей и закономерностей, установление соответствия между предметными, вербальными, схематическими и символическими моделями.

Но перечисленные направления не получают должного логического продолжения в учебниках математики для 5–6 классов, используемых в массовой практике, в которых объяснительные тексты, содержащие примеры-образцы и система репродуктивных упражнений на закрепление новых знаний ориентируют учителя на информационно-сообщающий и объяснительный методы преподавания, а ученика — на исполнительский и репродуктивный методы учения.

Рассмотрим, к примеру, формулировки заданий в учебнике Н. Я. Виленкина: выполни действия, реши уравнения, вычисли, упрости.

Учебник	Характеристика учебника
Н. Я. Виленкин, А. С. Чесноков, С. И. Шварцбурд «Математика 5»	Текстовые задачи встречаются почти в каждом пункте учебника, но среди них нет ни одной логической задачи.

Все задачи, содержащиеся в учебнике внутри одной темы, классифицированы по степени сложности и расположены, как правило, в порядке её возрастания.

Но одна из классификаций почти не находит отражения в действующих учебниках. Речь идёт о классификации по характеру условия задачи — определённые, неопределённые и переопределённые. Школьникам преимущественно предлагаются задачи определённые, т. е. задачи, содержащие в условии ровно столько данных, сколько их требуется для получения ответа, не больше и не меньше. Но почему не больше и не меньше?

И чему могут научить задачи с «аномальным» — нестандартным условием?

Нестандартные задачи — задачи с «аномальным» условием:

Неопределённые задачи — задачи с неполным условием, в котором для получения конкретного ответа не хватает одной или нескольких величин или каких-то указаний на свойства объекта или его связи с другими объектами.

Примеры:

1. В треугольнике одна сторона имеет длину 10 см, а другая 8 см. Найти длину третьей стороны.

Задача 1 не может иметь решения, потому что в ней не хватает данных.

Но, если вспомнить неравенство треугольника и записать его для данного треугольника, обозначив неизвестную сторону через a , получим:

$$10 + 8 > a;$$

$$a + 10 > 8;$$

$$a + 8 > 10;$$

а из этой системы следует, что

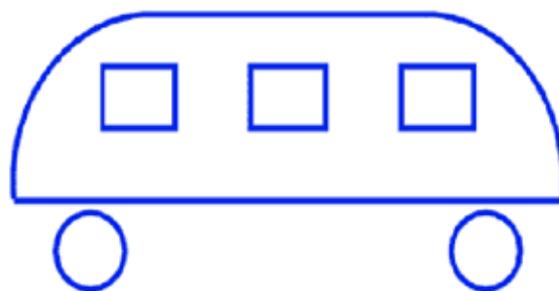
$$2 < a < 18.$$

Таким образом, удалось уточнить ответ с фразы «задачу невозможно решить» до вполне определённого интервала, что следует признать ответом более высокого уровня.

Такое решение требует более высокого уровня умственной деятельности, чем примитивное «Задача не имеет решения, потому что данных не хватает».

2. Задача про автобус.

Куда едет автобус?



Чтобы ответить на вопрос этой задачи нужно:

— уточнить, в какой стране происходит действие (левостороннее, правостороннее движение);

— вспомнить, что у автобуса есть двери (причем двери находятся слева (либо справа), если стоять лицом по направлению движения).

Значит, автобус едет справа налево, если движение — правостороннее; едет слева направо — если левостороннее.

Вывод: решение неопределённой задачи обычно заканчивается неопределённым ответом, в котором искомая величина может принимать значения из некоего числового множества. Выявление этого множества и должно стать целью решения такой задачи, что достигается вдумчивым анализом текста задачи и взаимосвязей между данными величинами.

Задачи этого типа требуют от ученика мобилизации практически всего набора знаний, умения анализировать условие, строить математическую модель решения, находить данные к задаче «между строк» условия. Практически, одной специально подобранной задачей этого типа можно проверить знания ученика по целой теме.

(Результаты с точки зрения формирования личностных УУД: проявление внимания, удивления, желания больше узнать; оценивание своих достижений, самостоятельности, причины неудач; регулятивные УУД: оценивание весомости приводимых доказательств и рассуждений (убедительно, ложно, истинно, существенно, не существенно); корректирование деятельности внесение изменения в процесс с учетом возникших трудностей и ошибок; познавательные УУД: осуществление итоговый контроля; выполнение учебных задач, не имеющие однозначного решения; коммуникативные УУД).

2. Задачи переопределённые — задачи с избыточным составом условия, с лишними данными, без которых ответ может быть получен, но которые в той или иной мере маскируют путь решения.

Данные в таких задачах могут быть противоречивыми и выявление этой противоречивости или непротиворечивости является обязательным элементом решения такой задачи.

Пример:

«Найти площадь прямоугольного треугольника с катетами 9 см и 40 см и гипотенузой 41 см».

Мало найти ответ, как половину произведения 9 на 40. Надо ещё выявить, будет ли у прямоугольного треугольника с катетами 9 см и 40 см гипотенуза равной 41 см. Без этого выяснения решение задачи не может быть признано полным.

Задачи этого типа требуют от ученика умения анализировать условие, находить в нём нужные данные и отбрасывать ненужные.

3. Нереальные (или противоречивые) задачи.

Пример: **Найти площадь треугольника со сторонами 10 см, 19 см и 8 см.**

Не имеет решения. Достаточно проверить условие на противоречивость при помощи неравенства треугольника и убедиться, что задача не может иметь решения.

Некоторые из задач этого типа позволяют выявить противоречие данных еще при анализе условия, в результате чего процесс решения становится излишним. Достаточно частое повторение таких ситуаций приведёт учащихся к необходимости анализировать условие перед началом решения, чтобы избавить себя от лишней работы.

Итак, каждый из указанных типов задач несёт в себе определённую развивающую функцию:

— переопределённые задачи требуют умения анализировать условие и строить решение задачи при помощи минимального числа данных;

— противоречивые задачи заставляют делать проверку решения, более внимательно анализировать данные задачи;

— неопределённые задачи требуют достаточно обширных знаний об объекте задачи, о связях его с другими математическими объектами, которые могут оказаться полезными при получении пусть неопределённого, но всё же ограниченного некими рамками ответа.

В школе невозможно, да и не нужно, рассматривать все виды и алгоритмы решения математических задач. Сколько бы задач ни решали в школе, всё равно учащиеся в своем будущем встретятся с новыми видами задач. Общий подход к решению любых математических задач — это и есть, по сути дела, модель разумного подхода к решению любых бытовых, практических, научных, технических и иных задач, которые будут повседневно встречаться человеку в его деятельности на протяжении всей его жизни.

Поэтому школа должна вооружить учащихся общим подходом к решению любых задач; не просто «снабдить» учащихся багажом знаний, а активно включить их в творческую, исследовательскую деятельность (сформировать УУД). И именно нестандартные задачи по математике сегодня могут сыграть роль средства формирования универсальных учебных действий учащегося.

Образовательные экскурсии в контексте решения проблемы профессионализма современного педагога: опыт и перспективы

Дьячкова Татьяна Владимировна, доцент

Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области

Без странствий не создается ни одна индивидуальность.

Йоганн Вольфганг Гете

Одной из стратегических целей политики государства в области образования является развитие системы непрерывного дополнительного образования и разработка инновационных моделей подготовки и переподготовки педагогических кадров. Это нашло отражение в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «...программы повышения квалификации должны гибко изменяться в зависимости от интересов педагогов, а значит от образовательных потребностей детей» [1,69].

Сегодня дополнительное образования детей — это неотъемлемая часть образовательной системы Тульской области. Возможности образовательных организаций

дополнительного образования детей нашей области являются эффективным средством воспитания юных граждан. От кадрового потенциала, творческой активности педагогов в значительной степени зависят качество и результативность деятельности образовательной организации дополнительного образования детей. Принципиально новые условия, в которые попал сегодня педагог дополнительного образования, очевидный диссонанс между его базовой подготовкой и теми реалиями, с которыми сталкивается современная образовательная организация, требуют от каждого работника высокого уровня профессионализма.

В ходе курсов повышения квалификации педагогов наряду с обязательными разделами программы слушателям предлагаются разнообразные модули в виде спецкурсов по выбору в соответствии с профессиональными потребностями слушателей. Образовательный процесс строится как позиционное взаимодействие, где каждый педагог осознает себя причастным к решению профессиональных проблем.

Образовательные программы системы дополнительного образования взрослых в буквальном смысле реализуются в четырех стенах. Сопровождаясь просмотром отдельных занятий педагогов, видеоматериалов конкурсов профессионального мастерства «Сердце отдаю детям», «Воспитать человека», «За нравственный подвиг учителя». Мало кто из педагогов получает от курсовой подготовки настоящее удовлетворение и может заявить, что испытывает радость познания. Таким образом, некоторое время назад у кафедры возникла насущная потребность «оживить процесс» обучения слушателей посредством образовательных (профессиональных) экскурсий. Еще в конце 19 века в Настольном энциклопедическом словаре «экскурсия» определяется «как поездка с учебной или научной целью». В.А. Сластенин характеризует экскурсию как: «Специальное учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятие, в музей, на выставки и т. д.». [4, 423]. В нашем случае предприятие — это образовательная организация. В.А. Герд дает следующее определение: «Экскурсия — это форма общественно-просветительной работы, при которой группа лиц (экскурсантов) под руководством более сведущего лица (руководителя) изучает явление в его естественной обстановке» [1, 12].

«Движение — это жизнь» — так говорили наши предки. Мы считаем необходимым, ввести в процесс обучения на курсах элементы живой педагогической жизни, дающей педагогу — практику возможность ощутить меру своей сопричастности к педагогическому сообществу Тульского региона и России в целом. В свою очередь, мера сопричастности педагога определяется уровнем его профессиональной подготовки и наличием ценностно-смысловых установок. Профессиональный стандарт педагога отмечает: «Меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Но от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации».

В п. 4.2. часть вторая «Воспитательная работа» указывается на то, что педагог должен:

— владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций.

— владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся [3, 10].

Таким образом, для себя мы определили основную задачу образовательной (профессиональной) экскурсии как придание процессу приобретения педагогами знаний лежащих не мертвым грузом, а интегрированных с реальной жизнью. Освещая опыт организации профессиональных экскурсий на Первом Межрегиональном образовательном форуме «Позиция современника: прошлое, настоящее, будущее» в рамках работы Межрегиональной научно-практической конференции «Современные технологии повышения квалификации учителей на основе системы образовательных экскурсий и маршрутов» (г. Москва, ноябрь 2013 г.), мы отметили большую заинтересованность педагогов России в организации и проведении подобного рода экскурсий.

Характеризуя место экскурсионной деятельности в работе с педагогами, мы считаем, целесообразным сочетание образовательных экскурсий с посещением культурно-исторических объектов нашего региона по заранее разработанному маршруту. Погружение педагогов в иную (культурную) среду дает возможность черпать из первоисточников богатейший материал для воспитания детей и молодежи в духе национальных традиций. В настоящее время актуальным является трансформация педагогического наследия и идей наших великих земляков (Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, А.Т. Болотова и др.) под содержание дополнительных общеобразовательных программ. Особенно важно в рамках профессиональных экскурсий познакомить педагогов с творчеством великих художников, мастеров, деятелей культуры нашего края. Профессиональные экскурсии способствуют активному самоопределению педагога, научают выстраивать взаимоотношения с различными людьми.

При подготовке и проведении образовательных экскурсий мы обратили внимание на следующий аспект. Среди педагогических работников, принимающих непосредственное участие в экскурсии, мы наблюдаем различные категории педагогов — экскурсантов.

I категория. В нее входят педагоги, которые хотят «все знать», и при проведении экскурсии необходимо представлять самые интересные объекты культурно-исторического наследия нашего края и лучшие практики в системе дополнительного образования детей («опыт лучших»). Все педагоги данной категории сходны в своем желании получить новые знания, выстроить новые профессиональные связи, их привлекают экскурсий различной тематики.

II категория. Сюда мы относим педагогов, которые имеют широкий круг знаний и проявляют определенный интерес к одной из профессиональных областей знаний. Нередко они ставят задачу дополнить свои знания или внести коррективы в свою профессиональную деятельность по интересующей их проблеме или теме, поэтому они тщательно выбирают тему предстоящей экскурсии. Участников экскурсий, отнесенных к этой категории, можно назвать, «педагоги, развивающие (детализирующими) свою точку зрения». Таких экс-

курсантов интересуют не экскурсии вообще как форма культурно — образовательного досуга, а только экскурсии на определенную тему. Соответственно, работа с педагогами данной категории требует от нас постоянного расширения экскурсионной тематики.

III категория. К ней относятся педагоги, которые стремятся заполнить свою профессиональную жизнь по возможности интересными событиями без четко определенной цели. Поэтому, в начале экскурсии педагоги обычно имеют смутное представление о самой сути мероприятия, в котором решили участвовать (их мотивация — «*просто хочется сменить обстановку, отвлечься*»). Однако, в ходе экскурсии, увлеченные рассказом экскурсовода, представленными педагогическими практиками они начинают интересоваться объектами показа, становятся активными участниками события.

Целесообразно на наш взгляд, выделить ключевые этапы проводимых нами образовательных (профессиональных) экскурсий:

- подготовка,
- проведение,
- осмысление результатов и подведение итогов деятельности педагогов в рамках реализации экскурсии,
- интерпретация педагогами полученного опыта в программы своего образовательной организации.
- фиксация результатов (в «Портфолио отзывов» кафедры).

Традиционным для нас становится реализация практики проведения образовательных (профессиональных) экскурсий в рамках курсов повышения квалификации *педагогических команд* отдельных образовательных организаций (корпоративное повышение квалификации). В настоящее время мы начинаем реализацию практики организации профессиональных экскурсий *вне курсовой подготовки* (по заявке образовательной организации или отдельных педагогов).

Приступая к реализации намеченного, из числа наиболее «продвинутых» педагогов на сегодняшний момент создана творческая микрогруппа по выстраиванию образовательных маршрутов, подготовлена картотека «Адреса педагогического опыта», систематически собираются запросы педагогов региона по проблемам различной тематики, разрабатываются программы экскурсий. Мы считаем очень перспективным для повышения качества проводимых нами экскурсий, привлечение педагогов, реализующих программы туристско-краеведческой направленности в роли тьюторов и экскурсоводов.

Непосредственное взаимодействие различных педагогических практик в рамках профессиональных экскурсий способствует созданию единого образовательного пространства нашего региона. Образовательные экскурсии во многом меняют уклад жизни многих образовательных организаций, обогащают жизнь педагогов новыми социальными связями, интересами, предоставляют возможность решения профессиональных проблем посредством обогащения разнообразными педагогическими практиками.

Образовательная (профессиональная) экскурсия создает естественную среду для творческого развития личности педагога. В основе лежит принцип совместной деятельности, в рамках экскурсий педагоги принимают участие в работе круглых столов, мастер-классов, деловых игр и т.д. Таким образом, у каждого педагога формируется позитивная мотивация к самообразованию (формируется желания самообразовываться). Проведение мониторинговых исследований на предмет заинтересованности в образовательных экскурсиях, изучение удовлетворенности педагогов данного рода мероприятиями дает нам возможность утверждать, что образовательные экскурсии создают реальное поле социальной активности педагогов (знакомство с различными педагогическими практиками, демонстрация своего собственного опыта; выстраивание профессионального и личностного общения, формирование чувства единства с другими педагогами).

Образовательная экскурсия дает педагогу новые знания, формирует новые навыки и умения, обогащает впечатлениями, т.е. она является частью процесса образования. Общение с экскурсоводами (причем это могут быть как экскурсоводы — профессионалы, так и юные экскурсоводы — обучающиеся творческих объединений туристско-краеведческой направленности) оказывают положительное воздействие на экскурсантов. Предложенный в рамках профессиональной экскурсии материал, нравственно и эстетически влияет на сознание педагогов. В свою очередь педагоги отмечают, что экскурсии становятся необходимой частью образовательного процесса, принимая на себя функцию формирования мировоззрения современного педагога.

На наш взгляд, эффективность экскурсии как образовательного процесса зависит от уровня активности обеих сторон — экскурсовода и экскурсантов. Следует определить основные задачи, поставленные перед нами как организаторами экскурсии следующие:

- добиться максимальной активности и самостоятельности педагогов, побудить их самостоятельно «работать» на экскурсиях.
- вооружить экскурсантов практическими навыками для самостоятельного наблюдения объектов.

Важной частью профессиональной экскурсии является работа после экскурсии. Здесь особенно важно превратить окончание экскурсии в начало «домашней работы» ее участников по закреплению и углублению полученных знаний. Экскурсанты получают рекомендации, как продолжить самообразование; им сообщается список литературы для изучения по теме экскурсии, выдаются методические рекомендации, данные об образовательных организациях, которые возможно посетить в дальнейшем.

Организация и проведение образовательных экскурсий позволило нам повысить на уровне региона авторитет кафедры и создало условие для поистине творческого сотрудничества педагогов региона. Сегодня мы вполне уверены, что включаясь в систему образовательных (профессиональных) экскурсий, педагог получает живое общение

с другими педагогами, представляющими различные педагогические практики, профессорско-преподавательским составом кафедры и приобщается к отечественной культуре, путем погружения в иную культурную среду. Образовательные экскурсии предоставляют возможность педагогам наблюдать целостную картину по заявленной в рамках экскурсии проблеме. Они имеют возможность не только созерцать, но и при этом обмениваться опытом по решению ряда проблем.

В итоге у педагогов формируется:

— заинтересованное отношение к изучению регионального опыта системы образования;

— адекватная самооценка, терпимость к другим взглядам (снимается напряжение, педагог переживает разнообразие чувства);

— формируются не только профессиональные, но и личностные связи, необходимые для полноценной духовной жизни;

— расширяется кругозор (выставки, посещение музеев, и др. достопримечательностей).

Совершая профессиональные экскурсии, педагоги отмечают изменения в себе и отношениях в коллективе. Ведь дорога (проведенные вместе с коллегами часы в ав-

тобусе) «излечивают» некоторых от эгоизма, кого-то — от суетливости.

Мы постарались лишь в самых общих чертах раскрыть практику реализации образовательных (профессиональных) экскурсий. Поскольку в нашей профессиональной деятельности это направление является достаточно новым. Сегодня мы сталкиваемся с необходимостью расширения практики проведения такого рода работы с педагогическим сообществом нашего региона. Мы надеемся, что в скором времени у нас сложится целостное видение этого непростого процесса погружения педагогов в иную культурно-образовательную среду. В перспективе мы рассматриваем вопрос о привлечении к участию в профессиональных экскурсиях педагогов различных категорий: заместителей директоров по воспитательной работе, классных руководителей, педагогов — предметников.

Организация и проведение образовательных экскурсий дает приращение не только педагогам — практикам, это позволяет и нам — преподавателям кафедры увидеть потенциал наших педагогов, отследить их профессиональный рост, собрать и систематизировать материал для размышлений и корректировки дополнительных профессиональных образовательных программ.

Литература:

1. Герд, В. А. Экскурсионное дело/В. А. Герд. — М., Прогресс, 2009. — 340 с.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: (утверждена Президентом РФ Д. А. Медведевым) // Вестник образования России. — 2010. — №4. — с. 62–70.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013, регистрационный №30550).
4. Слостенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

Познавательный интерес как средство обучения младших школьников

Дядинчук Татьяна Григорьевна, воспитатель группы продленного дня
НОУ СОШ «Бизнес-гимназия» (г. Волгоград)

«Не могу вообразить такого, чего публика не способна понять. Трудность только в том, чтобы её заинтересовать: когда людям интересно, они поймут всё на свете»

Орсон Уэллс

Познавательный интерес — явление многозначное, поэтому на процессы обучения и воспитания он может влиять различными своими сторонами. Часто познавательный интерес рассматривают лишь как внешний стимул этих процессов, как средство активизации познавательной деятельности учащихся, эффект — инструмент учителя, позволяющий ему сделать процесс обучения привлекательным. «Смертный грех учителя — быть

скучным» (Герберт). Этот афоризм часто определяет понимание учителем место познавательного интереса в обучении, который рассматривается им как инструмент оживления учебного процесса.

Такой подход к познавательному интересу, как к внешнему стимулу обучения, имеет свои основания. Действительно, если из окружающего мира человек отбирает только то, что является для него более значимым, то сле-

дует задуматься над тем, чтобы особо важное и значимое в обучении представить в интересной для учеников форме. Познавательный интерес характеризуется объективными условиями появления и формирования и представляет собой внутренний своеобразный процесс самой личности, затрагивающий наиболее значительные её стороны [1].

Рассматривая познавательный интерес в качестве средства (а средством является всякое внешнее воздействие), стимула обучения, однако, не всегда стимулы будут иметь в ходе обучения именно тот эффект, который важен для познавательного интереса, как свойства личности ученика. Внешние воздействия механически не преломляются во внутренние процессы личности.

Школьников могут привлекать такие стороны обучения, которые связаны с особенно яркими эмоционально поданными фактами, эффектными опытами, обаянием личности учителя. Все сами по себе ценные стимулы обучения не должны подменять самой сути познавательного интереса, который состоит из стремления школьника проникнуть в познаваемую область более глубоко и основательно, в постоянном желании заниматься предметом своего интереса.

Таким образом, ограничивать трактовку познавательного интереса внешней стороной его влияния на школьника, понимать его лишь как средство обучения, не целесообразно. Проблема в том, что учитель, отбирая соответствующие приёмы «оживляющие» уроки, не всегда обращает внимание на внутренние процессы познавательной деятельности, которые происходят под влиянием этих приёмов. Таким образом, педагог рассматривает иногда методический приём как некое автоматизированное средство обучения, то есть механически срабатывающее средство, при этом управление процессом учения происходит нередко наугад.

В педагогической литературе определены основные тенденции развития познавательных интересов учащихся [4,2,]:

от интереса, связанного с внешними стимулами, к интересу свободному от внешней ситуации, побуждаемому более сложными обстоятельствами, связанными с «внутренней средой» самого ученика;

от интереса, не расчленённого, подчас диффузного («Сам не знаю, что нравится», «Нравиться всё») к интересу всё более дифференцированному «к определённым областям учебных предметов»;

от интереса, подверженного частой сменой ситуации, случайным влияниям, к интересу более сложному, более устойчивому, постоянному;

от интереса поверхностного (к ярким занимательным сторонам явления) к интересу с глубокой теоретической основой, раскрывающего причинно-следственные связи, внутренние отношения, закономерности и научные идеи.

На развитие познавательных интересов оказывает влияние возрастной аспект, поскольку приобретённые знания содействуют переводу интереса на более высокий уровень. Следует особенно подчеркнуть и то обстоятельство, что индивидуальное своеобразие познавательного интереса чрезвычайно велико. Учащиеся одного и того же класса могут находиться на самых различных уровнях интереса, даже диаметрально противоположных, а некоторые второклассники могут обладать более высоким уровнем интереса, чем учащиеся четвёртых классов [3]. Установленный этот факт свидетельствует о том, что познавательный интерес не обусловлен в своём развитии от общего развития личности. Он подвержен тем же закономерностям, что и процесс развития в целом.

Рассмотрим показатели уровней познавательного интереса, разработанные в трудах Г. И. Шукиной [1]:

Высокий	Средний	Низкий
1. Высокая самопроизвольная познавательная активность	1. Познавательная активность, требующая систематических побуждений учителя.	1. Познавательная инертность.
2. Интерес к сущности явлений и процессов, к их взаимосвязям и закономерностям. Стремление разобраться в трудных вопросах.	2. Интерес к накоплению информации, в основе которой лежат факты, описания. Постижения сущности познания только при помощи.	2. Эпизодический интерес к эффектными и занимательными сторонам явлений при отсутствии интереса к их сущности.
3. Интенсивно, с увлечением протекающий процесс самостоятельной деятельности.	3. Зависимость познавательной деятельности от ситуации, наличие побуждений.	3. Мнимая самостоятельность действий (списывание с доски, у соседа по парте), Частые отвлечения.
4. Стремление к преодолению трудностей («Не говорите, не подсказывайте, сам найду»).	4. Преодоление трудностей с помощью других, ожидание помощи.	4. Полная бездеятельность при отвлечении.
5. Корреляция интереса и склонности (свободное время посвящается предмету интереса).	5. Эпизодические занятия предметом интереса.	5. Отсутствие склонности к какому-либо виду деятельности.

Рассмотрение познавательного интереса, в качестве обучения, связаны с проблемой занимательности [3]. Занимательность является главным средством популяризации науки, помогающим сложные научные истины делать доступными для непосвящённого человека, его удивлять, возбуждать в нём процессы мышления, наблюдательность. Умственный труд неразрывно связан с приобретением прочных знаний. Занимательная наука делает труд младших школьников интересным, а потому и приятным, стремиться опровергнуть тысячелетнюю поговорку «Без муки нет и науки». Занимательность является неотъемлемой принадлежностью интересного обучения, это сильное средство, обостряющее все процессы, свойственные интересу.

В исследованиях, проводимых Г. И. Шукиной, занимательность рассматривается как средство привлечения интереса к предмету или процессу изучения, которое способствует переходу познавательного интереса со стадии ситуативного, эпизодического интереса на стадию более устойчивого познавательного отношения, стремления углубиться в сущность познаваемого [1].

Итак, занимательность связана интересными сторонами вещей, явлений, процессов, воздействующих на человека, на младшего школьника. В сути занимательности заключены чрезвычайно значимые для познавательного интереса элементы, которые могут вызвать чувство удивления, являющиеся началом всякого познания. Элементами занимательности, вызывающими чувство удивления, являются: новизна, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям. Все эти особенности, составляющие сущность занимательности, являются сильнейшими побудителями познавательного интереса, обостряющими эмоционально — мы-

слительные процессы, заставляют пристальнее всматриваться в предмет, наблюдать, догадываться, вспоминать, сравнивать, искать в имеющихся знаниях объяснения, находить выход, из создавшейся ситуации.

Однако, потешающее, развлекающее обучение не имеет право на существование.

Занимательность эффективна только тогда, когда учитель, правильно понимает её, как фактор, влияющий на психические процессы, осознаёт цели и её использование в каждом конкретном случае. Учитель должен включать занимательность в процесс формирования познавательных интересов, в изложение того материала, который способствует развитию учащихся. Не рекомендуется отделять занимательность от проблемы познавательных интересов, иначе педагог не достигнет истинных целей обучения, превращая её в развлекательное средство [4].

Итак, понимая интерес как внутренний, своеобразный процесс самой личности, он является средством, стимулом для повышения эффективности обучения. В этом смысле младших школьников следует привлекать яркими, эмоционально поданными фактами, их новизной, неожиданностью. Однако ограничиваться одной занимательностью без перевода состояния интереса во внутреннее состояние личности опасно, так может наступить перенасыщение. Необходимо обеспечить переход поверхностного отношения к интересу с более глубокой теоретической основой, раскрывающего причинно-следственные связи, внутренние отношения изучаемого явления. Формируя познавательный интерес, учитель обеспечивает благоприятную атмосферу обучения, движения своих учеников к решению тех целей, тех задач, которые ставятся обучением. Эта проблема остаётся актуальной во все времена.

Литература:

1. Шукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 1971.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
3. Коржув, А. В. Познавательные затруднения в учении школьников // Педагогика. 2000. № 1.
4. Зайцева, И. А. Формирование познавательного интереса к учению как способ развития креативных способностей личности. — Ноябрьск, 2005.

Игровая компьютерная зависимость как вид аддитивного поведения

Евдокимова Ирина Андреевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г и Н. Г. Столетовых

В настоящее время увеличивается количество подростков, которые умеют работать с компьютерными программами, а так же играть в компьютерные игры. Несмотря на положительные стороны компьютеризации следует отметить и негативные последствия этого процесса, которые влияют на социально — психологическое здоровье подростков. Негативным явлением данного про-

цесса является компьютерная зависимость. специалисты классифицируют эту вредную привычку как разновидность эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами.

Проблемой компьютерной зависимости, занимались такие ученые, как К. Янг, И. Голдберг, Д. Гринфилд, Д. Хоффман, Т. Новак, А. Е. Жичкина, В. А. Лоску-

това, О.Н. Арестова, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, Д. Гроссман, М. С. Иванов, М. Лорд, К. Рое, С. А. Шапкин, и др.

Аддиктивное поведение — это форма отклоняющегося поведения, с наличием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния, осуществляемого посредством злоупотребления различными веществами (табакокурение, алкоголь, наркотики) или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности, направленных на развитие и поддержание интенсивных эмоций [1, с. 9].

Е.В. Змановская и В.Ю. Рыбников выделяют следующие общие признаки аддиктивного поведения.

Во-первых, зависимое поведение определяется устойчивым стремлением личности к изменению психофизического состояния. Любой объект зависимости, будь то алкоголь, наркотик или игра, позволяет аддикту испытывать значимые для него переживания, к которым он стремиться, но не может достичь самостоятельно. Круг этих психоэмоциональных состояний чрезвычайно широк: от умиротворяющего спокойствия и прилива энергии до оргастических и экстремальных переживаний.

Во-вторых, формирование аддикции сопровождается снижением контроля личности над влечением к объекту зависимости. Данное влечение переживается подростком как импульсивно-категоричное, непреодолимое, не насыщаемое. Внешне это выглядит как борьба с самим собой, а чаще — как утрата самоконтроля, сначала над своим поведением, а затем и своей жизнью.

В-третьих, аддиктивное поведение появляется не внезапно, оно представляет собой непрерывный процесс формирования и развития аддикции. Аддикция имеет начало, индивидуальное течение и исход.

Длительность и характер протекания стадий формирования аддикции зависят от особенностей объекта и индивидуальных особенностей аддикта (например, возраста, социальных связей, интеллекта, способности к сублимации).

Следующей особенностью зависимого поведения является — цикличность. Фазы одного цикла можно описать следующим образом:

- Наличие внутренней готовности к аддиктивному поведению;
- Усиление желания и напряжения;
- Ожидание и активный поиск объекта аддикции;
- Получение объекта и достижение специфических переживаний;
- Расслабление;
- Фаза ремиссии.

Далее цикл повторяется с индивидуальной частотой и выраженностью. Аддиктивное поведение вызывает изменения личности и социальную дезадаптацию. Появляются типичные социально-психологические изменения, которые сопровождают формирование аддикции. Важнейшее значение имеет формирование аддиктивной установки — совокупности когнитивных, эмоциональных

и поведенческих особенностей, вызывающих аддиктивное отношение к жизни. [2, с. 117]

Одной из форм аддиктивного поведения является компьютерная зависимость. Термин «компьютерная зависимость» появилось в 1990 г.

Компьютерная зависимость относится к одной из разновидностей аддитивного поведения и характеризуется желанием уйти от обыденности, повседневности путем изменения собственного эмоционально-психического настроения.

Компьютерная зависимость состоит из следующих зависимостей: зависимость от компьютерных игр, сетевых игр, Интернет зависимость [3, с. 14].

Больше всего подвержены к развитию компьютерной зависимости подростки в возрасте от 10 до 18 лет.

Под влиянием компьютерных игр у ребенка часто даже в раннем возрасте сформируется аддиктивное поведение, которое характеризуется стремлением уйти от реальности путем изменения своего психического состояния. Происходит процесс, в процессе которого ребенок не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своём личностном развитии. Увлекаясь компьютером, ребенок гораздо меньше интересуется обыкновенными игрушками и все чаще стремится к виртуальным играм.

Большинство ролевых компьютерных игр рассчитано на подростковый возраст. Эти игры написаны людьми старшего поколения, без учета возрастных психологических особенностей. Подобные игры сильно влияют на формирование личности в период активной социализации и усвоения социальных ролей.

М.И. Иванов, разделил игры на два класса — на ролевые и неролевые, каждая из которых имеет свои специфические черты.

Ролевые компьютерные игры: их главное качество — максимальное воздействие на играющего, личное «вхождение» в игру [4, с. 10].

— Игры от первого лица.

Такие игры отличаются максимальной силой «затягивания» или «вхождения» в виртуальный мир. Главной особенностью является то что вид от первого лица, дает участнику видимое сращение с компьютерным героем, целиком вводит человека в роль. В течение даже короткого отрезка времени игрок начинает все более удаляться от действительности, сосредоточивая свое внимание только на виртуальной реальности.

— Игры от третьего лица.

Данные игры отличаются минимальным «врастанием» в персонаж. Игрок видит героя со стороны и управляет его действиями. Отождествление себя с виртуальным героем не происходит слишком явно, а соответственно мотивационная включенность и личностные переживания не выражены так, как в играх с видом от первого лица.

— Руководительские игры.

Особенностью этих игр является то, что игроку предоставляется право управлять деятельностью подчиненных

ему компьютерных героев. Это единственная серия ролевых игр, где роль не определена конкретно, а придумывается участником. Благодаря этому глубина погружения в игру и свою роль может стать максимальной только у лиц, отличающихся болезненным воображением.

Неролевые компьютерные игры: основанием для выделения этого типа можно назвать то, что участник не отождествляет себя с виртуальным героем, поэтому психологические процессы формирования зависимости и воздействие игр на личность индивида имеют свою особенность и в целом не так ярко выражены. Предпосылки игрового процесса заключаются в азарте прохождения или набора большего количества баллов [4, с. 12].

Больше всех к компьютерной зависимости склонны дети, которые имеют конфликтные семейные или школьные отношения, не приверженные никаким серьезным увлечениям. Они находят в виртуальном мире «отдушину» и самоутверждаются при помощи игры.

При выраженной компьютерной зависимости ребенок социально дезадаптирован, или на фоне социальной дезадаптации и углубления в мир виртуальной реальности возможно появление повышенной агрессивности и асоциального поведения.

Литература:

1. Тихомиров, О. К. Психология компьютеризации / О. К. Тихомиров — Киев, 2010. — 245 с.
2. Психология зависимости: Хрестоматия / Сост. к. В. Сельченко. — Мн.: Харвест, 2008. — 592 с. ISBN 985-433-825-8985-13-0033-05-17-001913-0
3. Иванов, М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера / Психол. журн. — 2003. — Т. 24, № 2. — с. 41-47.
4. Компьютерные игры и их возможное влияние на здоровье детей и подростков / М. Л. Кочина, Л. В. Подригало, В. М. Синайко, А. В. Яворский и др. // Укр. ШСН. психоневрологи. — 2001. — Т. 9, вып. № 1. — с. 15-21.

Формирование коммуникативной компетенции у учащихся педагогического колледжа

Жумашева Толкын Сабитовна, магистр педагогических наук, старший преподаватель;
Ошакпаева Сагыныш Конысовна, магистр педагогических наук, преподаватель
Казахский государственный женский педагогический университет (г. Алма-Ата)

This article tells about formation of the communicative competence at pedagogical college learners.

Реализация Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на период с 2010—2020 годы предполагает создание эффективной системы образования, обеспечивающей формирование профессионально-компетентной личности, конкурентоспособного специалиста, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость профессио-

нальной деятельности, нести ответственность за ее конечный результат [1, с. 26].

Большинство компьютерных игр показывают подросткам насилие, безнаказанность, вседозволенность. Подростки теряют чувство реальности и начинают транслировать сюжеты и действия игр на реальную жизнь. В подростковом возрасте формируются ценностные ориентации: понятия добра и зла, милосердия и жестокости, дружбы и предательства, любви и ненависти. Под влиянием компьютерных игр реальность искажается как в кривом зеркале. У подростков возникает эмоциональная холодность, замкнутость, они не способны сопереживать, контролировать свои поступки, возникает психологический инфантилизм (не умение брать на себя ответственность).

Таким образом было рассмотрено что представляет собой аддиктивное поведение и компьютерная зависимость. Существует в настоящее время большое количество компьютерных игр, которые привлекают множество подростков. Ролевые игры позволяют войти в игру, стать ее полноценным участником, уйти таким образом от реальности настоящей и обрести другую, которая может дать им новые силы и принести новые эмоции. Поэтому ролевые компьютерные игры оказывают существенное влияние на личность человека и вызывают постепенное привыкание.

Качество образования определяется сегодня не уровнем полученных знаний, а компетентностью в различных сферах жизнедеятельности, устойчивой мотивацией к обучению в течение всей жизни, профессиональному и личностному росту. Профессиональные образовательные стандарты включают в себя не только

требования к результатам освоения программы и структуры целостного педагогического процесса, но и ориентированы на становление личности и включают такие личностные характеристики как умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение. Речевая деятельность при усвоении знаний помогает учащимся оценивать себя с точки зрения партнеров по общению, т. е. правильности, точности, ясности и понятности речи для окружающих. Более того, современное демократическое общество заинтересовано в формировании личности, в совершенстве владеющей культурой общения в спорных ситуациях, умеющей превратить спор в дискуссию, в мирное обсуждение проблемы уже на первых ступенях образовательного процесса. Также одним из важнейших принципов организации учебного процесса в образовательных учреждениях является реализация идеи коммуникативно-деятельностного подхода, при котором педагог в учебных целях создает ситуацию, нуждающуюся в обсуждении. Для того чтобы участвовать в обсуждениях поставленной проблемы учащимся необходимо обладать рядом интеллектуальных качеств: иметь большой словарный запас, читать с высоким уровнем понимания, правильно формулировать и решать проблемы, уметь думать, прежде, чем совершить действие, проявлять интерес к окружающему миру, чувствительность к потребностям других людей и честность по отношению к другим и самому себе [2, с. 136].

В настоящее время коммуникативную компетентность рассматривают как одну из ключевых в процессе всестороннего формирования и развития личности. Во-первых, она влияет на учебную успешность: в процессе общения как со взрослыми, так и со сверстниками происходит обмен информацией, которую впоследствии учащиеся используют для построения логически правильного ответа на вопрос или выполнение задания. Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации учащегося к обучению в колледже, в частности его эмоциональное благополучие в группе. Как известно, адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Учащийся должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (профессиональному обучению в стенах колледжа), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с сокурсниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприятности, одиночества, может провоцировать асоциальные формы поведения. В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни, включающего [2, с. 191]:

- уважение и внимательность к собеседнику, «беспристрастная заинтересованность»;
- способность устанавливать контакт;

- способность слушать и слышать;
- эмпатия (чувство сопереживания);
- искусство помощи собеседнику в высказывании своего мнения:
- способность адекватно выражать собственную позицию;
- коммуникативная гибкость и конструктивность;
- готовность разрешать межличностные проблемы;
- способность работать в команде;
- владение коммуникативными умениями и навыками.

Коммуникативная компетентность представляет целостную систему психических и поведенческих характеристик личности, способствующих успешному общению, т. е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон. В ее структуре выделяют следующие компоненты [3, с. 19]:

- когнитивный, который образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения.

- ценностно-смысловой характеризует ценности, которые активизируются в общении. Личностные ценности, проявляясь в базовых отношениях к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определенный смысл. Формирование нравственных ценностей, таких как самоуважения, уважения мнения другого человека не только облегчает, «разрешает» общение, но и делает его впоследствии более этичным.

- личностный образуют особенности личности, вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации (застенчивость, отчужденность, эгоистичность, заносчивость, тревожность, агрессивность, либо наоборот уверенность, оптимизм, доброжелательности и уважении к людям).

- эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его.

- поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение.

Проблема подготовки разностороннего специалиста, обладающего высоким уровнем культуры (в том числе и культуры слова) и мобильно действующего в условиях динамичного общества — методологическая и теоретическая проблема средне профессионального образования. Одним из главных условий решения этой проблемы, на наш взгляд, является целенаправленное

формирование у будущего специалиста коммуникативной компетентности, главной составляющей которой является вербальное общение (коммуникация). В общении передаются идеи, факты, представления, а также ценностные отношения, интересы, настроение, чувства. В общении осуществляются рациональное, эмоциональное и волевое взаимовлияние и взаимодействие педагога и учащихся, выявляется и формируется общность взглядов, мыслей, настроений. В общении достигается взаимопонимание, осуществляется передача и усвоение знаний, опыта, создаются сплоченность и солидарность, характеризующие групповую и коллективную деятельность. Общение является важным условием для выявления и раскрытия лучших сторон личности, для формирования сознания и самосознания личности, для ее развития.

Взаимопонимание участников общения имеет большое значение. Возникновение и успешное развитие межличностного общения возможно лишь в том случае, если между его участниками существует взаимопонимание. Процесс общения во многом определяет то, в какой мере люди отражают черты и чувства друг друга, воспринимают и понимают других, а через них и самих себя. Следовательно, процесс познания и понимания одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения.

Одним из основных секретов эффективного общения является умение «правильно» слушать собеседника. «Секрет влияния на людей — не в умении говорить, а в умении быть хорошим слушателем» — писал Дейл Карнеги. Все дело в том, что слушание — это не только и не столько молчание, а процесс более сложный активный, в ходе которого устанавливаются невидимые связи между людьми, возникает взаимопонимание, которое делает эффективным любое общение [4, с. 77]. В любом общении важным является момент обратной связи, благодаря которому собеседник чувствует, что он говорит с живым человеком, а не в пустоту, и к тому же узнает, как именно его услышали и поняли. Причем в любом высказывании (сообщении) существует два уровня: информационный и эмоциональный. Следовательно, обратная связь может быть двух видов — отражение информации и отражение чувств говорящего.

В педагогической практике эффективно используют три разработанных технологии слушания [5, с. 87]:

- активное слушание, в котором на первый план выступает отражение информации;
- пассивное (нерефлексивное) слушание, которое не сопровождается анализом, рефлексией дает собеседнику возможность высказаться;
- эмпатическое слушание, которое подразумевает постоянное отражение чувств собеседника.

Для учащихся педагогического колледжа, важно не просто общения, а формирование педагогического общения. Педагогическое общение формирует и передает социальные установки, формирует образ жизни. Чтобы

педагогическое общение было эффективным, педагогу необходимо понимать:

- закономерности общения;
- структуру общения, особенности реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной функций общения;
- методики изучения общения и межличностных отношений;
- основные психолого-педагогические требования по организации педагогического и межличностного общения.

В структуру педагогического общения включаются функции, феномены и закономерности процесса общения. Различают три основных функции общения [6]:

- информационная функция (получение и передача информации в общении с целью возможности овладеть опытом, накопленным человечеством);
- перцептивная функция (при общении передача и восприятие эмоций и чувств, отношения к событию, важности и значимости его для данного человека);
- интерактивная функция (с помощью общения происходит взаимодействие).

В педагогическом общении важно не только умение выслушать, но и умение построить свою речь так, чтобы легче быть понятым слушателями, не провоцировать собеседника на негативное отношение к себе и к тому, что говоришь. Общение принесет положительные результаты, если партнеры настроены на одну волну. Для этого желательно определить и учитывать индивидуальные особенности собеседника, а также существующие правила общения.

Переход к гуманистической, межличностно-ориентированной педагогике предъявляет огромные требования к организации процесса общения педагога с учащимися. Такими требованиями могут быть доверительность, диалогичность, психологический контакт, взаимопонимание и взаимоуважение, способность отказаться от воздействия и перейти к взаимодействию, сотрудничеству. Следовательно, процесс овладения педагогическим общением требует высокой коммуникативной компетенции от преподавателя и сформированного в процессе обучения коммуникативного потенциала от будущего специалиста.

Коммуникация есть общественно и исторически детерминированное социальное поведение, реализующееся в речевых действиях и служащее целям взаимного понимания и взаимодействия. Владеть языком — значит пользоваться русской речью для достижения этого взаимопонимания путем хранения, передачи и преобразования социальной информации вербальными средствами. Человек не говорит для того, чтобы говорить: речь большей частью служит таким же средством, способом достижения какого-то неречевого результата, как и любая предметная деятельность. Речевые акты всегда служили и служат «вспомогательным средством» в процессе труда, в познании окружающей действительности, в общественной деятельности [7, с3].

Коммуникативная компетентность — один из важных компонентов профессиональной компетентности выпускников педагогического колледжа, которым так или иначе, независимо от специализации, предстоит работать с людьми, а следовательно, общаться с ними и использовать речь как средство воздействия.

Учеными-педагогами Кобером И.Х., Маркиной Т.А., выделены такие необходимые будущему педагогу коммуникативные умения, как умение использовать вербальные методы при обучении, умение находить контакты с родителями, предвидеть и предотвращать конфликты с учащимися. Кроме этих умений исследователи выделяют группу, так называемых, информационных умений (то есть умений владения устной речью как средством передачи информации), в число которых входят умение четко объясняться, говорить доступным понятным языком, доходчиво передавать научные факты и методические указания, а также умение выступить с докладом по возникающим проблемам перед родителями, перед коллегами, в печати, умение провести беседу со школьниками, по месту жительства. С точки зрения филолога, дифференциация умений выступить с докладом перед коллегами и перед родителями, умений провести беседу по месту жительства и со школьниками на разные умения абсолютно неправомерна, так как за всем этим кроется лишь владение литературным языком с пониманием стилистических и методических различий в подборе и организации информационного материала. Не очень понятно выделение таких умений, как умения четко изъясняться, говорить доступным языком и др., так как это достигается опять-таки владением орфоэпическими, грамматическими и синтаксическими нормами литературного языка, то есть сформированностью языковой компетенции. Не очень логично, с нашей точки зрения, и деление умений, связанных с общением, на коммуникативные и информационные, так как информационные умения тоже являются частью процесса коммуникации, а передача информации — лишь цель и результат коммуникативных речевых умений [8, с77]. Таким образом, правомерно будет выделять в числе коммуникативных умений речевые, подчеркивая тем самым их взаимосвязанность.

Виды речевой педагогической деятельности, которыми должны владеть выпускники педагогического колледжа:

— речевое управление интеллектуальной деятельностью учащихся;

— стимулирующая речевая деятельность (мотивация, привлечение внимания, постановка задачи, конечной цели)

— организующая речевая деятельность (управление всей деятельностью учащихся, управление учебным процессом и процессом общения);

— контролирующая деятельность (так называемая, обратная связь).

Безусловно, для овладения данными видами речевой педагогической деятельности учащимся необходима вполне сформированная языковая компетенция, то есть

знание о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи, правилах текстообразования. Это необходимое условие владения языком, предпосылка, которая не может быть использована, если не сформирована.

При сформированной языковой компетенции можно говорить о формировании коммуникативных умений, особенно в учебно-профессиональной сфере общения, так как именно общение в данной сфере становится серьезной проблемой для учащихся с момента обучения в колледже. Многолетний опыт позволяет сделать вывод о том, что у будущих специалистов не сформирована языковая база, которая позволила бы им активно и плодотворно участвовать в учебном процессе по избранной специальности. Большинство абитуриентов не владеют умениями, столь необходимыми для обучения в колледже: они не умеют структурно-композиционно строить как письменное, так и устное монологическое высказывание, затрудняются сформулировать дефиницию понятия, не владеют достаточной аргументацией суждений, имеют крайне бедный словарный запас.

Учащиеся первого курса не умеют высказывать свои мысли, вести дискуссию, логически перерабатывать информацию, не знакомы с проблемным методом изложения материала, то есть не умеют вступать в коммуникацию в необходимых им сферах общения. Ученики, пришедшие со школьной скамьи, привыкли к описательному изложению информации в учебниках, на занятиях и к воспроизведению данной информации, то есть к детальному пересказу — таковы результаты применения в большинстве случаев объяснительно-иллюстративного метода обучения на всех ступенях системы образования.

В последние десятилетия в центре внимания методики преподавания языка стоят вопросы обучения учащихся педагогического колледжа научному стилю речи и языку специальности как подязыкам общелитературного языка, необходимого для овладения профессией. Обучение научной речи не является изолированным участком общего процесса обучения языку. С одной стороны, поскольку научный стиль — это система речевая, «имеющая нормы отбора и сочетания языковых единиц, определяющиеся задачами общения в соответствующей сфере», овладение научной речью способствует усвоению общеязыковых закономерностей. С другой стороны, возрастающая роль научного стиля в речевой жизни современного общества оказывает значительное влияние на развитие языка в целом. При непосредственном речевом общении на научные темы говорящему приходится пользоваться различными вариантами монологической речи: как с ее «крайним случаем» (длительное одностороннее высказывание: лекция, доклад, устный реферат, выступление на собрании, защита курсовой работы и др.), так и в случае монологического высказывания в диалогическом общении, то есть когда «диалог становится обменом монологами» (профессиональная беседа,

консультация, дискуссия, различные деловые и личные переговоры и др.) Кроме того, учащиеся должны владеть письменными жанрами научного стиля, такими, как аннотация, реферат, резюме текстов.

Для построения речевого сообщения необходимо уметь: а) выбирать соответствующий коммуникативному намерению способ передачи информации (описание, повествование, рассуждение, доказательство); б) определять программу высказывания и реализовывать ее в адекватной языковой форме; в) объединять отдельные коммуникативно и формально завершённые фразы в структурно и семантически цельный текст.

В результате обучения научной речи учащиеся должны овладеть следующими умениями:

- кратко формулировать свои мысли по затронутому вопросу или проблеме;
- дать критическую оценку прослушанному сообщению на научные темы;
- принимать участие в дискуссии по докладу или сообщению;
- продуцировать устно и письменно типовые научные тексты.

Формирование коммуникативных компетенций будущих педагогов не ограничивается только изучением теоретических дисциплин, по мере их освоения учащиеся включаются в педагогическую практику, содержание которой тесно связано с теорией и способствует формированию коммуникативных умений.

Литература:

1. Государственная программа развития образования РК (2010–2020 годы. — А., 2010)
2. Дахин, А. Компетентность и компетентность: // Народное образование. — 2004. — № 4. — с. 136
3. Бакулина, И. Проблема коммуникативных умений учителя // Педагогические технологии. — 2008. — № 2. — с. 19
4. Жамбеева, З.З. Индивидуальные различия в коммуникативных способностях. // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 4. — с. 77
5. Зарецка, И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. — М: Сентябрь, 2002. — 160 с.
6. Иванов, Д.А. Компетентности учителя. — М: Чистые пруды, 2008. — 32 с.
7. Игнатъева, С. Коммуникативная культура будущих учителей как условие становления профессиональной компетентности. — 2006. — № 6. — с. 3
8. Костромин, С. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 3. — с. 77

Психолого-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения

Зайцев Антон Георгиевич, доктор медицинских наук, доцент;

Климентенок Герман Геннадиевич, магистрант

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Высокий уровень преступности обусловлен целым рядом противоречивых факторов, большинство которых имеют социально-экономические, нравственные, правовые и организационные корни. Это и безработица, и материальное неблагополучие, падение общественной морали и нравственности, алкоголизация населения, распространение наркомании и многое другое [1–4, 6, 7, 10–15, 19].

Структурная характеристика преступности в общей массе криминальных проявлений в последние годы не претерпела существенных изменений. По-прежнему основную массу регистрируемой преступности составляют преступления против собственности. Большая часть имущественных преступлений представлена кражами.

Следующая категория в структуре преступности — это преступления против личности, которые сегодня составляют более 25% от общего числа преступлений. В аспекте видовой характеристики данной категории это убий-

ства, умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, в том числе со смертельным исходом и некоторые другие.

В России неуклонно растет связанная с алкоголем и наркотиками преступность [13, 18, 20–24]. За последние 10 лет число таких преступлений увеличилось по причине злоупотребления алкоголя более чем в 2 раза: по наркомании в несколько раз. Если в 1990 году потреблялось не более 6л алкоголя на душу населения, то в 2009 году уже более 18 литров. Известно (по заключению экспертов ВОЗ), что при достижении уровня среднечеловеческого потребления в 8л в год наступает процесс необратимого изменения генофонда нации. Если в 1990 году у нас в среднем спивались 30–35-летние, то в 2009 году эта печальная участь постигла в основном 20–25-летних.

Необходимо выделить несколько основных вопросов, остро стоящих перед властями и обществом в целом: криминализация молодежи, наркомания, алкоголизм, про-

ституция, суицид, бродяжничество. Преступность несовершеннолетних в России достигла критических размеров. В 2009 году они совершили около 200 тысяч преступлений, 80% из них — тяжкие. Почти 60% преступлений совершают группы [6,7].

Суицид за последнее время достиг невероятных размеров. Ежегодно по собственному желанию в стране уходит из жизни около 40–50 тысяч человек. Причем эта печальная тенденция сохраняется с середины 90-х годов XX столетия.

Другая причина: совершающие преступления дети нездоровы. 70% несовершеннолетних, осужденных за те или иные виды преступлений, имеют психические аномалии, 17% из них — дебилы. Смертность от психических болезней возросла в 2 раза. В 83 раза возросло число венерических заболеваний у детей до 14 лет.

Еще одна причина преступности — общий упадок нравственности. Синдром неполноценной нации, вырабатывавшийся у людей в начале 90-х, привел к потере у молодежи национальной гордости, ее уходу от социально активной жизни.

Наркомания окончательно превратилась в масштабную общенациональную проблему, несущую прямую угрозу государству. Ведь, по последним экспертным оценкам, каждый наркоман вовлекает в употребление наркотиков 13–15 человек, создавая тем самым своего рода "снежный ком" наркомании. Средний возраст приобщения к наркотикам в России составляет 15–17 лет, но участились случаи первичного употребления наркотиков детьми 11–13 лет. Отмечены и случаи употребления наркотиков, в крупных городах, детьми 6–7 лет.

Школы, ВУЗы и места массового развлечения молодежи, в первую очередь дискотеки и ночные клубы, являются сегодня основными местами распространения наркотиков. Опросы учащихся старших классов Москвы и Санкт-Петербурга весной 2009 года показали, что почти 70% из них познакомились с наркотиками именно в этих местах.

Особое внимание к проблеме наркомании важно и в связи с тем, что наркомания становится в последние годы основной причиной роста заболевания ВИЧ-инфекцией. Наблюдалась опасная картина, когда почти 90% выявленных в последние годы случаев заражения ВИЧ-инфекцией были связаны с внутривенным употреблением наркотиков.

Сложное положение складывается в местах лишения свободы, где в настоящее время содержится более 3,5 тысяч носителей ВИЧ-инфекции и больных СПИДом, многие из которых продолжают иметь доступ к наркотикам.

Число преступлений, совершенных в состоянии наркотического и токсического одурманивания, только в 2009 году увеличилось на 13,3%. Значительно увеличилось число преступлений, связанных с незаконным изготовлением, приобретением и хранением наркотических средств и психотропных веществ. Удельный вес преступлений за последние два года вырос с 15,5% до 21,0%

За последние десять лет количество ДТП увеличилось на 21,6%, прирост количества лиц, погибших в результате ДТП, составил 21,5%, раненых — 27,8%.

На сознание населения, особенно, на сознание детей и подростков, огромное влияние оказывают средства массовой информации. С экранов телевизоров пропагандируется насилие, пьянство и наркомания. На рекламных щитах вдоль дорог и в местах массового пребывания людей рекламируются табачные и алкогольные изделия. Дети и подростки вовлекаются в рекламу и распространение табачных изделий. Крайне мало передач транслируется на телевидении о влиянии на человека наркотиков, табака и алкоголя.

Прогноз на ближайшую перспективу (пять лет) весьма неблагоприятный при сохранении нынешней динамики роста наркомании в стране, и все же пока еще слабой эффективности действий органов власти.

Можно ожидать дальнейшего изменения рынка наркотиков в сторону расширения контрабанды наркотиков и географии распространения героина и опиатов, дальнейшего «омолаживания» контингента, употребляющего наркотические, сильнодействующие и психотропные вещества.

При таком положении дел общее число наркоманов в России к 2015 году может превысить 5 млн. человек.

С полным основанием можно говорить о том, что существует реальная угроза национальной безопасности со стороны международного наркобизнеса, и даже о «наркотерроризме» по отношению к России.

Масштабы и темпы роста пьянства, алкоголизма, наркомании и токсикомании свидетельствуют о низкой результативности принимаемых мер. Нуждается в пересмотре существующая система взаимодействия между различными министерствами, департаментами, комитетами, общественными и научными формированиями, религиозными конфессиями. Остается малоэффективной деятельность профсоюзов, студенческого движения, молодежных и подростковых организаций, женского движения, многочисленных ассоциаций и фондов, располагающих определенным опытом работы в данной области.

Как свидетельствуют результаты исследований многих авторов [6,7,10,11], а также собственных обследований несовершеннолетних правонарушителей, следует выделить 4 личностно-психологических стереотипа:

1. «Преступник-рецидивист» — тип личности, склонный к продолжению преступной деятельности даже в условиях воспитательно-трудовой колонии (20% от общего числа заключенных). Прогноз — реабилитация практически невозможна.

2. «Психическая деградация личности» (30% от общего числа заключенных). Прогноз — реабилитация существенно затруднена.

3. «Приспособленческий тип» (40% от общего числа заключенных). Тип, направленный на поддержание любыми путями благоприятного для себя психоэмоционального настроения. Прогноз — реабилитация затруднена.

4. «Сохраненный тип» (10% от общего числа заключенных). Ориентируется преимущественно на социальные ценности — творчество и семейное благополучие. Прогноз — возможна полная реабилитация.

Следовательно, можно отметить, что около 90% малолетних преступников проявляют негативные наклонности в части реабилитации и социализации личности. Основная причина — деформация их мотивационной и смысловой сферы, вытесняющей базовые потребности в саморазвитии, самопознании и самоопределении. При этом доминирующими свойствами личности становятся ложные

мотивы, выражающиеся в поиске «острых ощущений негативного свойства».

Учитывая изложенное выше, следует сделать вывод о том, что ведущими концептуальными подходами к профилактике девиантного поведения следует считать разработку психолого-педагогических методик совершенствования образовательного процесса детей и подростков на основе результатов мониторинга предрасположенности их к асоциальному поведению с оценкой процессов развития ценностно-смысловой и мотивационной сферы личности индивидуума.

Литература:

1. Бахтин, Ю.К. Факторы формирования здоровья человека и их значение // Молодой ученый. — 2012. - №5. - с. 397–400.
2. Бахтин, Ю.К., Соломин В.П., Макарова Л.П., Сыромятникова Л.И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. — 2012. — №6. — с. 372–375.
3. Буйнов, Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]/Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — №4. — с. 242.
4. Буйнов, Л.Г. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета [Текст]/В.П. Соломин, Ю.К. Бахтин, Л.П. Макарова // Молодой ученый. — 2013. — №6. — с. 730–732.
5. Зайцев, А.Г., Плахов Н.Н., Чеснейший Т.А. Психологическая готовность курсантов военного вуза к вступлению в брак // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. — 2012. — №4. — С. 113–118.
6. Канчурина, А.А., Матусевич М.С., Шатровой О.В. Модель виктимности // Молодой ученый. — 2013. — №9. — с. 306–307.
7. Канчурина, А.А., Матусевич М.С., Шатровой О.В. Патогенез синдрома заложника // Молодой ученый. — 2013. — №11. — с. 765–767.
8. Пазыркина, М.В., Плахов Н.Н. Воспитание и образование подрастающего поколения в условиях полиэтнической среды/В сборнике: Реальность этноса. Образование как фактор устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2010. — с. 140–144.
9. Пастухов, В.В., Плахов Н.Н., Сулимо-Самуйлло З.К. К оценке функциональных резервов организма // Военно-медицинский журнал. — 1987. — Т. 308. — №5. — С. 38–39.
10. Плахов, Н.Н., Зайцев А.Г., Буйнов Л.Г. Деформации в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/В сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. — СПб, 2008. — С. 167–168.
11. Плахов, Н.Н., Зайцев А.Г., Ткачук В.А. Доминирующие психические соотояния как потенциал здоровья учащихся общеобразовательного учреждения военного профиля/В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии. Материалы V Международной научно-практической конференции. СПб — Челябинск, 2008. — С. 103–104.
12. Плахов, Н.Н. Борьба с алкоголизмом и табакокурением — проблема педагогики // Профилактическая и клиническая медицина. — 2011. — №3 (40). — с. 476–477.
13. Плахов, Н.Н. Профилактика информационной зависимости детей и подростков [Текст]/А.Е. Бойков, Н.Н. Плахов // Безопасность жизнедеятельности. — 2011. — №12. — с. 42–45.
14. Плахов, Н.Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2012. — №145. — с. 90–95.
15. Соловьев, А.В. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников [Текст]/Л.П. Макарова, Л.И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2013. — №12 (59). — с. 494–496.
16. Соломин, В.П., Плахов Н.Н., Шатровой О.В., Сопко Г.И. Русская баня для спортсменов и специалистов опасных профессий: Учебно-методическое пособие/Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2014. — 102 с.

17. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «Естествознание» 5 класс // История и педагогика естествознания. — 2013. — № 1. — с. 29–30.
18. Станкевич, П. В., Макарова Л. П., Матусевич М. С. Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений) // Молодой ученый. — 2013. — № 10. — с. 534–536.
19. Сухоруков, Д. В., Богданов А. А. Социологические методы исследования аддиктивного поведения // Профилактическая и клиническая медицина. — 2011. — № 3. — с. 61.
20. Сыромятникова, Л. И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 98. — с. 201–204.
21. Сыромятникова, Л. И. Концептуальный подход преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст] / Л. И. Сыромятникова, М. Г. Романцов, И. К. Шац // Профилактическая и клиническая медицина. — 2009. — № 1. — с. 195–197.
22. Сыромятникова, Л. И. Организационно-методические условия преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст] / А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — № 5. — с. 507–509.
23. Сыромятникова, Л. И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников [Текст] / Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — с. 660–662.

Валеологическое образование как фактор роста профессионального долголетия персонала

Зайцев Антон Георгиевич, профессор

Ленинградский областной институт развития образования (г. Санкт-Петербург)

Ткачук Виктор Александрович, доцент;

Ткачук Анатолий Александрович, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена обоснованию необходимости внедрения валеологической парадигмы образования, как фактора роста профессионального долголетия персонала в современных условиях повсеместной глобализации.

Ключевые слова: валеология, здоровье, персонал, гигиена, психика, образование.

По данным социально-демографических, психологических, медицинских и валеологических исследований, состояние здоровья населения России неуклонно ухудшается. Понятно, что это отрицательно сказывается на качестве профессиональной деятельности и профессиональном долголетии персонала. Одной из основных причин сложившегося положения является то, что у людей не сформирована устойчивая установка на здоровый образ жизни и нет ясного понимания, как следует заботиться о своем здоровье. В результате большинство из них не соблюдает в полной мере элементарных правил гигиены, не занимается систематически закаливанием и физическими упражнениями, не бережет и не укрепляет должным образом свою психику, курит и употребляет алкоголь [1; 4; 8; 12; 14].

Понятно, что установка на здоровье и здоровый образ жизни не появляется у человека сама собой, для этого необходимо определенное педагогическое воздействие. Опыт показывает, что обучение в форме традиционного просвещения (информирования о негативных тенденциях

в здоровье, вреде курения, алкоголя, наркотиков и т. д.) не приводит к радикальному изменению образа жизни людей в лучшую сторону. Следовательно, необходимо искать новые способы педагогического воздействия на сознание (или подсознание) людей, способные обеспечить создание у них мотивационного отношения к своему организму, психике и половому статусу, формирование научного понимания сущности здорового образа жизни, оптимизацию их профессиональной деятельности и в целом жизнедеятельности, в конечном итоге — улучшение здоровья [2; 6; 10; 11; 13].

В основу концепции валеологического образования персонала положена идея потребностно-информационного подхода к воспитанию, согласно которой у взрослого человека доминирующими являются социальные потребности в самосовершенствовании и самоопределении, а также дополнительные потребности в саморегуляции деятельности и креативности. Соответственно, содержание образовательной программы по валеологии и ме-

тодику преподавания следует строить с учетом указанных потребностей [3; 5; 7; 9].

Основными средствами удовлетворения доминирующих потребностей взрослого человека в процессе валеологического образования могут служить: валеологический анализ собственной профессиональной деятельности и семейной жизни; актуальная информация,

касающаяся валеологического обеспечения профессиональной деятельности и семейной жизни; творческие задания, связанные с выбором средств оптимизации своей профессиональной деятельности и семейной жизни; объективные и субъективные методы оценки эффективности собственной деятельности по оптимизации своего образа жизни и укреплению здоровья [8; 11].

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
2. Буйнов, Л. Г. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // Молодой ученый. 2013. №6. с. 730–732.
3. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
6. Сорокина, Л. А. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
7. Сорокина, Л. А. Возможности компьютерной стабиллографии для отбора лиц в профессии, связанной с действием знакопеременных ускорений/А. В. Соловьев, Л. А. Глазников, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67), с. 118–120.
8. Сорокина, Л. А. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»; науч. ред.: А. Г. Гущин. 2010. с. 142–146.
9. Сорокина, Л. А. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л. Г. Буйнов, Л. А. Глазников, М. И. Говорун, Л. А. Сорокина, Р. А. Нигмедзянов, А. Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. №4. с. 33–36.
10. Сорокина, Л. А. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
11. Сыромятникова, Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете/Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 372–375.
12. Сыромятникова, Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.
13. Сыромятникова, Л. И. Концептуальные основы медико-валеологического образования студентов/В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // сборник: Оздоровление средствами образования и экологии материалы VI-й Международной научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности [и др.]; науч. ред.: В. В. Латышин, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша,. 2009. с. 120–123.
14. Сыромятникова, Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете/Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 372–375.

Реализация потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании бакалавров гуманитарного ВУЗа

Зайцев Антон Георгиевич, профессор

Ленинградский областной институт развития образования (г. Санкт-Петербург)

Ткачук Виктор Александрович, доцент;

Ткачук Анатолий Александрович, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена раскрытию сущности проблемы потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании бакалавров гуманитарного ВУЗа. Проведенное исследование доказало, что реализация потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании молодых людей обеспечивает формирование у них активного отношения к «профессиональному» здоровью.

Ключевые слова: валеология, образование, здоровье, студенты, высшее учебное заведение.

Резкое ухудшение здоровья молодого поколения за последние 10–15 лет обусловлено, с одной стороны, ухудшением качества их учебной деятельности и семейной жизни, с другой стороны, отсутствием у них устойчивой мотивации поддерживать и укреплять собственное здоровье — важнейшего компонента профессиональной подготовленности. В связи с выше изложенным важно отметить, что в настоящее время активно разрабатывается психолого-педагогическое направление обеспечения здоровья студентов [1; 5; 7; 9; 12].

Эффективность разработанных на основе потребностно-информационной концепции воспитания методических подходов в рамках этого направления (в том числе созданного учебного пособия) доказывались нами в ходе экспериментальных исследований на группе бакалавров 1-го курса гуманитарного (всего 55 человек). В содержание валеологического образования было включено два основных раздела «Валеология профессиональной деятельности» и «Валеология семьи» (что обусловлено валеологическими проблемами их жизнедеятельности), а также дополнительные разделы «Концепция индивидуального здоровья и основополагающие принципы валеологии» (как теоретическая основа валеологического образования) и «Практикум», позволяющий посредством валеологического самоанализа повысить учебную мотивацию [2; 4; 6; 8; 11; 13].

Методика обучения строилась в соответствии с доминирующими социальными потребностями испытуемых в самоопределении и самосовершенствовании. В качестве основного методического приема, обеспечивающего удовлетворение доминирующих потребностей, использовалось написание субъективных резюме (выводов для себя) по отдельным темам и подтемам (подготовленные резюме служили материалом для индивидуального анализа и группового обсуждения). При этом содержания резюме,

написанных по ключевой теме («Что важно для успешной профессиональной деятельности?» до и после экспериментального обучения, использовались нами для изучения отношения испытуемых к профессиональному аспекту своего здоровья. Собранный текстовый материал анализировался с помощью контент-анализа и последующей факторизации [3; 14;].

Проведенный эксперимент показал, что реализация потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании молодых людей обеспечивает формирование у них (в рамках понимания сущности военной службы) активного («деятельного») отношения к «профессиональному» здоровью (в форме стремления к развитию основных связанных с профессией проявлений собственного здоровья и готовности обеспечивать здоровье своих коллег), а также более глубокое осознание ими значимости социального аспекта здоровья (как способности посредством личностного самосовершенствования и укрепления семейной жизни адаптироваться к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом).

Принципиальное важное значение имела оценка качества реализованного образовательного курса с помощью метода «семантического дифференциала». Использование данной методики показало, что в результате освоения образовательного курса по валеологии у курсантов произошла перестройка смысловой сферы — позитивный сдвиг семантики связанных со здоровьем профессиональных терминов (таких как «валеология», «здоровье», «самоопределение», «профессия» и др.) на уровне основных шкал указанного метода (ценности, потентности, активности), что указывает о повышении у них, соответственно, валеологической мотивации, валеологической готовности и валеологической активности и свидетельствует об эффективности проделанной педагогической работы [10; 15].

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сбор-

- нике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
2. Буйнов, Л. Г. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // Молодой ученый. 2013. №6. с. 730–732.
 3. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
 4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
 5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
 6. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
 7. Сорокина, Л. А. Возможности компьютерной стабิโลграфии для отбора лиц в профессии, связанной с действием знакопеременных ускорений/А. В. Соловьев, Л. А. Глазников, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67), с. 118–120.
 8. Сорокина, Л. А. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»; науч. ред.: А. Г. Гушин. 2010. с. 142–146.
 9. Сорокина, Л. А. Отношение студентов педагогического вуза к употреблению наркотиков и курению табака // Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3. с. 456.
 10. Сорокина, Л. А. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л. Г. Буйнов, Л. А. Глазников, М. И. Говорун, Л. А. Сорокина, Р. А. Нигмедзянов, А. Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. №4. с. 33–36.
 11. Сорокина, Л. А. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
 12. Сыромятникова, Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете/Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 372–375.
 13. Сыромятникова, Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете/Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 372–375.
 14. Сыромятникова, Л. И. Концептуальные основы медико-валеологического образования студентов/В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // сборник: Оздоровление средствами образования и экологии материалы VI-й Международной научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности [и др.]; науч. ред.: В. В. Латюшин, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша,. 2009. с. 120–123.
 15. Сыромятникова, Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Стратегии понимания здоровья студентами гуманитарного ВУЗа

Зайцев Антон Георгиевич, профессор

Ленинградский областной институт развития образования (г. Санкт-Петербург)

Ткачук Виктор Александрович, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена раскрытию стратегии понимания бакалаврами гуманитарного ВУЗа понятий «здоровье». Проведенный в свободной форме письменный опрос показал наличие у студентов рационального (адаптивного) подхода к жизнедеятельности, в том числе сдержанного отношения к собственной психической жизни, как основы здоровья.

Ключевые слова: *здоровье, студенты, образовательная деятельность, опрос, высшее учебное заведение.*

Отношение человека к здоровью и болезни, когнитивные, нравственные и мотивационные компоненты этого отношения имеют большое значение для первичной профилактики заболеваний. С этой точки зрения представляется интересным сравнительный анализ понимания здоровья разными группами студентов гуманитарного вуза. Для этого использовался метод контент-анализа. Испытуемым было предложено в произвольной форме письменно ответить на вопрос: чем отличается здоровый человек от больного? [5; 7; 10]

Предварительно исходная группа студентов (79 человек) была разделена по критерию внутриличностной диссоциации ценностно-смысловой сферы на две подгруппы: «относительного психологического комфорта» (50 человек) и «невротического конфликта» (29 человек).

В первой группе «относительного психологического комфорта» выделилось пять значимых факторов или стратегий понимания сущности здоровья.

Первый фактор можно интерпретировать следующим образом: уверенный в себе человек (уверенность — важный психологический аспект здоровья) отличается коммуникабельностью; это делает его социально активным и успешным, что в свою очередь обеспечивает главное — создание благополучной семьи и рождение здорового потомства [3; 8; 12].

Во втором факторе нашли отражение основные компоненты здоровья: соматический компонент (как хорошее самочувствие), психологический компонент (как способность к психическому равновесию), социально-нравственный компонент (в форме готовности следовать общепринятым моральным правилам) [1; 9; 14].

Третий фактор можно интерпретировать следующим образом: здоровье — это состояние, обеспеченное здоровым (без вредных привычек) поведением, субъективно проявляющееся в ощущении удовольствия от жизни [2; 6; 10].

Четвертая стратегия понимания отражает широко распространенный в обыденном сознании современных людей стереотип о том, что в здоровом теле — здоровый дух [4; 11; 13].

Наконец, пятую стратегию можно охарактеризовать так: здоровье — это социально-психическая активность,

обеспечивающая общий жизненный тонус человека, в том числе благоприятный психологический фон различных видов его деятельности [9; 15].

В результате факторизации данных контент-анализа записок о сущности здоровья студентов группы «невротического конфликта» вскрылось четыре фактора. Первый фактор близок по содержанию третьему фактору, обнаруженному у студентов первой группы. Отличие состоит в том, что в данном случае соблюдение правил здоровой (без вредных привычек) жизни (как основы здоровья) связано с соблюдением моральных нормативов (по мнению же студентов первой группы соблюдение правил здорового образа жизни должно обеспечивать удовольствие от самой жизни). Другими словами, в одном случае мы имеем дело только с внешней «процессуальной» стороной здоровья (соблюдать общие нормативы и требования устава, чтобы сохранить здоровье), в другом случае — с позитивным ощущением здоровья через саму жизнь. Вторую стратегию можно определить следующим образом: здоровье — это высокий жизненный тонус, важнейшими компонентами которого являются бодрость (физическая основа настроения) и умственная работоспособность. Третий фактор включил в себя такие представления о здоровье как здравомыслие и уравновешенность. Следовательно, можно говорить о наличии у студентов рационального (адаптивного) подхода к жизнедеятельности, в том числе сдержанного отношения к собственной психической жизни (как основы здоровья). В основу четвертого фактора легли следующие суждения о здоровье: хорошее физическое развитие и пригодность к общественной жизни. В этой связи интересно отметить, что в первой группе студентов приспособленность к социальным условиям связана с психологическими факторами (коммуникабельностью и позитивным настроением). Здесь же пригодность к социальной жизни зависит в основном от физического развития человека. Такое понимание, судя по всему, формируется у студентов под влиянием собственного опыта, где их социальное благополучие (отношение к ним других людей) в значительной степени зависит от их физических способностей.

Таким образом, нетрудно заметить, что в группе студентов «относительного психологического комфорта» проявились достаточно «здоровые» стратегии понимания сущности здоровья человека. В них нашли отражение различные аспекты человеческого здоровья (психические, соматические, нравственно-социальные). В то же время важно отметить, что каждая из вскрытых стратегий несет в себе достаточно узкий (неполный) подход к здоровью. Главный же недостаток вскрытых стратегий состоит в том, что в них не проявилось конструктивное педагогическое начало — важность воспитания в человеке мотивации здорового образа жизни [8; 14].

В то же время, спектр утверждений о сущности здоровья, типичных для второй группы является достаточно узким, неполным, заметно менее конструктивным (по сравнению с данными студентов первой группы). Здесь также не проявилось выраженного педагогического подхода к здоровью человека, хотя в большинстве суждений студентов, судя по всему, нашли отражение их собственные индивидуальные проблемы, связанные с новым этапом их жизни. Можно также заключить, что именно «экстремальная» для них ситуация заставила их задуматься о собственном здоровье (ранее такой мотивации у них сформировано не было).

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению / Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
2. Буйнов, Л. Г. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // Молодой ученый. 2013. № 6. с. 730–732.
3. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
6. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России» / В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
7. Сорокина, Л. А. Возможности компьютерной стабильности для отбора лиц в профессии, связанной с действием знакопеременных ускорений / А. В. Соловьев, Л. А. Глазников, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2013. № 6 (67), с. 118–120.
8. Сорокина, Л. А. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»; науч. ред.: А. Г. Гушин. 2010. с. 142–146.
9. Сорокина, Л. А. Отношение студентов педагогического вуза к употреблению наркотиков и курению табака // Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3. с. 456.
10. Сорокина, Л. А. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля / Л. Г. Буйнов, Л. А. Глазников, М. И. Говорун, Л. А. Сорокина, Р. А. Нигмедзянов, А. Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. № 4. с. 33–36.
11. Сорокина, Л. А. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность / Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. № 2 (111), с. 139–153.
12. Сыромятникова, Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете / Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 372–375.
13. Сыромятникова, Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете / Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 372–375.

14. Сыромятникова, Л.И. Концептуальные основы медико-валеологического образования студентов/В.П. Солонин, Ю.К. Бахтин, Л.П. Макарова, Л.И. Сыромятникова // сборник: Оздоровление средствами образования и экологии материалы VI-й Международной научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности [и др.]; науч. ред.: В.В. Латышин, З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша,. 2009. с. 120–123.
15. Сыромятникова, Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Образование в области экологической безопасности: предпрофильная подготовка школьников

Иванова Яна Николаевна, магистрант

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

С конца 60-х годов XX века внимание человечества привлечено к проблеме ухудшения экологической обстановки на планете. Современное общество оказалось перед выбором: либо сохранить существующий способ взаимодействия с природой, что неминуемо может привести к экологической катастрофе, либо сохранить биосферу, пригодную для жизни, но для этого необходимо изменить сложившийся тип деятельности. Последнее возможно при условии изменения мировоззрения людей, изменения системы их ценностей, формирования экологической культуры среди широких слоев населения.

Ключевая идея современной трактовки понятия «экологическая культура» заключается в понимании единства экологической образованности, экологического сознания и экологической деятельности, направленного на гармонизацию взаимоотношений между обществом и природой. В процессе формирования экологической культуры первостепенное значение принадлежит экологическому образованию. Цель экологического образования состоит в формировании экологической культуры на основе знаний о сущности экологических систем и путей их допустимого применения, понимания самоценности природы, необходимости ее сохранения для будущих поколений.

Вместе с тем на современном этапе возрастает и актуальность образования в области безопасности жизнедеятельности. «...Изучение содержания ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта — прим. авт.) показывает существенную значимость образования школьников в области безопасности жизнедеятельности, что отражено в требованиях к результатам освоения образовательной программы на личностном, метапредметном и на предметном уровнях» [2, с. 37].

Экология и безопасность жизнедеятельности — сопряженные научные области. Одним из примеров такого сопряжения является экологическая безопасность — научное направление, относящееся и к экологической

науке, и к науке о безопасности. Это означает, что образование в сфере экологической безопасности является составной частью и экологического образования, и образования в области безопасности жизнедеятельности. Актуальность вопросов интеграции школьного экологического образования и образования в области безопасности жизнедеятельности подчеркивается рядом авторов (Костецкая Г.А., Vasileva T.V. и др.). При этом предлагается выделять единую образовательную область «экология и безопасность жизнедеятельности», как следствие такой интеграции [2, 3, 6].

Изучению вопросов экологической безопасности значительное внимание уделяется в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее — ОБЖ). Содержание школьного курса ОБЖ основано на идеях сохранения и повышения качества жизни и здоровья человека, сохранения среды обитания и природных ресурсов, формирования у школьников активной жизненной позиции в вопросах обеспечения личной безопасности, безопасности общества и окружающей среды. Системный характер содержания и практическая направленность курса ОБЖ, возможность использования разнообразных организационных форм внеурочной и внеклассной работы с учащимися позволяют поставить образование в области безопасности жизнедеятельности в число приоритетных направлений развития современной школы.

Как вопросы экологической безопасности включены в содержание курса ОБЖ? Раздел учебной программы «Безопасность и защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях» предусматривает изучение опасных ситуаций, возникающих в природной, техногенной и социальной среде, правил поведения в природной среде, причин возникновения чрезвычайных ситуаций природного характера и способов выживания в таких случаях. Например, при изучении темы «Автономное существование человека в природе» в 6 классе учащиеся знакомятся с возможными случаями автономного существо-

вания человека в природных условиях, с проблемами по сохранению жизни и здоровья, возникающими при существовании человека в указанных условиях, и способами их решения. Тема «Нарушение экологического равновесия» (8 класс) направлена на ознакомление учащихся с видами загрязнений атмосферы, вод и почв, на изучение состояния природной среды района проживания, на обучение школьников способам защиты здоровья при нарушениях экологического равновесия.

Курс ОБЖ предполагает разнообразное использование краеведческого материала в процессе обучения, особенно при организации внеурочной и внеклассной работы с учащимися: изучение радиационного фона на территории микрорайона и в помещениях школы, изучение состояния воздуха и водоемов экспресс-методами, мониторинг состояния природных объектов в местах проживания и т.д. Например, для регионов Санкт-Петербург и Ленинградская область является актуальным изучение на уроках ОБЖ вопроса о состоянии вод Финского залива как экологической проблемы северо-запада России.

Одно из направлений модернизации отечественного общего образования — введение профильного обучения. Профилизация обучения определяется необходимостью развития интересов учащихся в конкретной области знаний, их углубленного изучения, профессиональной направленности, что обуславливается социальным заказом общества. Подготовка к работе в профильной школе является важной составляющей профессионального образования будущих педагогов в области экологии и безопасности жизнедеятельности, что нашло отражение в работах Абрамовой В. Ю., Васильевой Т. В. и др. [1, 2].

Профильное обучение предполагает предпрофильную подготовку учащихся на завершающем этапе основной общеобразовательной школы. Профильное обучение и предпрофильная подготовка по экологической безопасности могут реализовать предметную интеграцию, которая позволит школьникам выработать целостную этико-экологическую позицию, подготовит учащихся к системному, научному восприятию мира и его экологических проблем, усилит у них потребности познания и активной природоохранной деятельности. Предпрофильная подготовка позволяет расширить область образовательных услуг для выпускников основной школы: увеличить долю самостоятельной работы с источником информации; увеличить количество видов учебной деятельности (подготовка и защита проектов, выпуск газет, участие в конкурсах, экскурсии, экспериментальная и исследовательская деятельность); создать условия для самопознания (психологические тесты и тренинги), для социализации личности.

В системе школьной предпрофильной подготовки ключевое значение имеют элективные курсы (или курсы по выбору учащихся). Они являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов,

способностей и последующих жизненных планов. Элективные курсы должны выполнять следующие функции: дополнять содержание профильного общеобразовательного учебного предмета (в качестве его «надстройки»); расширять содержание базовых общеобразовательных учебных предметов (в данном случае и экологии, и ОБЖ); удовлетворять познавательные интересы учащихся вне рамок выбранного профиля. Примеры тем элективных курсов в предпрофильной подготовке школьников по экологической безопасности: «Какую воду мы пьем?», «Каким воздухом мы дышим?», «Природопользование», «Сохрани природу, а она сохранит Мир», «Безопасность продуктов питания».

Помимо элективных курсов, в предпрофильной подготовке школьников по экологической безопасности реализуются и другие формы обучения: внеклассная и внеурочная работа, экологические экскурсии. Внеклассная работа предполагает активную самостоятельную учебную деятельность школьников, что требует от педагога специальных профессиональных знаний и умений. Значимость профессиональной подготовки будущих педагогов к организации самостоятельной работы учащихся и методические аспекты такой подготовки нашли отражение в работах Р. И. Поповой, Т. А. Спицыной и др. [4, 5].

Среди видов внеклассной работы в педагогической практике популярны организация работы кружков, экологических клубов, групповая проектная и учебно-исследовательская деятельность.

Учебно-исследовательская деятельность в предпрофильной подготовке школьников занимает особое место. Цель такой деятельности — в приобретении учащимися исследовательских умений, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного ученика. В формате предпрофильной подготовки учебно-исследовательская деятельность школьников может быть организована, как в рамках элективных курсов, так и во внеклассной работе.

Экологическая учебно-исследовательская деятельность по своему содержанию является межпредметной. Межпредметное исследование — это исследование, направленное на решение проблемы, требующей привлечения знаний из разных учебных курсов одной или нескольких образовательных областей. Межпредметное учебное исследование реализуется под руководством педагогов нескольких дисциплин. Такую работу могут совместно организовать, например, учителя ОБЖ, биологии и химии [5]. Как показывает педагогическая практика, целесообразно проведение ученических исследований, направленных на изучение экологических проблем района проживания, изучение состояния окружающей среды своего микрорайона, дома, школы. Большой интерес у школьников вызывает исследование качества питьевой

воды, продуктов питания, загрязненности воздуха, радиационного фона и т. п.

Учебно-исследовательская деятельность школьников может быть организована как индивидуально, так и в малых группах, в том числе разновозрастных. При этом в педагогической практике отдается предпочтение групповым формам организации исследовательской работы учащихся. Результаты такой работы могут быть представлены на ученических конференциях, выступлениях на родительских собраниях, в местных газетах, издании информационных бюллетеней и т. д. Исключительно значимым для школьников является ознакомление с результатами их исследований администрации района проживания, руководителей заинтересованных предприятий. Такое ознакомление приводит к обсуждению с ответственными лицами реальных проблем и к разработке конкретных рекомендаций по улучшению состояния территории проживания.

Литература:

1. Абрамова, В. Ю. Подготовка бакалавров к педагогической работе в системе профильного обучения // Молодой ученый, 2014. — №2 (61). — с. 709–711.
2. Васильева, Т. В., Костецкая Г. А. Подготовка специалистов в области экологического образования в условиях многоуровневого обучения // Вестник Международной Академии наук // Материалы Международной конференции «Экологическая культура в глобальном мире: модернизация российского образования в контексте международных стратегий» / Специальный выпуск. — М., 2012. — с. 109–111.
3. Костецкая, Г. А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы // Безопасность жизнедеятельности. — №10/2012. — М.: «Новые технологии», 2012. — с. 37–40.
4. Спицына, Т. А. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации самостоятельной работы учащихся по предмету // Молодой ученый, 2013. — №8. — с. 429–432.
5. Попова, Р. И., Авдеева Н. В. Возможности компетентно-ориентированного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении курса ОБЖ // Мир науки, культуры, образования, 2010. — №5. — с. 73–76.
6. Vasileva, T. V., Kostetckaia G. A. Education in the field of ecology and safety of vital activity: aspects of development // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives, Volume 11, Part 3/2013. — Published by Info Invest Ltd, Bulgaria, 2013. — P. 76–92.

Creative Technologies in Foreign Language Teaching

Иванченко Татьяна Юрьевна, старший преподаватель

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал), Донской государственный технический университет (г. Шахты, Ростовская обл.)

Ivanchenko T. U.

The Institute of Service Spheres and Entrepreneurship (Don State Technical University)

Increasing globalization has created a large need for people who can communicate in multiple languages. The uses of common languages are in areas such as politics, trade, tourism, international relations, technology, mass media, and science.

Engineers of tomorrow will need more than technical skills. They must be prepared to act in international en-

vironment. In the time of the full globalization of industry and trade, firms have become international organizations. Thus, they need specialists not only equipped with professional knowledge, but also with other qualities indispensable for proper operation in modern society. A graduate of today needs additional skills: must be able to establish contacts easily, have negotiation skills and be able to work in groups,

Экологическая учебно-исследовательская деятельность школьников может осуществляться в рамках проектов, то есть выступать как составная часть проектной деятельности в школе. Часто такая деятельность организуется совместно с учреждениями дополнительного образования — домами творчества, экологическими центрами и т. д. Проектная деятельность не только содействует усилению познавательного интереса и мотивации учебной деятельности школьников, но и способствует развитию их коммуникативных умений, социализации и профессиональному самоопределению.

Таким образом, подготовка по экологической безопасности является неотъемлемой частью системы образования школьников в области экологии и безопасности жизнедеятельности. При этом важное место в такой системе должно быть отведено предпрофильной подготовке учащихся.

be flexible and easily adapt to various conditions, and be prepared for acting on international labor market.

The role of foreign language becomes more important as technologies allow for increased international business. Business dealings are effective when you know your partner and the language he speaks.

A theory of language teaching and tradition in teaching English as a foreign language comes from ancient roots to present day trends. In the fifth century B. C. the early states of language were written down as a set of rules in ancient India. This was a grammar of Sanskrit which effects went far beyond the original intentions of the authors.

According to Howatt (1984) a thorough education consists not only of the acquisition of knowledge, but the physical, mental, emotional, moral and social development of the individual. [1] Language study and language teaching was to be promoted through the fields of philosophy, logic, rhetoric, sociology, and religion, among others, providing the framework for the main task of linguistic scholars. This was basically to study and understand the general principles upon which all languages are built and in doing so, teach them better. Some of those methodological and theoretical principles and ideas are still used in modern linguistics nowadays.

Developments in such fields as linguistics, psychology, anthropology and sociology have been the source of many methods and approaches which searched the most effective methods for students to study a new language. A central concept of this process was defined by Howatt as «the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning».

Henry Sweet was a key figure in establishing the applied linguistics tradition in language teaching. Applied linguists Jean Manesca, Heinrich Gottfried Ollendorff, Henry Sweet, Otto Jespersen and Harold Palmer worked on setting language teaching principles and approaches based on linguistic and psychological theories, but they left many of the specific practical details for others to devise. [2]

The search for innovations in teaching languages preoccupied teachers and applied linguistics throughout 20th century. Many countries have been putting enormous importance on foreign language learning, especially the English language.

There are many methods and technologies of teaching languages. Some have fallen into relative obscurity and others are widely used; still others have a small following, but offer useful insights. Those looking at the history of foreign-language education in the 20th century might be tempted to think that it is a history of failure. Older methods and approaches such as the grammar translation method or the direct method are dismissed and even ridiculed as newer methods and approaches are invented and promoted as the only and complete solution to the problem of the high failure rates of foreign language students. Most books on language teaching list the various methods that have been used in the past, often ending with the author's new method. But the authors generally give no credence to what was done before and do not explain how it relates to the new method. [3]

New efforts are aimed at improving foreign language education in the Russian Federation nowadays. There is the need to strengthen foreign language skills among the students of non-linguistic higher educational establishments. Knowledge of one or several foreign languages becomes an integral part of professional training. [4]

Higher education teachers are forced to encourage and subject communities to consider the role of creativity in students' learning and their experiences of learning. Creativity is an integral part of modern foreign languages.

Languages are not always creative, but they have enormous potential to be so. They are used deliberately to create works of art, and for spontaneous communication. Learning a language may be a creative exercise because languages are so vast and complex, and each user needs to use and combine elements of knowledge in new ways constantly. The discipline of Foreign Languages carries these associations, and uses them, without necessarily truly promoting creativity. Language study also lends itself to creativity as it can be seen to embrace other disciplines with endless scope for doing so in new ways.

In relation to the discipline of foreign language teaching and learning, everything potentially embodies creativity. Language teaching is one of those very open and flexible areas where creative activities can be easily embedded in both the teaching activities as well as in the language curriculum. It is like having different ingredients to cook and being able to combine them differently each time in order to create as succulent a dish as one can manage to.

Thus, creativity lies in the ability to construct meaningful language from the building-blocks available and to express ideas using the resources available; but also, recognizing that the resources can be adapted and that the language learner can often be in control of resources, rather than subject to their limits and restrictions. On another level, creativity also means the scope to play with language and ideas for their own sake. [5]

To have better results we can use innovative technologies and media. They provide interaction with speakers of other languages, and improve foreign language teaching in the classroom. This is a way to increase access to information and entertainment in a foreign language. We need specific research on how technology can best be used to increase students' proficiency in other languages. The importance of the Internet and specialized databases for information retrieval is of special importance. There are television programs, films, computer games, and music videos and teachers try to develop successful strategies for integrating their students' informal foreign language exposure into classroom teaching. Access to information on the World Wide Web **activate interaction and collaboration with speakers of other languages**. The use of new information technologies, especially networked computers, has contributed to increased communication among foreign language teachers and students in many countries. Through e-mail, mailing lists, discussion groups, and chat rooms, the Internet has increased

access to and communication in the foreign language with speakers. [4]

There are other notable methods which include the sole use of the foreign language in the classroom; a modular approach to teaching in which students are grouped according to proficiency level and project-oriented learning that emphasizes the use of authentic materials through technology and integrates learning about English-speaking countries with language and content learning.

Learning content-area subjects through the medium of a foreign language has become an essential part of learning professional English. In some cases, a foreign language is used as the medium of instruction in non-language subjects. [6]

There is also a great number of online and self-study courses which help the learners of foreign languages very much. Hundreds of languages are available for self-study, from scores of publishers, for a range of costs, using a variety of methods. [7]

The course itself acts as a teacher and has to choose a methodology, just as classroom teachers do. Thus, teachers of foreign languages have additional support in their teaching activities.

We agree with the opinion that a contender for a methodology as central to the world of technology and language learning is that of blended learning (Motteram and Sharma, 2009). We see this methodology still being developed, but when handled it is the most likely candidate for a starting point for getting teachers to work with technology in their practice. It is still the case that most teachers work in physical classrooms and looking at ways that these spaces can be augmented with digital technologies is a very good starting point. There is an idea of the extended classroom is one of that allows learners to engage in material beyond the regular class period.

According to many researchers and practitioners, innovations, as any meaningful introduction of new elements for qualitative changes of educational situation, help to successfully prepare future specialists for cross cultural professional communication.

Dramatic development of such technologies as web-site educational portals, telecommunications and use of the In-

ternet resources allows us to speak that they are the future of our education. Internet technologies provide wide possibilities for international and cross cultural communication. They are: e-mail, communication in blogs, Internet — conferences, and tele-bridges.

There is a great interest in the electronic or interactive whiteboard (IWB). The components of an IWB are comprised of a three-way system between data projector, computer and an electronic screen. The IWB allows the individual to interact with software at the front of a class rather than from the computer.

The potential for the IWB is based on its enormous capabilities because of the vast amount of features available. The IWB is well adapted to whole-class teaching, especially in the ability to foster demonstrations and presenting information in variety of ways making the lesson more appealing for the students. The IWB makes it much easier to incorporate a wide use of multimedia resources at lessons such as text, pictures, video, sound, diagram and on-line websites. [8]

The use of the informational technologies in teaching foreign languages helps to optimize and modernize the process of learning; use the possibilities of the information technologies unavailable during traditional learning process; use the possibilities of multimedia techniques; organize different forms of student's activities on personal extraction and presentation their knowledge; realize principles of multilevel variations; personal orientation of the teaching process; develop the abilities of information analysis and research; stimulate student's motivation in their learning; enhance their social and professional abilities; widen horizons of their knowledge; contribute the formation of their communicative abilities.

Creativity and reproduction are face to face on the line of communication perspective. «Reproduction embodies the traditional paradigm of education, privileging transmission and a conformist, passive reproduction of stereotyped forms». [5]

We believe that the teacher should be responsible for the selection, organization and exploration of the materials and technologies which are brought to class. They must be creative, provocative, meaningful, allow for the active, critical exploration of both students and the teacher.

References:

1. Howatt, A. P. R. A History of English Language Teaching. Volume Glottodidactica, Issue 16. — 1986. — p. 132–137.
2. Richards, Jack C.; Theodore S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge UK: — 2001. Cambridge University Press. ISBN 0–521–00843–3.
3. Language Education. Mode of access: http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education
4. Ivanchenko, T.U. About Some Problems in Foreign Language Teaching. Materials of VI International Scientific — Practical Conference «Scientific Thought of Information Century-2010», Volume 8, Pedagogical Science, March 2010, Prague, p. 62–64.
5. M. A. Clarke, Creativity In Modern Foreign Languages Teaching And Learning/International and European Studies Division, School of Languages and Area Studies, University of Portsmouth, Park Building, King Henry I Street, Portsmouth. PO12DZ. Tel. (023) 92846134

6. Mode of access: <http://www.heacademy.ac.uk/creativity.htm>
7. Ingrid Pufahl, Nancy C. Rhodes, and Donna Christian. What We Can Learn From Foreign Language Teaching In Other Countries, Center for Applied Linguistics. Mode of access: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0106-pufahl.pdf
8. «Reviews of Language Self-Study Courses: Comparison, Problems, Ratings». Lang1234. Retrieved 17 July 2012.
9. Johnson, C. The Writings on the Board. Educational Computing and Technology, 9. — 2002, p. 58–59

Модель формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе

Иващенко Андрей Владимирович, аспирант

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды (Украина)

В статье рассматриваются особенности педагогического моделирования. Выделена и охарактеризована технология построения модели, которая формирует готовность будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе.

Ключевые слова: педагогика, внеаудиторная работа, самореализация, модель, педагогическое моделирование, будущие учителя, самоактуализация.

Are determined in the article the peculiarities of teaching simulation. Isolated and characterized the technology of constructing the model that forms the readiness of the future teachers to creative self in extracurricular work.

Keywords: education, testing work, self, model, teacher modeling, future teachers, self-actualization.

Сегодня моделирование относится к числу универсальных методов, которые применяются как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне исследования. По утверждению Ю. Бабанского, моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, подсказывает пути их более целостного описания, определяет связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций. Моделирование не только делает более наглядным, но и более глубоким по своей сути исследуемый процесс [2, с. 111]. Среди ученых, занимающихся теоретическими основами педагогического моделирования и его практическим воплощением, следует отметить И. Акуленко, Л. Вишникину, С. Касярум, Л. Кондратову, В. Маслова, И. Матросову, И. Теплицкого, Н. Яковлеву и др.

В современной психолого-педагогической литературе чаще всего педагогическое моделирование определяется как искусственно созданный образец, специальная знаково-символическая форма, которая используется для отображения и воспроизведения в более простом виде структуры многофакторного явления, непосредственное изучение которой дает новые сведения об объекте исследования (Л. Вишникина [3]); форма исследовательской деятельности, когда с целью получения новых сведений об объекте эксперимента исследуется не один объект, а его упрощенный образ — модель (И. Теплицкий) [10]; как отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью (Н. Яковлева [12]).

И. Акуленко, обобщая основные положения по использованию метода моделирования в педагогических исследованиях, подчеркивает, что педагогическое моделирование является тем концептуальным подходом, который создает основу для модернизации теоретических основ педагогики. Этот метод делает возможным построение нового теоретического педагогического знания на основе синтеза методов различных наук и адекватно описывает известные педагогические явления в условиях неопределенности, целостности и полноты [1, с. 294].

Таким образом, объектом моделирования становятся образовательные процессы, которые развиваются с учетом обобщения практики работы, учета потребностей и проблем изучения педагогических явлений и процессов на основе упрощенного их образа — модели. Т. Иванова отмечает условное разделение моделей на три вида: *физические* (имеющие природу, сходную с оригиналом); *материально-математические* (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); *логико-семиотические* (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем). Автор подчеркивает, что между названными типами моделей отсутствуют жесткие границы и педагогические модели, в основном, входят во вторую и третью группы перечисленных видов [4, с. 84].

Ориентация современного образования на человека-специалиста, его обращение к гуманистическим идеям, вызвало повышенный интерес ученых к построению различных моделей обучения, направленных на развитие

сущностных сил человека. Моделирование процесса творческой самореализации студентов нашло отражение в трудах В. Андреева, М. Берестенниковой, А. Милинис, С. Усовой и др.

Для нашего исследования особенно актуальны работы ученых относительно технологии моделирования. Так, И. Матросова наводит следующие этапы создания модели, а именно: определение цели и конкретных задач моделирования, сбор, систематизация и обработка информации, относящейся к сформулированным задачам; выделение основных факторов; построение модели в соответствии с задачами; преобразование модели в соответствии с социально-педагогическими условиями и выделенными факторами; отбор оптимальных вариантов полученных результатов; разработка комплекса рекомендаций для изменения исследуемого объекта [8, с. 126]. С. Касярум выделяет шесть этапов при создании модели: постановка задач и определение свойств исследуемого оригинала; констатация осложнений или невозможности исследования оригинала в естественном виде; выбор модели, которая достаточно хорошо фиксирует существенные свойства оригинала и довольно легко поддается исследованию; исследование модели в соответствии с поставленной задачей; перенос результатов исследования на оригинал; проверка этих результатов [5, с. 52]. За Н. Лагусевою, Л. Гагариной, К. Кадетовой, разработка механизмов функционирования модели проходит в три этапа: выявление функциональных характеристик всех компонентов модели (содержание, организация, особенности деятельности студентов в новых условиях); выбор оптимального решения для достижения цели (степень самостоятельности студентов, характер их деятельности, характер используемых средств обучения, виды занятий); выбор траектории процесса развития модели (в первую очередь, выбор условий, способствующих творческой самореализации студентов) [7, с. 125]. Итак, количество этапов в построении модели у разных ученых качественно отличаются, хотя последовательность моделирования предусматривает:

1. определение конкретных задач моделирования, выделение основных факторов влияния на исследуемый объект, основных подходов и принципов достижения целей;

2. выявление функциональных характеристик всех компонентов модели и установление между ними различных взаимосвязей;

3. выбор траектории процесса развития модели (установление педагогических условий);

4. перенос результатов исследования на оригинал, проверка результатов исследования.

Согласно определенной технологии моделирования была спроектирована модель формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе.

Первым этапом модели формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во вне-

аудиторной работе стала формулировка главной цели и ее конкретизация. В процессе исследования выделены такие задачи: определить составляющие внеаудиторной работы и педагогические условия формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе; обосновать формы и методы реализации педагогических условий; выяснить уровни готовности будущих учителей к творческой самореализации.

Стержневым акцентом нашей модели стала система теоретических взглядов на понятие «творческая самореализация», «готовность к творческой самореализации», «внеаудиторная работа университета», определение составляющих творческой самореализации будущих педагогов, факторов, влияющих на процесс ее формирования; выделение методологических подходов и принципов формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе.

Как концептуальное положение принято, что «творческая самореализация будущих учителей» — это целенаправленный процесс максимального раскрытия творческих способностей студентов в профессиональной деятельности, который является составляющей их жизненной компетентности. Понятие «готовность к творческой самореализации будущего учителя» рассматривается нами как интегративное качество, процесс реализации личностью сущностных сил, включающий личностно-профессиональные ценности и потребности педагогического саморазвития, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии. Дефиниция «внеаудиторная работа» была определена в результате исследования как составляющая целостной системы профессиональной подготовки студентов, особая форма организации студенческой жизни вне расписания занятий в высшей школе на принципах заинтересованности и добровольности, что создает условия для личностного развития и творческой самореализации будущих специалистов.

Объединение в единое целое двух последних понятий дало возможность в процессе исследования дать авторское толкование понятия «готовность к творческой самореализации будущего учителя во внеаудиторной работе» как интегративного качества, которое формируется в процессе реализации личностью сущностных сил на принципах заинтересованности и добровольности с использованием различных форм и методов организации студенческой жизни вне расписания занятий в высшей школе и включает развитие личностно-профессиональных ценностей, самоактуализации, способности к творчеству и рефлексии, стремлений к самовыражению и саморазвитию.

Самореализация личности состоит из самоактуализации (осознанного определения индивидом цели жизнедеятельности), самопознания (самонаблюдение, самоанализ, самооценка и самоконтроль), саморазвития как самостоятельного накопления теоретико-практического опыта (самообразования) и формирования новых

личностных качеств (самовоспитания), которые в своей интеграционной форме выступают в форме «Я — концепции». На формирование готовности к творческой самореализации влияют два вида факторов: личностные, зависящие от будущего педагога (*ценностные ориентации, гибкость мышления, творческие способности и т.д.*) и ситуативные, зависящие от социума и факторов организации внеаудиторной работы (*привлечение студентов к внеаудиторной работе, возможность проявить себя в различных видах внеаудиторной деятельности, стимулирования творческой активности студентов, влияние средств массовой информации и т.п.*).

В современной педагогической литературе построение модели творческой самореализации студентов осуществляется на основе таких методологических подходов: акмеологический (Я. Чаплак [11]), субъектно-ориентированный (А. Малинис [9]), функционально-стилевой (С. Кудинов [6]) и т.д. По нашему мнению, основываясь на идеях личностно-акмеологического, креативного и системного подходов как методологии, модель формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации предоставит студентам возможность развить творческие способности, приобрести знания и умения в процессе внеаудиторной работе, которые станут личностно-значимыми и необходимыми в процессе их будущей профессиональной деятельности.

Согласно выделенными методологическими подходами в нашем исследовании определены принципы формирования готовности к творческой самореализации будущих учителей во внеаудиторной работе, а именно: научности подходов в определении целей и задач внеаудиторной работы; демократичности и ориентации на сотрудничество во взаимодействии студентов, администрации, студенческого самоуправления; активности и самостоятельности каждого из участников внеаудиторной работы; добровольности привлечения студентов к внеаудиторной работе; гибкости и вариативности как поиску новых форм и инновационных методов внеаудиторной работы; единства теории и практики как формы сохранения и приумножения жизненного опыта студентов в процессе внеаудиторной деятельности.

Второй этап построения модели формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе университета предусматривал выявление функциональных характеристик всех компонентов и установления между ними различных взаимосвязей.

В нашем исследовании, опираясь на работы Ж. Воронцовой, А. Зайцевой, К. Коданевой и Г. Тенюковой, С. Максименко и В. Осюдло, Е. Пехоты, С. Сысоевой, Г. Троцко выделены следующие компоненты (*мотивационно-ориентационный, содержательно-операционный, личностно-рефлексивный*) и критерии готовности будущих учителей к творческой самореализации: *ценностно-мотивационный критерий* — характер целей, мотивов, ценностных ориентаций респондентов;

деятельностно-творческий критерий как умение творчески решать различные задачи, степень реализации творческого потенциала личности и *субъектно-личностный критерий* — уровень развития субъектных качеств личности. Критерии и компоненты готовности будущих учителей к творческой самореализации соотносятся между собой, а именно: ценностно-мотивационный критерий соответствует мотивационно-ориентационному компоненту; деятельностно-творческий критерий позволяет оценить сформированность содержательно-операционного компонента; а субъектно-личностный критерий — личностно-рефлексивного компонента творческой самореализации. На основе выделенных критериев в структурных компонентах исследуемого феномена выделены следующие показатели: мотивационно-ориентационный компонент (*потребность в успехе в различных видах внеаудиторной деятельности, умение ставить цели и приоритеты, эмоциональная направленность*) содержательно — операционный компонент (*совокупность знаний, необходимых для осуществления творческой самореализации, степень проявления творческого потенциала личности во внеаудиторной деятельности*); личностно-рефлексивный компонент (*креативность, рефлексивность*).

Анализ современных научных работ (Д. Боков, В. Коваль, Н. Мартынова, Г. Овчаренко, Л. Петриченко, Н. Скрипник и др.) позволили выделить следующие составляющие внеаудиторной работы в университетах: *культурно-досуговая деятельность за интересами, спортивно-оздоровительная деятельность, самостоятельная учебно-научная деятельность, студенческое самоуправление*. Учитывая сущность и структуру внеаудиторной работы, в нашем исследовании были определены следующие ее основные функции: аксиологическая как процесс формирования у студентов личностно значимых целей, ценностных ориентации, потребностей; социализирующая — активная деятельность студентов в социуме; коммуникативная — развитие коммуникативных способностей и качеств во внеаудиторной работе университета; творческо-эстетическая — участие студентов в творческих проектах с учетом их эстетических вкусов и индивидуальных способностей; оздоровительная — формирование здорового образа жизни в внеаудиторной работе университета; информационно-образовательная — повышение интеллектуального уровня будущего учителя в процессе самостоятельной учебно-научной деятельности во внеаудиторное время; развивающая — развитие психологических и профессиональных качеств личности и ее интеллектуальных возможностей в процессе организации внеаудиторной работы университета; управленческая — участие студентов в работе органов студенческого самоуправления, самостоятельное решение вопросов внутреннего управления жизнедеятельностью студенческой молодежи.

Третий этап построения модели, который предусматривал формирование готовности будущих учителей

к творческой самореализации во внеаудиторной работе университета на основе выбора траектории процесса развития модели, был направлен на выделение педагогических условий и методического сопровождения развития исследуемого феномена. Под педагогическими условиями формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе понимаем взаимосвязанную совокупность внутренних параметров и внешних характеристик функционирования исследуемого феномена, обеспечивающих высокую результативность учебно-воспитательного процесса вуза в соответствии с психолого-педагогическими критериями оптимальности.

В процессе исследования определены следующие педагогические условия, способствующие формированию творческой самореализации студентов во внеаудиторной работе:

1. индивидуализация формирования творческой самореализации будущих учителей во внеаудиторной работе с ориентацией на их мотивационную сферу и потребности;
2. проектирование и распространение в практике работы стратегий формирования творческой самореализации будущих учителей;
3. раскрытие творческого потенциала будущего учителя во внеаудиторной работе университета, свободный выбор возможных альтернатив его творческой самореализации;
4. развитие творческой активности студентов во внеаудиторной работе;
5. использования опыта творческой самореализации, полученного в внеаудиторной работе университета, при организации внеклассной воспитательной работы будущих учителей с учениками;
6. использования в процессе внеаудиторной деятельности комплекса упражнений для развития рефлексивности будущих педагогов.

Реализация выделенных педагогических условий предусматривало использование различных форм и методов работы. Под формами внеаудиторной работы университета понимаем виды, способы организации студентов и преподавателей для совместной деятельности во внеаудиторное время, а также конкретные воспитательные меры, рассчитанные на студенческую аудиторию. Формы внеаудиторной работы университета по количеству участников разделяем на индивидуальные, групповые и массовые. К массовым формам внеаудиторной работы относим следующие: читательская конференция, тематические вечера, встречи с выдающимися людьми, «круглые столы», олимпиады, экскурсии, вечера вопросов и ответов, викторины. Групповые формы внеаудиторной работы включают: кружки художественной самодеятельности, творческие лаборатории; выпуски стенных газет, телепередач; проведение походов; работу студенческих клубов, ассоциаций, студий и центров; подготовку представлений, концертов, театрализованных вечеров, фестивалей, тематических лекториев и семинаров, проведение КВН; организацию дискуссионных клубов и др. К индиви-

дуальным формам работы можно отнести внеаудиторные чтения, научно-исследовательскую работу, коллекционирование, занятия искусством, занятия по интересам с ориентацией на раскрытие творческого потенциала будущих учителей.

В опытно-экспериментальной работе, по нашему мнению, необходимо использовать такой комплекс методов внеаудиторной работы университета: интерактивные методы (*беседы, ротации, тренинги, деловые и ролевые игры и др.*); метод проектов (*выполнение различных проектов, особенно — творческих*); проблемные методы (*дискуссии, диспуты, анализ и обсуждение проблемных ситуаций на профессиональные темы и др.*); методы стимулирования и мотивации (*поощрения, награды, похвала, критика и др.*); методы самоконтроля и самовоспитания (*самооценка, самоанализ, самокритика и др.*). Формирование в комплексе указанных форм и методов работы повышают результативность внеаудиторной работы университета.

Четвертый этап разработки модели предусматривал перенесение результатов исследования на оригинал, проверка результатов исследования. В процессе реализации этого этапа на практике выяснялись уровни сформированной готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе университета. Согласно структуре исследуемого феномена были определены следующие уровни готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе:

Высокий уровень готовности к творческой самореализации во внеаудиторной работе (*креативный*) — будущие учителя ориентируются на успех в различных видах внеаудиторной деятельности, умеют определять личностные цели и приоритеты, у них ярко выражена эмоциональная направленность и потребность в конкретном виде деятельности. Они обладают глубокими, прочными и всесторонними знаниями, необходимыми для осуществления творческой самореализации, им под силу разнообразные формы творчества как реализация значительного творческого потенциала. Студенты ориентируются на поиск чего-то нового, оригинального, решают сложные задачи во внеаудиторной работе университета, склонны к объективному анализу собственной деятельности, ее планированию и прогнозированию возможных последствий. Будущие учителя стремятся к творческому саморазвитию.

Средний уровень готовности к творческой самореализации во внеаудиторной работе (*эвристический*) — будущие учителя не всегда ориентируются на успех в различных видах внеаудиторной деятельности, частично умеют определять личностные цели и приоритеты, им безразличен тот или иной вид деятельности, но эмоции не поглощают их. Они обладают знаниями, достаточными для осуществления творческой самореализации, имеют качества, которые позволяют им творить, но у них есть и проблемы, которые тормозят процессы творче-

ства. Студенты ориентируются на поиск чего-то нового, оригинального в зависимости от ситуации, решают конкретные задачи во внеаудиторной работе университета, склонны к объективному анализу поведения других людей, но не всегда адекватно оценивают и прогнозируют собственное поведение, частично стремятся к творческому саморазвитию.

Низкий уровень готовности к творческой самореализации во внеаудиторной работе (*адаптивный*) — будущие учителя не ориентируются на успех в различных видах внеаудиторной деятельности, не всегда умеют определить личностные цели и приоритеты, им почти не свойственна эмоциональная направленность. Знание будущих учителей относительно творческой самореализации — поверхностные, несистемные, творческий потенциал — незначительный, они недооценивают себя, свои способности, отсутствует вера в свои силы. Студенты не ориентируются на поиск чего-то нового, проявляют консерватизм в решении конкретных задач, не желают принимать участие во внеаудиторной работе университета. Они не всегда склонны к объективному анализу собственной деятельности и деятельности других, не умеют

прогнозировать и планировать свои действия, не стремятся к творческому саморазвитию.

Таким образом, педагогическое моделирование является тем концептуальным подходом, который создает основу для модернизации теоретических основ педагогики. Объектом моделирования становятся образовательные процессы, которые развиваются с учетом обобщения практики работы, учета потребностей и проблем изучения педагогических явлений и процессов на основе упрощенного их образа — модели. При создании модели особое значение имеет технология ее построения. Согласно с определенной технологией моделирования была спроектирована модель формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе, которая включает — цели, задачи, принципы, педагогические условия, методы, уровни формирования исследуемого качества. Разработанная модель формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе демонстрирует гибкость, мобильность конструкции, а также внутреннюю слаженность компонентов, доказывает правомерность ее применения на практике.

Литература:

1. Акуленко, И. А. Методические модели как объекты усвоения в процессе методической подготовки будущего учителя математики профильной школы/И. А. Акуленко // Вектор науки ТГУ. — 2013 — № 1 (23). — с. 293–297.
2. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований/Юрий Константинович Бабанский. — М., 1982. — 220 с.
3. Вішнікіна, Л. Педагогічне моделювання як засіб проектування освітніх процесів/Л. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. — 2008. — № 7–8 (86–87). — с. 80–84.
4. Иванова, Т. Модель педагогічного менеджменту викладача непедагогічного профілю/Т. Иванова // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. праць. — 2011. — Вип. 2. — с. 82–90.
5. Касярум, С. О. Моделювання змісту навчального матеріалу/С. О. Касярум // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. — 2008. — № 3. — с. 49–54.
6. Кудинов, С. И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности/С. И. Кудинов // Наука. Образование. Практика: сб. материалов региональной межвузовской науч.-практ. конф. — Уфа: Восточный университет, 2007. — с. 37–41.
7. Лагушева, Н. Н. Модель творческой самореализации студентов вузов условиях перехода к двухуровневой системе обучения/Н. Н. Лагушева, Л. Г. Гагарина, К. А. Кадетова // Мир образования, образование в мире. — 2009. — № 2. — с. 124–127.
8. Матросова, И. Г. Модель поэтапного формирования технологической компетенции у студентов технологов в процессе преподавания специальных дисциплин/И. Г. Матросова // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. — 2008. — № 3. — с. 124–132.
9. Милинис, О. А. Проектирование педагогической системы субъектно-ориентированого похода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов/О. А. Милинис, // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 2. — с. 79–85.
10. Теплицький, І. О. Елементи комп'ютерного моделювання: навч. посіб./І. О. Теплицький. — Кривий Ріг: КДПУ, 2010, — 264 с.
11. Чаплак, Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до творчої самореалізації в професійній діяльності на основі особистісно-акмеологічного підходу // Современные научные исследования и инновации. — Август 2011. — № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1514> (дата обращения: 04.10.2013).
12. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: сп. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/Н. О. Яковлева. — Челябинск, 2003. — 48 с.

Основы и факторы перехода к количественной оценки в Иране

Ирфанивар Хамид, аспирант

Таджикский государственный педагогический университет имени С. Айни (г. Душанбе)

Данная статья написано с целью ознакомление с основой и факторами перехода количественной оценивания. Учитывая это, рассмотрим поставленный вопрос и определим связь с количественным оцениванием. В статье исследуется философское особенность доказуемости, современности и его влияние на учебную программу и оценки образования; становления мировым и ее связь с оцениванием; обязательств Ирана по отношению к Встрече на высшем уровне Дакар в 2000 году; проявление незначительное внимание на более высокие цели познавательной и эмоциональной навыки отсутствие сходства с образовательными целями и особенностью оценивание, значения большой политики в образовании Ирана, способствующей отречением от количественного оценивания.

Ключевые слова: современная, количественная оценка, высокие цели исламского образования.

Введение

Цель данной статьи заключается в ознакомлении и представлении основы перехода и внедрения количественной оценки в систему образования Ирана. Учитывая важность и актуальность этого вопроса, следует отметить, что теория является основой действия. Другими словами, если не определено теоретические основы, факторы и источники каждого программного обучения, тогда не возможно будет совершенно реализовать составленный план. Следовательно, с целью устранения препятствий аспектов реализации программного обучения, разъясим основы, которые способствуют переходу к количественной оценки. Это аналитическое исследование с использованием электронных библиотечных ресурсов и собранное требуемое информация.

Философски позитивистские и современные особенности

Модернизм с переходом гносеологического позитивизма, некоторые сравнивают ее с движением Ренессанса, и некоторые философскими явлениями, а некоторые относят к просветительскому веку, определяется такими особенностями как разум, доверие, человек, ориентир, свобода, личные интересы, демократия, универсальные законы [11, 165].

Значение модернизма определено следующим образом: модернизм требующая уверенность всеобщее пространства бытия, которая могут быть обнаружены способом сравнения и является наукой и научным методом для достижения цели, истины и языка в качестве изменяющего обзора для достижения действительности. Модернизм стал претендентом, в посредстве науки и научным методом, возможен будет достижения цели теоретическое здравоохранение, устранение голода, нищеты и преступности. Однако, после двух столетий модернизм не в состоянии был реализовать многие из своих целей и задачи. Негативные аспекты модернизма было прискорбным, включая разжигание классового кон-

фликта, нарушение человеческих ценностей, убийство группы меньшинство, талантливое правление государством и миром, наконец, включая мировой войны (Бухариян Поксиришт, 1381). Влияние модернизма на политический мир и общества не ограничивается и очень большое влияние производит на процесс образования. Оханчиян некоторые изучения век модернизма, которые стали целомудренностью обучения называет следующим образом: рационализм, индивидуализм, составление закона, однородное создание, основное внимание в хозяйстве. Каждый из этих факторов способствуют ненависти к школе, неуспеваемости и оставлением учебы [5, с. 3]. В дальнейшем мы будем кратко остановиться на некоторых из этих влияний.

Влияние современной рационалистической оценки

Системы современного образования также уделяет приоритетное внимание, пытаюсь разобраться в содержании программы, чтобы соответствовать с познавательными способностями учащихся. Подчеркивание на психические причины, в оценке, чрезмерным вниманием на познания учащихся, становится поводом уменьшением и забывчивостью других учащихся, формирует изучаемую позицию эстетические аспекты механических возможностей обучения. И эта основной недостаток современной оценки, который остается в неведении от испытания областей и навыков. Сдается, что особенности рационализма модернизма является фактором для изменений в учебной программе и эффективности оценки.

Индивидуализм. Луикс считает индивидуализм один из наследий модернизма. Согласно этому подходу, модернизм свое созданное образования оставляет самостоятельности и индивидуальности ребенку. Принято, что в проведение испытаний учащимся не дают возможность использовать друзей, и оценка проводится в качестве индивидуально, исключая использование потенциал группы, становится меньше уровень успеваемости учащихся и повышается рост исключенных и поврежденных в учебе, неудовлетворенных образованием [9, 26].

Создание правила. По мнению модернизма, правило придает уверенность во избежание плутание. В процесс образования также изучение обретает определенную форму способом правил. Создание правил является одной из серьезных источников некоторых аспектов, в результате чего приобретаем различие. Создание правил стало поводом того, что учитель при выставлении оценок использует вопросы, имеющие идентичный ответ, и не принимать отличающие ответы согласно правилом. И каждое отклонение от правил комментируется поражением или хуже того «слабостью». И это станет поводом поражения и неудовлетворенности образованием. На основе вышеизложенных отрицаний модернизм следует называть одной из основанных отречений в количественной оценке.

1. Ожидание общество от образования

Иван Ильич в книге «Де-школа общество» отмечает, что нынешнее школы действуют особенно в изучении необходимых практических навыков и не противоречат устремлением образованием, который учитывается им. Он признает нынешние мировые школы учреждениями, которые учат особенным размышлениям и не придает значения на современное воспитание и способность мыслить, и отрицают свободное изучения учащихся. Это означает, что большинство учащихся не контролирует свое изучение. И него при свободном обучении нет методов изучения. Преподаватель как официальное лицо преподает, и учащиеся вынуждены для приобретения успеха будут следовать его инструкциям и правилом.

Ильич уверен в том, что система образования и нынешний порядок уходит своими корнями в проблемы индустриального общества. Школа является первым и важнейшим творческим этапом граждан, которые лишены идей и с легкостью адаптируясь, действуют по указанию других. Они учатся в школе, следуют и подчиняются, прежде всего, властям и забывают образ мышления.

Это покорность лишает его идей. Иначе говоря, для человека расход вещей и услуг индустриального общества станет его целью. Повиновением против владельцев предмет, он становится потребителем врачей, юристов и т. п. [6 с. 129–131]

Эти проблемы являются результатом реформы образования во многих странах. Иран также не является исключением из этого правила, и характеризующая оценка может рассматриваться как небольшой шаг в этом направлении.

Глобализация

Новые ситуации и новые потребности и разработки во всех аспектах жизни, в соответствии с международными достижениями в области информационных технологий и социальных отношений, специальных навыков и опыт, накопленной в изучении эффективных процедур оценки и оценки со стороны учителей, отмечается по всей стране. Успех и система оценки в других странах создал контекст

личности, общества и образовательных систем, новых ожиданий, отличаются от прошлого. Соответственно, нынешняя ситуация требует оценки исследования, методов и инструментов, которые будут использоваться для образовательных систем, с тем чтобы реагировать (ответить) на эти новые ожидания.

Отсутствие сходство с образовательными целями и основы оценки

Между основами философскими предложениями и характером понятие образования, в конечном счете, методе оценки существует логический взгляд, подлинность и сравнение за исключением этого провал станет неизбежным результатом. Этот парадокс является ситуацией, которая, кажется, бросает тень на текущую систему оценки Ирана. Потому как в рамках этой системы Ирана, образования не только используется по значению изучение и часть воспитания совершенно изменяется бесполезно. Модерное западное образование гармоничен с капиталистической системой.

В рамках этой системы, важно то, что может обеспечить преимущества капиталистической системы, образования профессии, а затем отодвинуть их на различные рабочие места и карьеры [8 с. 67, 1375, 1376].

Это в положение, когда на основе исламского образования воспитания означает процессом все человеческие способности и его сближение к Богу, иначе говоря, становления божественным [1. с. 34–37, 1376]. Таким образом, воспитания не только включает в себя познание и максимальное человеческое поведения, но и в цели воспитания системы образования (совет изменяющий систему образования, 1375) ясно проведено полемика о цели веры, религиозности, и нравственности.

Определение происходит от принципов образования, обучение вид развитие и представляет собой отход от потенциала и ближайшие реальной ситуации. Это рассказ о внутренней перемен и внутренней трансформации является глубоким. Так что вполне логично, если скажем, что в сфере образования, цель является свойственным созданием а не качественные и не значительные изменения. В современном мире, образования стремится только к незначительному лишь изменению, иначе говоря, увеличилось накопление знаний и их количество, а также повышения квалификации, инвестирование. Согласно этой точке зрения, оценка нашла полное значения «маленький». Поэтому, что количественные методы оценки не можете измерить свои высокие цели. Так что, похоже, чтобы обратиться к качественному образом, с большей надежностью и точностью все аспекты учащихся также внутреннее изменения и глубокое их преобразование изучила и решила. Кроме того, использование этого метода, является более безопасный и надежный метод для оценки различных аспектов глубокого мышления как критическое мышление, аналитические, и логическое, а также хорошее творчество [7с. 1383, 135].

Незначительное внимание на более высокие цели познавательной и эмоциональной навыки

Экзамен обучение в подходе поступок устойчив над поведенческими целями, используемые методы и обзоры в этом направлении важные, и объективные, и самые употребительными из них являются разнообразные экзамены.

В последние два десятилетия XX века и после возникнул более новый психологической подход (например, гештальт-психологии, познавательный и созданный) теория этих предположений заключается в том, что знание является способом мышления и рассуждения. По мнению Дамбу (1994), познавательные теории обучения оказывают влияние на образование, так как ныне к навыком мышления больше уделяется внимание объективный критерий состоит из небольших и независимых задач, которые не могут быть реализованы в относительно короткие промежутки времени. Что необходимо, так это средство, с помощью которого вещественные и комплексные задания оставить в распоряжении учащихся, давая им возможность чтобы решить задание. Но основе мнения Лин и Гаронлода (2000), ни один из обзор оценок поведений и познаваний раздельно не может быть удовлетворенным и не удовлетворяет потребности учителей. Необходимо оптимальные условия для учителя, чтобы различные качественные и количественные методы были доступны им и при различных условиях обучения, использовать требуемое количество из них [6, с. 50, 21–22].

Программа «Образование для всех» в свете документа Дакар

«Заинтересованность международного образования» серьезно началось в конце 80-х. После Всемирного заседания по образованию, состоявшийся в Дакаре, Сенегал в 2000 году, правительства обязались, улучшить состояния образования на количественного и качественного 2015 года. Одна из целей документа Дакар выглядит следующим образом: поощрять все аспекты качества образования и хорошее обеспечение, признанных и поддающихся оценке результатов обучения для всех, особенно для достижения грамотности, и важнейших жизненных навыков.

В настоящее время все развитые и развивающиеся страны мира объединяются в целях и упомянутые выше стратегиях, стремятся обширно в достижениях, чтобы оценки средней программы (2008) и конец программы (2015) смогли предоставить приемлемые всемирное операции (действию) особенно для своего народа. Предвидится, что Иран, систематизирует для себя научную рамку. Составит и определит программу образования до 2015 года, чтобы иметь оптимальный путеводитель для деятельности Министерство образование и всеобщие основы, и государственные и неправительственные аппараты, связанные с образованием. Качественная и характеризующая оценка на этом основании может стать помощником в системе образования.

Thames и PIRLS результаты испытаний

Один из достоверных документов свидетельствующий о слабости иранских учащихся является международные конкурсы **Thames**. Место действий учащихся Ирана является **Thames**. Данная таблица показывает успеваемости учащихся Ирана.

Положение учащихся классов Ирана по математике и естественным наукам в четвертом и третьем классе за период 1995, 1999, 2003, 2007 и 2011 по сравнению с другими участвующими странами.

В таблице 1 указано трудное положение и наличие уважительных причин необходимости радикального изменения в системе образования Ирана.

Изменение общей политики в системе образования страны

Реализация статьи 110 Конституции «Изменения общей политики в системе образования страны отмечается следующее: «Одной из важных задач Министерства образования является «фундаментальные изменение практический оценки, чтобы определить сильные и слабые стороны учащихся и развивать их таланты и творческий потенциал». В книге «Теоретическая фундаментальные основы изменения в системе государственного образования

Таблица 1

تیمز 2011 تعدادکشورهای شرکت کننده	تیمز 2007 تعدادکشورهای شرکت کننده	تیمز 2003 تعدادکشورهای شرکت کننده	تیمز 1999 تعدادکشورهای شرکت کننده	تیمز 1995 تعدادکشورهای شرکت کننده	درس — پایه
43 50	28 36	22 25	—	25 26	ریاضیات پایه چهارم
38 50	27 36	22 25	—	25 26	علوم پایه چهارم
32 42	34 49	34 46	33 38	37 41	ریاضیات پایه سوم راهنمایی
22 42	29 49	31 46	31 38	38 41	علوم پایه سوم راهنمایی

Исламской Республики Иран» (1390) также утверждает следующее: «на ключевых этапах оценки при переходе от периода к периоду, основываться на заслугах каждого периода в зависимости от возраста, зрелости, физического состояния, социального развития, стандарты учебных программ. А также является одним из основных целей и действий в официальном документе «Фундаментальные основы изменения образования, гарантирование система оценки Исламской республики Иран» (1390), является всеобщим принятой решением. На основе этой цели официальное создание и обучение в системе обеспечения реализации и составлении плана образования имеет значение по отношению периода учебы. Он также является одним из оперативных целей, изложенных в документе образования фундаментальной трансформации Исламской Республики Иран (1390), создание оценки и обеспечения ка-

чества в сфере образования является государственным служащим, в результате чего цель образования требуется для разработки и реализации, чем). Эта команда была введена как будут рассмотрены основополагающие принципы академической изменения системы оценки.

Таким образом, рассматриваемые вопросы, которые лежат на основе проведение реформы оценивание образования, состоят из следующего: изучение особенности философской доказуемости и модерна, его влияния на учебные программы и оценивание образования; Новейшее и соответствующие ожидание взрывном веке, информация об образовании; глобализация оценивание и ее связь. На более высокие цели как познавательные, эмоциональные и навыки меньше обращено внимание; цели образование с методами оценивание должны быть первоначальными.

Литература:

1. А рофи, Бехешти, М.; Факих, Али Наки Абу Джафар, Мехди. Цель воспитания с точки зрения ислама. Тегеран: Изд-во «Самт», 1376 г.
2. Верховный Совет Культурной революции. Теоретические основы документа фундаментальные изменения в системе государственного образования Исламской Республики Иран. Министерство образования, 1390 г.
3. Наджариен, П., Мухаммад Джафар Поксиришт, Мас'уд Сафои Мукадам. Последствия постмодернизма и его образовательные последствия. Журнал «Научное воспитание и психология» университета Шахид Республики Ахвон. Третий период. №9, стр.:106–89. 1381 г.
4. Наклоб Фарханги. Фундаментальная трансформация документа. Министерство образования, стр. 30, 1390
5. Оханчиен Мухаммадреза. Неудачность и ее связь с философскими основами современного образования. Журнал «Психологические и педагогические науки», №3 и 4, Особенности философского образования, 1385, стр. 3–103.
6. Сафави Аманулла. Разработки и реализации глобального образования в XX веке. Тегеран: Изд-во «Рушд», 1366.
7. Хушхалк, Э. Обзор методов измерения и его роль в реформе образования. Труды конференции по педагогической оценке. Тегеран: Изд-во «Тазкия», 1383.
8. Шеффилд, Г. Философский сборник образования. Перевод Сармад Али. Тегеран: Изд-во «Катра» 1375.
9. Luux., m. (1999) A teachers introction to postmodernism, Illionois: N Mc cormic, R. and scrimshaw, p. (2001)» information and communication and information, vol. l. no. 1.
10. Berthon, P. and Kastikeas, C.) 1998) «Essai: Wearing postmodern internet search, and electronic networking»Application and policy, vol. No,2.
11. Bloland, Harland, G. (1996). Games of Despair and Rhetorics of Resistances postmodernism, Education and Reactien, British Journal of sociology of Education, 16 (2), 165–182.

Методические вопросы организации самостоятельной работы студентов

Исмаилов Камолатдин, кандидат экономических наук, преподаватель
Ташкентский фармацевтический институт (Узбекистан)

Исмаилова Шамсия Курилтаевна, кандидат педагогических наук, преподаватель
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

Самостоятельная исследовательская работа является основой подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

В данной статье рассмотрены виды и формы самообразования студенческой молодежи на основе привлечения будущих специалистов к исследовательской деятельности. Особое внимание уделено формированию

у студентов умений пользоваться научной литературой и различными источниками информации, развитию навыков общения и работы в сотрудничестве.

Ключевые слова: *профессиограмма, исследовательская деятельность, обработка информации, самообразование, формирование аналитического и критического мышления, реферат, научный доклад, коммуникативные навыки, координация действий.*

Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях осуществляется на основе требований профессиограмм. Таково требование времени и общества.

В соответствии с профессиограммой у специалиста должны быть сформированы не только профессиональные, поведенческие и личностные качества, но и обеспечено полноценное участие личности в жизни общества. Исходя из требований профессиограммы, специалист должен работать над собой, постоянно повышать свою квалификацию, самостоятельно анализировать различную научно-практическую информацию, делать выводы, творчески мыслить, воспринимать и применять новые идеи и положения, способствующие развитию профессиональной деятельности. Будущему специалисту необходимо уметь самостоятельно работать с источниками информации, проверять усвоенные знания в практике, формировать конкретные выводы уже в период получения образования.

В процессе подготовки специалистов наряду с овладением студентами специальными знаниями и умениями формируется и мировоззрение молодежи. В данном процессе особую роль приобретает самостоятельная работа студентов, организуемая в условиях аудиторных и внеаудиторных занятий. Необходимость такой работы обусловлена, с одной стороны, возросшим объемом новой информации, с другой, — увеличением источников и приемов обработки информации.

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов сегодня связан с развитием навыков самостоятельного овладения знаниями, анализа и обработки информационных материалов, формирования собственной точки зрения по отношению к ним. То есть, речь идет о развитии творческо-конструктивной деятельности будущих специалистов.

В результате целенаправленной организации самообразования обеспечивается активное и сознательное усвоение знаний студентами и, следовательно, расширяются возможности их подготовки к профессиональной деятельности и формирования конкретных и правильных жизненных установок. Эффективность самостоятельной работы может быть достигнута при условии:

— если её выполнение связано с интеллектуальным развитием личности;

— содержание заданий для самостоятельного выполнения направлено на формирование мировоззрения студентов, активизацию их мыслительной деятельности.

В процессе самообразования большую часть информации студенты усваивают самостоятельно, а для этого

необходимо помочь студентам правильно спланировать самостоятельную работу и рационально распределить время. Так, следует обсудить, с чего начать работу, как сформулировать цель, какое время будет продолжаться работа и какие целесообразно использовать методы для её выполнения. При организации работы преподаватель должен обратить внимание на следующие аспекты:

1. Для успешного овладения навыками постоянной работы над собой студенту необходимо разработать конкретный план своей деятельности. Каждый студент должен индивидуально распределить время на самообразование по определённым дисциплинам.

2. Определяется точный срок выполнения самостоятельной работы. На протяжении семестра следует выделить специальные дни для самостоятельных занятий.

Анализ практической деятельности показывает, что наиболее распространённой формой самостоятельной работы является составление рефератов. В содержании реферата студенту необходимо изложить сущность какой-либо изучаемой темы (проблемы).

Для качественного выполнения реферата желательно порекомендовать студенту как можно больше источников по изучаемой проблеме. Реферат нельзя написать одномоментно. Прежде всего, требуется просмотреть литературу вопроса, составить план текста, затем приступить к написанию. Важно, чтобы студент обязательно постарался выразить своё мнение и отношение к предмету исследования.

Самостоятельная работа не ограничивается рамками одного учебника или конспекта лекции. При написании студент должен обратиться к научной литературе, современной информации (журнальные, газетные статьи), при этом студентов следует обучать корректному использованию источников (оформление ссылок, цитирование, точное указание места и года издания и т.д.).

После изложения сущности вопроса обязательно требуется заключение. Умение подводить итог и формировать выводы является основополагающим умением для будущей профессиональной педагогической и научной деятельности студентов.

Таким образом, написание рефератов способствует формированию у студентов навыков глубокого «вхождения» в заданную тему, работы с разнообразными источниками; усвоению научных теорий и положений, анализа литературы, составления выводов и заключения.

В списке использованной литературы должны быть указаны все источники с полным описанием выходных данных.

Еще одним видом самостоятельной работы является доклад. При подготовке к докладу также необходимо глубоко изучить литературу по теме, продумать способ изложения собственных наблюдений. В докладе обобщается материал, полученный из разных источников, который сопровождается собственными комментариями и заключениями студента. Чтобы подготовить реферат или доклад, студенту требуется прочно усвоить теоретические основы учебного предмета. Как правило, для освещения избранной темы намечается три-четыре постановочных вопроса (в виде части, параграфа, раздела), вступление (вводная часть) и заключение. По ключевым вопросам излагаются различные взгляды, суждения, положения, по поводу которых студент выражает свою позицию.

При организации самостоятельной исследовательской работы студентов хороший результат даёт сотрудничество в малых группах. Цель самостоятельной поисковой деятельности состоит в том, чтобы пробудить у студентов интерес к знаниям, сформировать у них навыки применения полученных знаний в жизненных ситуациях, в профессиональном опыте. Работая в сотрудничестве в малых группах, студенты добиваются конкретных результатов в исследовании определенной проблемы. При этом проблемы, предлагаемые для изучения, должны быть актуальными, теоретически и практически значимыми.

Для успешного выполнения самостоятельных исследовательских работ преподавателю следует обратить внимание на следующие факторы:

1. Каждого студента нужно привлечь к процессу активного познания, формировать у него умения применять на практике усвоенные знания и навыки. Основная задача заключается в том, чтобы студент четко представлял себе, где и как можно использовать полученные им знания и навыки.

2. Важно сформировать у студентов культуру взаимного общения в процессе сотрудничества.

3. Необходимо развивать у студентов умения пользоваться литературой и различной информацией, содержащейся в университетских, республиканских или других (в том числе и мировых) научных культурных информационных центрах в целях проведения всестороннего исследования какой-либо проблемы, научно-практического обоснования своих мыслей.

4. Особое значение приобретает создание условий для проявления студентами интеллектуальных и духовных способностей в процессе правильного выбора и решения жизненно важных задач путем сотрудничества в различных социальных ситуациях.

5. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов повышает их интерес к знаниям и является гарантией их подготовки к практической работе, в основе которой лежат академические знания. Обычно у студентов постоянно возникают вопросы: для чего нужно изучать теорию? Когда и где пригодится научная информация? Ответы на подобные вопросы приходят в процессе решения реальных жизненных проблем, когда появляется

необходимость опираться на имеющиеся знания, и в такие моменты особенно ощущается потребность в расширении и дополнительном освоении знаний. С помощью преподавателя студенты определяют, в каком направлении им двигаться в самообразовании.

В организационном плане исследовательская работа студентов может быть рассчитана на короткий период (от одной недели до одного месяца) или на более длительный срок (от одного до нескольких месяцев).

Студенты ведут самостоятельное исследование по плану, поэтапно.

- 1-й этап. На основе разработанного плана определяется проблема или вопрос в рамках конкретной темы, которые необходимы изучить.

- 2-й этап. Студентам предлагается гипотеза решения данной проблемы. Возможно, что студенты самостоятельно выдвинут научную гипотезу.

- 3-й этап. Планируется система (порядок) деятельности. Студенты работают с источниками информации, изучают научную литературу, веб-сайты интернета, накапливают и обобщают данные.

- 4-й этап. Анализируется накопленная информация.

- 5-й этап. На основе информации студенты приходят к решению поставленной задачи (проблемы), делают выводы и конкретные предложения.

- 6-й этап. Результаты исследования оформляются в виде доклада, отчета, компьютерной презентации, проекта, научной, статьи. Студенты представляют результаты своего исследования, что также способствует повышению эффективности их деятельности.

Использование метода исследований при организации самообразования предполагает решение важных социальных задач.

В их числе:

1. Развивается самостоятельное творческое и критическое мышление студентов.

2. Формируются навыки самостоятельной работы студентов с различными источниками информации.

3. Формируются умения самостоятельного планирования исследовательских работ.

4. Студенты глубоко и всесторонне воспринимают сущность проблемы, размышляют над различными способами её решения, учатся находить самое приемлемое, оптимальное решение.

5. Расширяются возможности получения планируемых результатов.

6. У студентов развиваются навыки общения, работы в сотрудничестве, координации и согласованности действий, направленных на решение различных социальных задач.

7. В современных условиях требуется не передача студентам готовых знаний, а ориентирование их на самостоятельное усвоение знаний.

В соответствии с уровнем социально-экономического и культурного развития нашей страны перед высшими образовательными учреждениями поставлена задача под-

готовки специалистов, обладающих современными званиями и способных творчески применить их в своей практической деятельности, специалистов, постоянно повышающих профессиональное мастерство путем само-

стоятельной работы над собой. Целенаправленная организация самостоятельной исследовательской работы студентов поможет воспитать их как логически мыслящих, инициативных и креативных специалистов.

Литература:

1. Каримов, И. А. Юксак маънавият — энгилмас куч — Т., «Маънавият», 2008.
2. Ўзбекистон Республикаси Қонуни «Таълим тўғрисида» — Т., «Ўзбекистон», 1997.
3. Ўзбекистон Республикаси «Кадрлар тайёрлаш миллий дастури» — Т., «Ўзбекистон», 1997.
4. Очиллов, М. Янги педагогик технологиялар — Қарши, «Насаф», 2000.
5. Йўлдошев, Ж. Ғ., Усмонов С. А. Педагогик технология асослари — Т. 2002.

Анализ целевого компонента процесса профилизации образовательной среды

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье анализируется сущность процесса профилизации образовательной среды. Рассматривается роль концепции профилизации образовательной среды в вопросе модернизации современного образования. Представлен целевой компонент профилизации образовательной среды как основа изучаемого процесса. Определяются задачи профильного обучения.

Ключевые слова: профилизация, образовательная среда, целевой компонент, задачи профильного обучения, концепция.

Образовательная среда в процессе модернизации деятельности основных социально-экономических систем подвергается значительным структурным, организационным и содержательным изменениям, которые предполагают необходимость построения концепции и модели функционирования образовательной среды на региональном и федеральном уровнях. При этом большое значение имеет определение механизма реализации обновления образовательной среды.

Анализ научной литературы показывает, что данные изменения находят отражение в реализации концепции профилизации образовательной среды. По мнению Т.И. Шамовой, А.Н. Худина, Г.Н. Подчалимовой, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой, суть этих изменений — «обеспечение личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации» [1, с. 7].

Роль концепции профилизации образовательной среды в вопросе модернизации современного образования признается многими авторами: Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой, И.В. Гладкой, С.П. Ильиной, С.В. Ривкиной, Н.В. Добрецовой, Т.Б. Захаровой, А.А. Кузнецовым, А.А. Пинским, С.А. Писаревой, Г.Н. Подчалимовой, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой, О.И. Сабыниной, А.Н. Худиным, С.Н. Чистяковой и др.

Актуальность рассмотрения проблемы сущности процесса профилизации образовательной среды объясняется необходимостью его реализации как одного из основных

направлений модернизации отечественной системы образования. Реализация концепции профилизации образовательной среды предполагает, в частности, соответствие содержания и технологии профильного обучения тем профессионально-личностным потребностям, которые обусловлены своеобразием будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Одной из основных задач образования является, на наш взгляд, развитие личности будущего специалиста, основанное на подготовке его к мобильной социальной и профессиональной самореализации в условиях любого учебно-воспитательного и образовательного учреждения. Создание профильных инновационных образовательных учреждений актуализировало проблему реализации концепции профилизации образовательной среды, которая позволяет личности активно воздействовать на социальную среду и быть готовым к саморазвитию и дальнейшему образованию.

Анализ научной психолого-педагогической литературы последних лет свидетельствует об усилении внимания к изучению вопроса сущности образовательного процесса, что находит отражение в исследованиях Н.Г. Агаповой, М.С. Каган, В.И. Слободчикова, Х.Г. Тхагапсоева, А.В. Хуторского, Г.П. Щедровицкого и др.

Актуальность изучения вопроса сущности образовательного процесса в целом и процесса профилизации образовательной среды, в частности, обусловлена тем фактом,

что «образование как особый процесс и вид деятельности обнаруживает себя в наличии специальных вторичных материалов, программ, технологий, средств и способов деятельности, служащих не опредмечиванию, а успешному целенаправленному распределению и усвоению первичных средств и способов организации и осуществления любой другой человеческой деятельности, в предельном случае, необходимых человеку для вхождения в универсум всех деятельностей» [2].

В исследованиях Н.Г. Агаповой [2] особое внимание уделяется логике освоения и реализации человеком инновационных видов деятельности. Она утверждает идею соответствия образования особым требованиям, вытекающим из общих закономерностей развития и развертывания новых, более сложных и эффективных систем деятельности и технологий их построения.

С позиций такого понимания сложного системного строения человеческой деятельности образование представляет собой органическую часть и важную сторону культуры как системного целого и в самой человеческой деятельности представляет один из основных ее элементов, что находит отражение в сущности образовательного процесса.

Согласно определению понятия «сущность», данному А.А. Суторминым, Г.Ю. Павловым, Е.К. Истратий, «сущность — то, что составляет суть вещи, совокупность ее существенных свойств» [3, с. 81].

Сущность процесса профилизации образовательной среды составляют ее взаимосвязанные структурные элементы: целевой компонент процесса профилизации; его структура и содержание; условия и особенности его реализации, регулятивно-корректирующий и результирующий компоненты профилизации образовательной среды. Их совокупность раскрывает содержание теории и представляет научную основу для организации процесса профилизации образовательной среды.

Анализ сущности процесса профилизации образовательной среды позволяет определить значимость всех структурных элементов. Прежде всего, целевого, отражающего социальные и личностные намерения участников процесса профилизации и определяющего качество реализации остальных элементов.

Рассмотрению целевого компонента профилизации образовательной среды как основе изучаемого процесса посвящен ряд исследований педагогов и психологов.

С точки зрения результатов исследований Е.В. Ворониной, содержание целевого компонента профилизации образовательной среды определяется Концепцией профильного обучения: «Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

— обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

— создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

— способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

— расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» [4, с. 158].

С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, О.В. Кузина, С.О. Кропивянская [5] выделяют следующие цели профилизации образовательной среды на этапе обучения в общеобразовательном учреждении:

— поднять социально-экономическую эффективность общего среднего образования, усилив внимание школы к процессам вхождения выпускников в рынок труда;

— усилить интеграцию предметных областей за счет ее направленности на жизненное и профессиональное самоопределение выпускников школы;

— реализовать принципы вариативности и дифференциации образования с учетом локальных изменений рынка труда и образования.

По мнению Е.В. Ворониной, главной целью профильного обучения является «обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием» [4, с. 28].

В исследованиях Е. Землянской [6], цель перехода к профильному обучению трактуется как развитие социального и профессионального самоопределения молодежи, где непременным атрибутом является профессиональная ориентация, уточнение учащимися и студентами своего социально-профессионального статуса, контроль и коррекция профессиональных планов, самоподготовка в избранной деятельности.

Согласно исследованиям Т.И. Шамовой, Г.Н. Подчалимовой, А.Н. Худина, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой [7, с. 6], целями профилизации образовательной среды являются: обеспечение углубленного изучения отдельных предметов учебной программы; создание условий для осуществления дифференциации содержания обучения с учетом обоснованного выбора профиля; помощь учащимся и студентам в построении индивидуальных образовательных программ.

Учитывая анализ научной психолого-педагогической литературы, можно выделить следующий основной **целевой компонент профилизации**: разработка концепции и организация педагогического сопровождения профессионально направленного развития личности в условиях профилизации образовательной среды на основе реализации в процессе обучения индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей обучающихся.

Основываясь на цели профилизации образовательной среды, исследователями данной проблемы определяются задачи профильного обучения.

Е. В. Воронина выделяет следующие задачи профилизации образовательной среды:

— выявление на возможно более ранних ступенях обучения способностей учащихся к тем или иным видам деятельности и их развитие, а в случае необходимости — переориентация учащихся с одного профиля на другой;

— обеспечение реализации интересов, способностей и потребностей учащихся, возможности дальнейшего профессионального образования, гарантия трудоустройства в избранной сфере деятельности;

— развитие творческой самостоятельности, формирование системы представлений, ценностных ориентаций, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих выпускнику учебного заведения возможность жить, трудиться и продолжать профессиональное образование в качестве полноправного члена общества [4, с. 29].

Инновационными задачами профильного обучения Т. И. Шамова, Г. Н. Подчалимова, А. Н. Худин, И. В. Ильина, С. Н. Белова признают: учет реальных по-

требностей рынка труда; кооперация старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования; обеспечение углубленного изучения отдельных предметов учебной программы [7, с. 7].

Основываясь на результатах выше названных исследований, и в соответствии с определенной нами целью профилизации образовательной среды, нами определены следующие **задачи**, решаемые в процессе профильного обучения:

— разработка концепции профессионально направленного развития личности будущего специалиста в условиях профилизации образовательной среды;

— организация педагогического сопровождения учащихся и студентов в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов (аксиологический компонент профилизации);

— выявление и анализ влияния совокупности факторов, способствующих раскрытию и проявлению личностных возможностей человека в процессе профилизации образовательной среды (акмеологический компонент профилизации).

Литература:

1. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст]/Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с.
2. Агапова, Н. Г. Системно-деятельностный подход к исследованию образования в контексте философии культуры/Н. Г. Агапова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Вып. 9 (53). — Тамбов: Изд-во тамбовского гос. университета им. Г. Р. Державина, 2007. — 308 с. — с. 222.
3. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник [Текст]/Под ред. Сутормина А. А., Павлова Г. Ю., Истратий Е. К. Ярославль, 1997.
4. Воронина, Е. В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение [Текст]/Е. В. Воронина. — М.: «5 за знания», 2006. — 256 с. — («Методическая библиотека»).
5. Чистякова, С. Н. Профильное обучение и новые условия подготовки [Текст]/С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев, О. В. Кузина, С. О. Кропивянская // Школьные технологии. — 2002. — № 1.
6. Землянская, Е. Метод профессиональных проб в экономическом обучении [Текст]/Е. Землянская // Экономика в школе. — 2002. — № 2. — с. 34–39.
7. Шамова, Т. И. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода [Текст]/Т. И. Шамова, А. Н. Худин и др./М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. — 160 с.

Структура процесса профилизации образовательной среды

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье анализируется структура процесса профилизации образовательной среды. Рассматривается диагностика готовности субъектной основы региональной системы образования к профилизации образовательной среды; формирование у участников образовательного процесса мотивации к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, умений профилизации образовательной среды.

Ключевые слова: структура, профилизация, образовательная среда, готовность.

Структура профилизации образовательной среды содержит следующие элементы:

- диагностика готовности субъектной основы региональной системы образования к профилизации образовательной среды;

- формирование у участников образовательного процесса мотивации к профилизации образовательной среды;

- формирование у участников образовательного процесса умений профилизации образовательной среды;

- выявление условий и особенностей профилизации образовательной среды;

- дифференциация образовательного процесса.

Рассмотрим основополагающие элементы структуры в контексте вопроса профилизации образовательной среды.

Диагностика готовности субъектной основы региональной системы образования к профилизации образовательной среды, характеризующаяся мотивационной составляющей, является ведущим элементом структуры процесса профилизации.

Это подтверждается определением понятия готовности, представленным С.Ю. Головиным в «Словаре психолога-практика». Автор отмечает, что «Готовность к действию — установка, направленная на выполнение некоего действия. Предполагает:

- 1) наличие определенных знаний, умений, навыков, а также готовность к противодействию возникающим в ходе выполнения действия препятствиям;

- 2) приписывание выполняемому действию некоего смысла личностного. Готовность к действию реализуется за счет проявления своих отдельных составляющих: нейродинамической сформированности действия; физической подготовленности; психологических факторов готовности» [1, с. 137].

Применяя данное определение к специфике вопроса профилизации образовательной среды, под готовностью субъектной основы региональной системы образования к профилизации нами понимается установка на обучение в профильной среде образования, включающая в себя:

- 1) наличие определенных знаний об особенностях профильной среды образования, наличие умений и навыков по адаптации и самоорганизации личности в условиях профильной образовательной среды; готовность субъектов системы образования к преодолению негативного воздействия традиционной образовательной среды;

- 2) опыт выявления личностного смысла, мотивационной установки на выбранный профиль обучения в условиях профилизации образовательной среды.

Анализ научной психолого-педагогической литературы (Е. В. Воробьева [2], А. А. Пинский [3] и др.) и опыт наших наблюдений также свидетельствуют о необходимости рассмотрения готовности к профилизации образовательной среды в виде триады, включающей в себя:

- информационную готовность — информационная насыщенность и умения использовать информационные потоки о возможных способах получения желаемого образования после школы, о профессиях, которыми можно овладеть благодаря получаемому образованию;

- практическую готовность — владение субъектами образовательной среды умением делать выбор дальнейшего способа получения образования;

- мотивационно-ценностную готовность — сформированность у выпускника самооценки, адекватной способности и возможностям получить желаемой образование. Наличие ценностных ориентаций и целей, связанных с образованием и профессией [2].

В Концепции профильного обучения изложены такие показатели готовности к профильному обучению, как готовность учащихся к продолжению образования по избранному направлению; зрелость в выборе способа получения образования.

Вторым компонентом структуры профилизации образовательной среды является **формирование у участников образовательного процесса мотивации к профилизации образовательной среды**.

Интерес личности к продуктивному профессиональному самовыражению проявляется под влиянием совокупности факторов, среди которых важную роль играет профессиональная мотивация, формируемая в процессе профессиональной ориентации и подготовки (С. Я. Батышев).

Профессиональная ориентация учащихся в условиях профилизации образовательной среды, способствует формированию профессиональной мотивации будущего специалиста на всех этапах обучения: дошкольное, общее, профессиональное.

Поэтапные (на уровне профильного дошкольного, общего и профессионального образования), целенаправленные и интегрированные действия педагогов и психо-

логов по формированию профессиональной мотивации обучающихся в профильных учебных учреждениях способствуют формированию у них прямой мотивации проявления готовности к обучению в высшем учебном заведении, являющемся одной из ступеней профильной образовательной среды, и будущей профессиональной деятельности.

Повышению уровня эффективности профессионального развития будущих специалистов как неотъемлемой составляющей личностного развития на основе формирования профессиональной мотивации в контексте реализации концепции профилизации образовательной среды способствуют следующие условия:

1) реализация концепции профилизации образовательной среды не только на уровне высшего учебного заведения, но и на других этапах обучения: дошкольное, общее, начальное профессиональное образование;

2) последовательность и преемственность педагогических действий по формированию профессиональной мотивации на всех этапах обучения в профильной образовательной среде;

3) использование средств профильной предметной подготовки в процессе формирования профессиональной мотивации;

4) использование педагогических возможностей коллективно-групповой жизнедеятельности учащихся и студентов в процессе формирования профессиональной мотивации;

5) перевод неосознанных профессиональных действий в осознанные, реализующие специальные умения в профессиональной деятельности;

6) побуждение будущих специалистов к профессиональному самовоспитанию;

7) формирование профессиональных умений на основании социокультурного опыта будущих специалистов.

Принимая во внимание перечисленные выше условия, модель формирования профессиональной мотивации будущих специалистов в рамках профилизации образовательной среды включает в себя, на наш взгляд, несколько этапов:

— диагностику их готовности к самостоятельному профессиональному выбору;

— определение уровня сформированности профессиональной потребности, активности, профессиональной направленности, профессиональных умений обучающихся;

— побуждение будущих специалистов к профессиональному самовоспитанию;

— реализацию «задачного подхода» в процессе обучения будущего специалиста.

Следующим элементом структуры процесса профилизации образовательной среды является **формирование и участие участников образовательного процесса умений профилизации образовательной среды.**

В процессе разработки теоретических основ процесса педагогического сопровождения деятельности участников образовательного процесса по развитию профессио-

нальных умений, позволяющих эффективно включиться в процесс профилизации, нами были использованы классификации педагогических способностей Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, К.К. Платонова.

Основу наших выводов составила классификация В.А. Крутецкого [4, с. 69]:

1. Дидактические способности. В целях формирования и развития данного вида способностей в условиях профилизации образовательной среды целесообразно развитие у участников педагогического процесса умений дифференцировать и адаптировать учебный материал, соответственно интересам, способностям учащихся; развитие способности организовать самостоятельную работу учащихся.

2. Академические способности. Актуальность развития способностей данного вида в условиях профилизации образовательной среды связана с необходимостью усиления практической направленности обучения за счет включения будущих специалистов в реализацию социально-ориентированных учебных проектов и исследований, целевых программ по профильной подготовке.

3. Перцептивные способности. Формирование и развитие перцептивных способностей в условиях профилизации образовательной среды требует умений психолого-педагогического коллектива профильного образовательного учреждения по развитию творческой самостоятельности, формированию системы представлений, ценностных ориентаций, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих будущему специалисту возможность жить, работать и продолжать профессиональное образование в качестве полноправного члена общества.

4. Речевые способности. Актуальность формирования и развития речевых способностей у субъектов процесса профилизации образовательной среды связана с тем фактом, что в качестве ведущих задач по формированию умений профилизации образовательной среды у родителей, учащихся, студентов, педагогов и психологов, можно выделить: формирование профессиональной и психологической компетентности; информирование об основных направлениях, целях, задачах, содержании деятельности профильных образовательных учреждений различного уровня; помощь в выборе профиля.

5. Организаторские способности. Развитие организаторских способностей в условиях профильного обучения предполагает наличие у педагогов и психологов умений организации реализации интересов, способностей и потребностей будущего специалиста, организация возможности дальнейшего профессионального образования.

6. Авторитарные способности. Формирование и развитие авторитарных способностей в условиях профилизации образовательной среды связано с развитием личностных качеств педагога профильного учебного заведения, в частности, его волевых качеств, а также чувства ответственности за воспитание будущего специалиста

7. Коммуникативные способности. Формирование и развитие коммуникативных способностей в рамках про-

фильного образовательного пространства способствует формированию осознанной и устойчивой профессиональной мотивации будущего специалиста на всех этапах обучения в условиях профилизации образовательной среды.

8. Прогностические способности. Прогностические способности реализуются в условиях профилизации образовательной среды в виде умений психолого-педагогического коллектива профильного образовательного учреждения выявлять на ранних ступенях обучения способности учащихся к деятельности и ее развитие.

9. Способность к распределению внимания одно-

временно между несколькими видами деятельности. Развитие умений данного вида приобретает в условиях профилизации образовательной среды особую значимость, поскольку профильное обучение предполагает не только формирование готовности учащегося к восприятию и усвоению профессиональных знаний, умений и навыков, но и воспитание личности будущего специалиста, развитие профессионально значимых качеств его личности.

Таким образом, вышеназванные основополагающие элементы образуют структуру процесса профилизации образовательной среды.

Литература:

1. Словарь психолога-практика [Текст]/Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Харвест, 2001. — 976 с. — (Библиотека практической психологии).
2. Воробьева, Е. В. Ответы на вопросы форума // Официальный сайт ГОУ Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования <http://www.kubannet.ru>.
3. Пинский, А. А. Комментарий к концепции профильного обучения [Текст]/А. А. Пинский // Вестник образования. — 2002. — № 12. — с. 38–46.
4. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст]/В. А. Крутецкий. — М., 1972. — 347 с.

Дидактические аспекты обучения будущих учителей профессионального образования в условиях виртуальной лаборатории

Кодиров Хаёт Шарипович, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

Статья посвящена основным принципам дидактики в ходе учебного процесса в виртуальной лаборатории. В ней подробно рассмотрен процесс обучения с соблюдением данных принципов.

Учение в отечественной психологии рассматривается как процесс, главными компонентами которого являются знания и действия. В работах Я. А. Коменского знания определяются частично как чувственные представления, а главным образом, как понятия и их системы, описывающие объекты и явления в их общих внешних свойствах, связях, объясняющие их сущность. И. Ф. Герbart считал учение первой ступенью, следом за которым должно идти развитие и совершенствование общих познавательных процессов. Аналогичной точки зрения придерживался Л. С. Выготский, который сформулировал общие принципы культурно-исторической концепции, на которых были построены учения А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и В. В. Давыдова.

Под учением Л. С. Выготский понимал приобретение знаний, умений и навыков, а под развитием — приобретение общих качеств и способностей. Наиболее точное определение деятельности дано И. И. Ильясом: «Деятельность — обозначение процессов взаимодействия человека и общества с объектами действительности». Процесс учения рассматривался как процесс управления деятельно-

стью, компонентами которого являются объекты воздействия, акты его преобразования, а также продукт, условия и средства преобразования. А. Н. Леонтьев подчеркивал, для того, чтобы овладеть знаниями и умениями, необходимо осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в этих знаниях и умениях. Различают следующие виды деятельности: внешняя — практическая деятельность, в рамках которой происходит усвоение; внутренняя — умственная деятельность. Структуры внутренней и внешней деятельности совпадают. П. Я. Гальперин ввел теорию поэтапного формирования умственных действий. Именно действие считается в процессе обучения предметом усвоения. Действие является структурированным и включает в себя: предмет преобразования, продукт (цель), средства, а также сам процесс преобразования. Знания при этом включаются во все компоненты действия. Процесс преобразования заключается в актуализации имеющейся ориентировочной основы действия, осуществление самого преобразования на стадии разработки содержания компьютерного обучения. Он позволяет не только создать семантическую сеть, отражающую предмет или тему, свя-

зывающую основные понятия и их свойства существенными отношениями, но также создать изоморфный граф, узлами которого являются формируемые соответствующие каждому понятию действия, а ребрами — различной степени детализированные пути формирования ориентировочной основы действия.

По мнению Н.Ф. Талызиной, средствами поэтапного усвоения являются следующие приемы познавательной деятельности: мышление, память, внимание. Причем важнейшими являются логические приемы мышления, а именно: выделение свойств объектов, определение понятий, распознавание, выведение следствий, умозаключений, классификация и доказательство. В работах В.В. Давыдова выделяются две формы теоретического мышления, и рассматриваются они как две процедуры: анализ и восхождение к конкретному. При этом учение трактуется как овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно; от модели к объекту и обратно. В работах Г.П. Щедровицкого указывается на замещение объектов знаками и под знанием тогда понимаются способы перехода от объектов к знакам, движение в знаковых системах и обратный переход к объектам. При разработке предметной информационной структуры профессионального образования каждый элемент конкретизируется, связывается с обработкой элементарного навыка, заменяется операцией. Детализация структуры и состава знания и действия позволяет учесть все приведенные компоненты в содержании учебной программы, повышая тем самым эффективность компьютерного обучения.

Усвоение знаний отечественные теоретики считают основным в процессе обучения. Согласно Н.Ф. Талызиной и П.Я. Гальперина, процесс усвоения знаний состоит из следующих этапов:

- 1) мотивация;
- 2) уяснение схемы ориентировочной основы действия;
- 3) выполнение действия в материализованной форме (т.е. действия с объектами, представленными в виде знаков, схем, моделей);
- 4) сопровождение действия громкой речью;
- 5) сопровождение действия речью про себя (внутренней речью);
- 6) выполнение действия в умственной форме (оперируя образами и понятиями, без участия внешних знаков и форм).

Практически те же этапы, несколько в другой модели описываемые когнитивной психологией, выделяет И.И. Ильясков. Это три вида действий, связанных с уяснением содержания: восприятие и декодирование исходного содержания, переработку и уяснение содержания, фиксацию переработанного и уясненного содержания. Обработку и усвоение знаний И.И. Ильясков рассматривает, как две большие группы операций:

- 1) при смысловой обработке содержания — категоризация, соотнесение, обобщение, группировка и т.д.;

- 2) при фиксации содержания (включении во внутреннюю когнитивную структуру) происходит переход к знаковым системам естественных и искусственных языков, форма которых не связана с содержанием; а также к изобразительным знакам, подобным содержанию.

Первая группа операций соответствует обработке информации в кратковременной памяти обучаемого, вторая — переносу и хранению в долговременной памяти, т.е. запоминанию и обработке.

Можно выделить следующие, направленные на усвоение учебной информации, этапы деятельности при компьютерном обучении:

- 1) эмпирическая деятельность как этап восприятия: отражение фона, заполняющего поле экрана дисплея; концентрация внимания и отражение от дельных единичных объектов на фоне; отражение выделенных единичных объектов и конкретной ситуации; отражение конкретной ситуации в комплексе;

- 2) эвристическая деятельность по распознаванию ситуации: абстрагирование от конкретности, в которой представлена ситуация, создание знаковой модели; поиск алгоритма преобразования модели для решения поставленной задачи, привлечение имеющихся знаний;

- 3) репродуктивная деятельность по преобразованию модели и получению нового знания: преобразование модели по избранному алгоритму; интерпретация результатов преобразования, оценка адекватности полученной модели имеющимся у обучаемого знаниям; оценка адекватности решения поставленной задаче;

- 4) практическая деятельность, связанная с обработкой навыка: закрепление умения в подобных ситуациях; формирование умения в необычных ситуациях; формирование ассоциативных умений в необычных ситуациях.

Любой из перечисленных видов деятельности включает в себя следующие компоненты: потребности и мотивы, задачи, действия, операции. Использование компьютера в учебной деятельности вносит новшества в этот процесс, которые состоят в обеспечении доступа к большим объемам информации и возможности ее переработке, в усилении познавательно-исследовательских возможностей человека, в осуществлении диалога по содержанию выполняемой деятельности и в создании коммуникативной системы «человек-машина».

Выделим основные компоненты учебной деятельности при компьютерном обучении: а) учебная задача, б) система учебных действий, в) моделирование содержания объектов усвоения, г) преобразование модели, д) действия самооценки и контроля.

Компьютер в учебном процессе может быть использован:

- 1) как средство организации познавательной деятельности путем внешнего (предметного) и внутреннего (умственного) моделирования;

- 2) как средство реализации наиболее полной системы учебных действий, а также их контроля и коррекции;

3) как средство создания новых форм учебного процесса, моделирования совместной деятельности типа «учитель-компьютер-учащийся», «компьютер-учащийся», «компьютер-группа учащихся», «учитель-компьютер-группа учащихся».

Исследования и практическая деятельность показывают, что наиболее эффективной формой компьютерного обучения является «учитель-компьютер-группа учащихся». Эффективна совместная деятельность, осуществляемая по принципам педагогики сотрудничества. При использовании компьютера как средства обучения можно выделить следующие типы задач: уже имеющиеся дидактические задачи, в которых за счет использования справочных и экспертных систем в обучении повышается эффективность их решения; организация контроля и тренировки при сохранении традиционной формы обучения; новые дидактические задачи, например, имитация эксперимента, моделирование содержания объектов усвоения.

Проанализировав различные психологические и педагогические теории, можно выделить два качественных компонента учения: статичный и динамичный. Кроме того, различными авторами в процессе обучения выделяются не только управляемые, но и управляющие компоненты. Это позволяет построить некоторую модель с входными параметрами — состояние обучаемого до процесса обучения, характеристики самого процесса и состояние обучаемого после прохождения некоторого курса. Почти все авторы инвариантной частью обучения как статичного явления считают знания, умения и навыки.

В основном, проводится аналогия между процессами усвоения знания и процессами мышления в целом (восприятие материала, осмысление и овладение им), а также между процессами усвоения знаний и процессами переработки информации (внимание и селективное восприятие, кратковременное запоминание, кодирование и переход в долговременную память, хранение, воспроизведение, генерация ответа, внешнее выполнение действия, получение обратной связи).

Компьютерное обучение позволяет наиболее полно реализовать и проконтролировать рассмотренные компоненты и этапы обучения, а также построить ряд моделей, как самого процесса обучения, так и его предмета и объекта (обучаемого).

Дидактические принципы компьютерного обучения в рамках виртуальной лаборатории должны разрабатываться с учетом традиционных дидактических принципов. Компьютерное обучение определило два новых принципа: индивидуализации обучения и активности. В основном, технология компьютерного обучения исследовалась в двух направлениях: визуализации (обеспечения наглядности) учебного содержания и алгоритмизации учебной деятельности. Однако рассмотрение структуры самой дидактики как совокупности теорий дидактических принципов, учебных методов, учебных программ и общей системной теории учебника, позволяет в каждом элементе структуры определить как общее так и частное, относя-

щееся к информационной профессионального образования обучения. Во-первых, как уже отмечалось ранее, информационная технология обучения является новой методической системой, позволяющей рассматривать учащегося не как объект, а как субъект обучения, а компьютер — как средство обучения. Обучаемый переходит в новую категорию потому, что по форме компьютерное обучение является индивидуальным, самостоятельным, но осуществляется по общей методике, реализованной в обучающей программе. Компьютер как средство обучения является беспрецедентным в истории педагогики, потому что объединяет в себе как средство, инструмент обучения, так и субъект — учителя. Изменение ролевой обстановки ведет к значительному пересмотру теории обучения. Появилась необходимость переработки теории дидактической технологии, являющейся частью информационной технологии обучения. Рассмотрим основные дидактические принципы.

Научность определяет содержание, требует включения в него не только традиционных научных знаний, но и наиболее фундаментальных положений современной науки, а также вопросов перспектив ее развития. При этом способы усвоения учебного материала должны быть адекватны современным научным способам познания. Системный подход к изложению учебного материала, его структурирование и выделение основных понятий и связей между ними, и является как основой разработки содержания компьютерной обучающей программы, так и одним из методов современного научного познания.

Виды учебной деятельности, осуществляемой при усвоении содержания при компьютерном обучении, отражают основные моменты научного познания. Само содержание при структурировании и выделении различных уровней сложности усвоения учащимся позволяет включать не только те темы, которые обеспечивают обязательный минимальный уровень знания, но, и, во-первых, рассматривать более широкие понятия данного учебного предмета, расширять кругозор учащегося, делать его знания более фундаментальными. Во-вторых, связывать эти понятия с другими предметами, изучая их во взаимосвязи и строя, тем самым, более полную и научную картину мира. Использование экспертных систем выводит обучение на новый качественный виток, позволяет практически в любом учебном заведении, оснащенном компьютерами, независимо от его местоположения, использовать методический и научный опыт экспертов высшей квалификации. Таким образом, научность содержания обеспечивается самой информационной технологией обучения.

Принцип доступности при компьютерном обучении происходит от принципа всеобщей доступности, для определенной возрастной группы учащихся или для некоторого усредненного учащегося данного возраста, в принцип индивидуальной доступности и рассматривается как возможность достижения цели обучения. Учебный материал, реализованный в компьютерном обучении, предполагает

наличие разветвлений, различных путей и скоростей прохождения учебного курса, оказание помощи в виде пояснений, подсказок, дополнительных указаний и задач, постоянно контролирует и поддерживает на необходимом уровне мотивацию обучаемого. Доступность при компьютерном обучении обеспечивает достижение цели обучения учащимися с различной начальной подготовкой и играет роль фильтра содержания.

Принцип наглядности применительно к компьютерному обучению, называемый в современной теоретической литературе также «интерактивной наглядностью». Если в традиционном понимании под наглядностью понимается, прежде всего, иллюстративная компонента, обеспечение потребности учащегося увидеть в какой-либо форме предмет или явление, произвести с ним минимальные манипуляции, то в компьютерном обучении наглядность позволяет увидеть то, что не всегда возможно в реальной жизни даже с помощью самых чувствительных и точных приборов. Более того, с представленными в компьютерной форме объектами можно осуществить различные действия, изучить их не только статичное изображение, но и динамику развития в различных условиях. При этом компьютер позволяет, как вычленив главные закономерности изучаемого предмета или явления, так и рассмотреть его в деталях. Различные формы представления объекта могут сменять друг друга, используя одновременно образное, аналитическое, языковое представления. Это позволяет, согласно задачам обучения, как уплотнить информацию об изучаемом объекте, так и расширить ее. Процессы, моделируемые компьютером, могут быть разнообразными по форме и по содержанию, относиться к физическим, социальным, историческим, экологическим и другим процессам. Принцип наглядности подвергся в информационных технологиях обучения значительной дифференциации. При отражении чувственного объекта не следует увлекаться «натурализмом», в программе должна быть представлена не любая модель, а только та, которая способствует реализации дидактических целей данной обучающей программы; модель, содержащаяся в программе, следует предъявить в форме, позволяющей наиболее четко раскрыть существенные связи и отношения объекта; существенные признаки, связи и отношения модели должны быть в программе адекватно зафиксированы цветом, миганием, звуком и т.д. Наглядность компьютерного обучения позволяет говорить о новом мощном инструменте познания — когнитивной компьютерной графике, которая не только представляет знания в виде образов-картинок и текста, но и также позволяет визуализировать объект в движении или изменении, что позволяет значительно увеличить степень восприятия данного объекта.

Принцип систематичности и последовательности связан как с организацией учебного материала, так и с системой действий обучаемого по его усвоению. Компьютерное обучение характеризуется последовательностью

специфических действий, часть которых присуща обучению в любых формах, а часть — только компьютерному (восприятие информации с экрана дисплея, работа в знаковых моделях, ввод ответа с клавиатуры). Для обеспечения принципа последовательности учащемуся в начале сеанса компьютерного обучения полезно дать ориентировочную основу действия, сформулировать цель обучения. Независимо от сложности и длины пути, приводящего обучаемого к цели, это происходит систематично и последовательно. Понятие последовательности получило свой смысл в информационных технологиях обучения, под последовательностью как раз и понимается очередность выдачи учебных фрагментов обучающей программой, построение и корректировка наиболее эффективной последовательности при самостоятельной работе обучаемого в интеллектуальных учебных. Принцип систематичности в информационных технологиях обучения обеспечивает само представление знаний.

Принцип сознательности обеспечен в компьютерном обучении методикой организующей стратегии, которой отдается предпочтение в современных информационных технологиях обучения. Эта методика, описанная в зарубежных психолого-педагогических теориях компьютерного обучения, направлена на воспитание стратега, который рассматривает предметы и явления в их взаимосвязи, самостоятельно изучает материал, дополняя полученные в учебном заведении знания. Для реализации принципа сознательности обучаемому сообщаются цели и задачи обучения, сведения о предметной деятельности и основных этапах ее осуществления. Принцип сознательности компьютерного обучения зависит от теоретического уровня курса, полноты раскрытия изучаемых понятий и их взаимосвязей.

Информационные технологии профессионального образования обучения потребовали введения, обоснования и раскрытия еще одного общего принципа, который, хотя и присутствовал всегда в процессе обучения, но не являлся основополагающим. Речь идет о коммуникации, организации диалога между обучаемым и обучающим, в данном случае между компьютером и учащимся. Этот новый, присущий только компьютерному обучению принцип можно назвать принципом когнитивности коммуникации.

Рассмотрим более подробно основные положения этого нового принципа. Компьютерные обучающие системы (среды) обучения также называют интерактивными (диалоговыми). Можно перечислить множество учебных ситуаций, в которых партнеры, участвующие в различных формах диалога, обмениваются различными типами знаний и сведениями. Сведения, пока они не осмыслены и не включены в соответствующую понятийную структуру, еще не являются знаниями учащегося. Такой процесс обычно включает координацию и синхронизацию обмена информацией. Диалог — это форма общения, характерными особенностями которого являются смешанная человеко-машинная инициатива, предвидение

намерений пользователя и возможность сотрудничества с системой. Взаимодействие не ограничивается парой «вопрос-ответ», т.к. содержание взаимодействия распознается и становится ясным в ходе более или менее сложного обмена высказываниями. Именно правильное взаимное понимание партнеров диалога при компьютерном обучении привело к введению принципа когнитивности коммуникации при рассмотрении информационных технологий как методической системы. Диалог человека и компьютера имеет ряд особенностей, его можно определить как обмен информацией между вычислительной системой и пользователем, проводимый с помощью интерактивного терминала и по определенным правилам. Информация передается в виде сообщений. Сообщения бывают следующих типов: подсказка (осуществляет компьютер, инициирует выполнение некоторого действия пользователя); сообщение об ошибке; сообщение о состоянии системы; справочная информация. По своей форме сообщения могут иметь вид текста, изображения, звука или видеоролика.

Эффективное представление учебных материалов на экране является одним из центральных вопросов компьютерного обучения и на данный момент недостаточно рассмотрен специалистами.

Наиболее распространенные формы человеко-машинного диалога в компьютерных обучающих системах — это

диалоги типа «вопрос-ответ» и «меню». Гибкость диалога — это мера того, насколько хорошо он соответствует различным уровням подготовки обучаемого, индивидуализация компьютерного обучения зависит от гибкости используемого диалога.

Наиболее известным механизмом организации ввода запросов обучаемых является меню. Меню всегда отвечало требованию «дружественности», предъявляемого к компьютерным программам.

Диалоги могут быть мультимедиа (многосредовые), включающие несколько различных коммуникативных каналов, многосмысловые (мультимодальные), включающие все формы и действия связанные с усвоением знания. Учебная среда в процессе диалога может строить различные модели обучаемых и затем использовать эти модели для динамического построения обучающих путей и методик. Конструкция интерактивной обучающей системы должна развивать познавательные функции обучаемого и, в то же время, адаптироваться к его требованиям. Интерактивный (компьютерный) диалог обеспечивает коммуникацию между двумя партнерами — обучающим средством (компьютером) и обучаемым.

Таким образом, используя классические положения дидактики, использование компьютера в обучении вносит значительные изменения не только в практику, но и в теорию педагогики.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология // Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Выготский, С. Л. Методика рефлексологического исследования // Проблемы современной психологии. — Львов, 1996. — с. 54–57.
3. Гальперин, П. Я. Введение в психологию. — М.: Университет, 2000. — 336 с.
4. Гальперин, П. Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления // Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М., 1981. — с. 78–86.
5. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
6. Ильясов, И. И. Структура процесса учения. — М.: МГУ, 1986. — 68 с.
7. Роберт, Н. В. Виртуальная реальность // Информатика и образование. — 1993. №5. — с. 53–56.
8. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — 392 с.
9. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. — Е 2. — М.: Педагогика, 1983. — 320 с.
10. Леонтьев, А. Н. Философия психологии: из научного наследия // Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 228 с.
11. Муслимов, Н., Кодиров Х. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов основе применения информационных технологий // Девятая международная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития». г. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. — С. 109–112.
12. Муслимов, Н., Кодиров Х. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов основе применения информационных технологий // Молодой учёный. г. Чита, 2012. № 1. — с. 102–106.
13. Роберт, И. В. Теоретические основы создания и использования программных средств учебного назначения: Методические рекомендации по созданию и использованию педагогических программных средств. — М., 1991. — с. 34–38.
14. Роберт, И. В. Учебный курс «Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании» // Информатика и образование. 1997. — №8. — с. 15–21.
15. Русаков СВ., Калмыков А. А. Применение информационных технологий при оценке качества знаний. Научно-методический сборник тезисов докладов // 6 Международная конференция-выставка «Информационные тех-

нологии в образовании»/Секция 2 «Программные средства и мультимедиа в образовании и искусстве». — М., 1997. — 60 с.

16. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1984. — 344 с.
17. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М.: Знание, 1983. — 96 с.
18. Щедровицкий, Г. П. Философия, наука, методология. — М: Шк. Культ. Полит., 1997. — 656 с.

Категория качества как критерий оценки образовательной системы

Козлова Наталья Сергеевна, старший преподаватель

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена использованию общенаучной и философской категории «качество» как важнейшего критерия оценки уровня развития образовательной системы.

Ключевые слова: образовательная система, качество, критерий оценки, успеваемость.

Качество — это прежде всего одна из важнейших философских категорий, которой на разных этапах развития цивилизации уделяли пристальное внимание Аристотель, Галилей, Декарт, Спиноза, Гегель и др. Несмотря на то, что история исследования содержания категории «качество» уже насчитывает не одну сотню лет, до сих пор учеными по этому вопросу ведется оживленная дискуссия в свете современного развития теории и практики управления [3; 6; 11; 17; 20]. Все многообразие существующих определений данной категории можно объединить в следующие группы:

1. Качество как абсолютная оценка. В этом распространенном значении качество является синонимом превосходства. Например, если ученик лучше других усвоил все знания, которые установлены программой, и продемонстрировал эти знания на экзамене, то его обучение считают качественным. При этом упускается ряд важных моментов: насколько соответствует образовательная программа условиям будущей деятельности ученика, его способностям, склонностям и т.д. Часто благодаря усилиям рекламы создается впечатление, что некоторые товары обладают абсолютным качеством. Однако совершенство — категория абстрактная и субъективная, его восприятие людьми может значительно различаться. Это противоречие подтверждается тем фактом, что из двух способных учеников, успешно осваивающих одну и ту же образовательную программу, один может учиться с удовольствием, а другой — с отвращением [1; 5; 8; 14; 19].

2. Качество как свойство предмета, объекта, явления. В этом значении качество является производной от какого-либо измеримого количественного параметра объекта или явления. Качество выше, если параметр больше. Например, считается, что чем больше объем часов в образовательной программе, тем выше качество образования. Однако подобное определение является слишком узким, так как оно не отражает полезность объекта с точки зрения того, кто его использует. Большой объем подго-

товки в области высшей математики вряд ли пригодится будущему повару [2; 4; 7; 13].

3. Качество как соответствие назначению. Так американский ученый Дж. Джуран определял качество изделия или услуги как пригодность для использования. Однако зачастую прекрасные товары залеживаются на полках магазинов в силу, скажем, национальных особенностей покупателей. Гениальная профессиональная образовательная программа, обеспеченная классными преподавателями, может быть не востребована в регионе, где нет потребности в таких профессиях [9; 10; 12].

4. Качество как соответствие стоимости. В этом случае качество определяется как соотношение полезности и цены продукта. Дж. Харрингтон определял качество как удовлетворение ожиданий потребителей за цену, которую он себе сможет позволить, когда у него возникает потребность. С этой точки зрения качественным является продукт или услуга, которые по своим полезным свойствам соответствуют продуктам конкурентов, но продаются дешевле, либо превосходит по своим характеристикам аналогичные товары при равной цене. Учитывая современные экономические реалии, распространившиеся на сферу образования, конкурентоспособность образовательных учреждений и образовательных программ в большой степени будет определяться их стоимостью [15; 16; 18].

5. Качество как соответствие стандартам. В соответствии с данным производственным подходом, качество определяется как целевые и допустимые значения тех или иных параметров. Например, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по определенной специальности содержит требования к подготовке соответствующего специалиста. Но если в течение учебы в вузе студент (слушатель) не освоил навыки общения и работы в коллективе, не развил необходимые личностные качества, то его образование не может считаться качественным [1; 9; 20].

Таким образом, истинность каждого из перечисленных характеристик понятия «качество» ограничивается субъективностью восприятия свойств и полезности предмета или явления каждым отдельным индивидом, что и определяет конкретное качество.

Применительно к сфере образования понятие «качество» используется с начала прошлого столетия, хотя такие термины, как «качество образования», «качество подготовки специалистов», «качество образовательного процесса», «качество жизни» появились лишь в последние десятилетия. При этом анализ различных источников показывает, что существует значительная путаница в определении качества образования и связанных понятий.

Так, например, в Глоссарии гарантии качества и аккредитационных терминов, подготовленном ЮНЕСКО для работы круглого стола «Показатели аккредитации на институциональном и программном уровнях высшего образования» в рамках проекта «Стратегические показатели высшего образования в XXI веке» отмечается, что общим для всех подходов в определении качества (ака-

демического) «является интеграция следующих элементов:

1) гарантированная реализация минимальных стандартов образования;

2) способность ставить цели в различных контекстах и достигать их с входными показателями и контекстными переменными;

3) способность отвечать требованиям и ожиданиям основные и косвенных потребителей и заинтересованных сторон;

4) стремление к совершенствованию» [14; 17; 19].

Коллектив авторов под руководством Л. Г. Буйнова определяет качество образования как совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента) [3; 7; 15].

Тем не менее, отсутствие единого подхода в определении качественных критериев оценки системы образования не может являться препятствием для широкого использования данной категории в повседневной педагогической практике.

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]:/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования № 4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
11. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.

12. Сорокина, Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сухоруков, В. Д. Методика в контексте дидактических традиций и новаций/В. Д. Сухоруков // Вестник герценовского университета. 2007. №7. с. 48–51.
14. Сухоруков, В. Д. Мир дидактики: от знаний к опыту деятельности/В. Д. Сухоруков, В. П. Соломин // География в школе. 2010. №7. с. 35–39.
15. Сухоруков, Д. В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 730–732.
16. Сухоруков, Д. В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д. В. Сухоруков, А. А. Богданов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3 (40). с. 61.
17. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
18. Сухоруков, Д. В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 857–860.
19. Сыромятникова, Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
20. Сыромятникова, Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Качество российской системы образования

Козлова Наталья Сергеевна, старший преподаватель

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена использованию общенаучной и философской категории «качество» как важнейшего критерия оценки уровня развития образовательной системы.

Ключевые слова: образовательная система, качество, критерии оценки, успеваемость.

Хотя термин «качество» в последние годы широко используется в образовательной среде, нет оснований утверждать, что и за рубежом, и в России сложилось единое понимание его сути. Чаще всего, говоря о качестве, специалисты используют только такие показатели, которые связаны с характеристикой потенциала образовательного учреждения (квалификация научно-педагогического персонала, укомплектованность библиотек, обеспеченность компьютерами и т. д.) и результатами образовательного процесса (успеваемость, количество победителей олимпиад, количество медалистов и т. д.). Однако эта информация в рамках современной культуры качества может рассматриваться только для характеристики возможностей образовательного учреждения, но никак не для системной оценки качества образования [1; 7; 15; 20].

Так коллектив авторов под руководством Л. Г. Буйнова определяет качество образования как совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента) [3; 6; 8; 12].

В рассматриваемом контексте, применительно к системе высшего образования, качество понимается

как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, процесса, образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям [2; 5; 9]. Другими словами — удовлетворенность выпускников, их семей и работодателей качеством обучения, удовлетворенность сотрудников вузов условиями работы, трудоустройство выпускников по специальности и другие показатели, действительно характеризующие «итоговое» качество в современном понимании, как правило, остаются без внимания [4; 10; 13].

Говоря о реалиях современной российской действительности применительно к качеству образования можно выделить следующие оценочные критерии.

Во-первых, значительная часть специалистов в области образования, не рассталась со стереотипом мирового превосходства российской образовательной системы. Им трудно отказаться от исключительности и собственной непогрешимости [14; 16; 18].

Во-вторых, до последнего десятилетия образовательные учреждения не работали в условиях конкуренции, в условиях постоянного реагирования на изменения рынка труда. Многие педагоги, а зачастую и руководители

до сих пор не связывают эффективность и качество своей личной деятельности с экономическим благополучием образовательного учреждения.

В-третьих, для аргументации зачастую используются частные аргументы, основанные на примерах о достижениях команд российских вузов и школ на мировых олимпиадах по информатике, математике и т.д. Абсолютизируются также достижения российского образования в ликвидации неграмотности.

В-четвертых, российские образовательные учреждения, обладая уникальными разработками педагогических технологий, не могут применить их для массового образования. Аналогичная ситуация складывается с применением информационно-образовательных технологий, в том числе на основе Интернета [8; 13; 19].

В-пятых, до сих пор в большинстве образовательных учреждений в понятие качества образования не включаются требования обучающихся (их представителей), а также заказчиков специалистов и работодателей. К сожалению, учащимся до сих пор отводится пассивная роль, несмотря на отдельные положительные примеры.

В-шестых, сегодня преждевременно говорить о ши-

роком распространении современной культуры качества в образовательном сообществе. Для большинства руководителей образовательных учреждений лидерство в вопросах качества сводится к лозунгам и декларациям с высоких трибун.

В-седьмых, вытекающая из основных положений философии качества индивидуализация ответственности и полномочий участников деловых процессов в значительной степени несовместима с превалирующей на сегодняшний день административной системой управления и культурой функционального подчинения, контроля и отчетности. Академические свободы распространяются, как правило, только на учебные занятия и редко — на другие сферы образовательной деятельности [15; 17; 20].

Качество образования, таким образом, с точки зрения общества в целом и отдельных его представителей имеет очень важное значение [6; 8]. В современных условиях качество образования применительно к системе образования, отдельным образовательным учреждениям, каждому субъекту образования, всем заинтересованным сторонам — лакмусовая бумага социальной стабильности общества и гарантия его динамичного развития.

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования № 4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012—85 с.
11. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.

12. Сорокина, Л.А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сухоруков, В.Д. Методика в контексте дидактических традиций и новаций/В.Д. Сухоруков // Вестник герценовского университета. 2007. №7. с. 48–51.
14. Сухоруков, В.Д. Мир дидактики: от знаний к опыту деятельности/В.Д. Сухоруков, В.П. Соломин // География в школе. 2010. №7. с. 35–39.
15. Сухоруков, Д.В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 730–732.
16. Сухоруков, Д.В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д.В. Сухоруков, А.А. Богданов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3 (40). с. 61.
17. Сухоруков, Д.В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
18. Сухоруков, Д.В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 857–860.
19. Сыромятникова, Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л.П. Макарова, А.В. Соловьёв, Л.И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
20. Сыромятникова, Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Компетентностный подход в отечественной системе образования

Козлова Наталья Сергеевна, старший преподаватель

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена целесообразности широкого внедрения «компетентностного подхода» и других западных дидактических новаций в отечественное образовательное пространство.

Ключевые слова: компетенции, образовательные новации, ценности, дидактические традиции, тенденции развития.

В последние годы в области отечественных образовательных новаций наряду с проблемой введения ЕГЭ широко обсуждается также «компетентностный подход». Идея компетентности сейчас представляется едва ли не главным течением отечественной педагогической мысли. При этом реализация компетентностного подхода объясняется стремлением включить Россию в общеевропейское образовательное пространство и создать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальной системы образования. Тем самым компетентностный подход воспринимается не только в качестве дидактической категории, но также как своего рода инструмент для социального диалога между школой и миром труда [3; 11; 16; 18].

Считается, что выпускники традиционной российской школы почти не приспособлены к современному рыночному обществу. Поэтому на смену сциентическим подходам в образовании должны прийти методики, передающие учащимся, прежде всего, социальный опыт.

То есть, традиционная образовательная идеология ЗУН («знания — умения — навыки») должна уступить место философии НУЗ («навыки — умения — знания»). Другими словами, отечественная система образования нацеливается на переход от «школы знаний» к «школе компетенций».

В «школе знаний» учащиеся получают фундаментальную теоретическую подготовку, уровень которой проверяется всеобъемлющими экзаменами. В дальнейшем выпускник принимает решение о выборе жизненного пути. «Школа компетенций» ориентирует на выбор социальных предпочтений уже в процессе обучения, которое поэтому становится профильным. Учащимся представляется широкий спектр предметов для обучения по профилю (отсюда элективность), а результаты проверяются с помощью различных тестов (отсюда ЕГЭ) [1; 7; 9; 12].

Тем временем старая и новая модель школы не должны восприниматься в контексте непримиримой борьбы.

В этом смысле важно усвоить, что компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании со знаниями [5; 14; 20]. Следовательно, приобретаемые знания закладываются в специализированные компетенции, относящиеся к предметной области. Поэтому представить себе компетентного выпускника, не обладающего системой упорядоченных знаний, невозможно. Таким образом, в основе современного образования остается принцип неразрывного единства практики и теории, демонстрирующий симбиоз компетенций и знаний.

В реальной жизни «школы знаний» и «школы компетенций» в чистом виде не существуют. Знания всегда обязаны «покрывать» определенные виды деятельности, в то время как готовность человека решать профессиональные задачи обеспечивается уровнем приобретенных знаний, умений и навыков. Здесь следует указать, что только единство компетенций и знаний можно рассматривать как показатель качества полученного образования.

В контексте компетентного подхода современная система образования должна ориентироваться на динамичные знания, применимые в самых разных областях деятельности. Наука сейчас революционизирует окружающий мир, внося в него небывалую подвижность, связанную также с феноменом быстрого морального старения текущих жизненных атрибутов. Следовательно, важнейшее значение в нынешних условиях приобретают такие человеческие качества, как широта и гибкость мышления, свободная ориентация в информационной сфере, высокие профессиональные знания, способность решать реальные вопросы различного уровня сложности. Это означает существенное повышение требований к целям, содержанию и, наверное, самому принципу обучения и подготовки специалистов. Таким образом, важнейшей задачей в области образования на современном этапе следует считать обеспечение соответствия научной системы знаний требованиям практики.

В современном мире определяющей ценностью становится сохранение человеческой цивилизации, планетарное воздействие которой достигло колоссальных размеров. Следовательно, вся иерархия ценностно-нормативных предпочтений сегодня должна строиться при постоянной репрезентации мировоззренческих универсалий.

По этой причине полученные знания необходимо трансформировать в интеллектуальный продукт жизненной потребности использования мира. Это будет условием для манипулирования объектами окружающего мира, воспроизводимости действий, моделирования и прогнозирования развития. В итоге можно надеяться, что индивидуальная активность «компетентной личности» не будет обречена на бессмысленность.

Итак, очевидно, что текущую действительность необходимо постоянно сверять с человеческим мировоззрением. Такая потребность порождается самим познанием, создающим абстрагированные модели, часто оторванные от конкретных реалий бытия. Это является фундаментальным условием формирования и развития различного рода негативных процессов и явлений в образовательной среде [2; 4; 10; 15]. Значит, знания нуждаются в радикальном углублении по траектории развития человеческого потенциала как органичного сочетания природных и социальных компонентов. При этом в центре внимания должен находиться «целостный человек» как единственное и достоверное богатство, которым на самом деле обладает мир.

По этому, важнейшее значение имеет также вопрос подготовки педагогических кадров, способных решать указанные профессиональные задачи. Несомненный интерес, на наш взгляд, представляет вариант переподготовки учителя по образовательному модулю «компетентный подход», разработанному учеными Герценовского университета. Модуль состоит из восьми учебных элементов, которые вводят обучающихся в проблематику темы, раскрывают понятийный аппарат и обеспечивают реализацию поставленных вопросов. В каждом учебном элементе выделяются цели, представляются конкретные педагогические ситуации (кейсы) и «боксы» с примерами и упражнениями. Система рефлексивных вопросов завершает перечень учебных элементов [8; 13; 17; 19].

Таким образом, компетентный подход в целом отражает современные тенденции развития отечественной и мировой школы. Тем временем, интеграция отечественного и мирового образования не должна означать замены национальных традиций обучения, но обязана служить дополнением к ним, вариантом подготовки личности к жизни.

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.

3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]:/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
11. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
12. Сорокина, Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сухоруков, В. Д. Методика в контексте дидактических традиций и новаций/В. Д. Сухоруков // Вестник герценовского университета. 2007. №7. с. 48–51.
14. Сухоруков, В. Д. Мир дидактики: от знаний к опыту деятельности/В. Д. Сухоруков, В. П. Соломин // География в школе. 2010. №7. с. 35–39.
15. Сухоруков, Д. В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 730–732.
16. Сухоруков, Д. В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д. В. Сухоруков, А. А. Богданов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3 (40). с. 61.
17. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
18. Сухоруков, Д. В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 857–860.
19. Сыромятникова, Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
20. Сыромятникова, Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Методические подходы к повышению результативности школьного образования

Козлова Наталья Сергеевна, старший преподаватель

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена методическим подходам повышения результативности школьного образования. Описаны методические подходы, отвечающие современным требованиям к уровню подготовки выпускников средних общеобразовательных школ, позволяющие повысить уровень результативности школьного образования.

Ключевые слова: образование, стандарты, результаты обучения, школьники.

Глобальные изменения, происходящие в современном обществе, диктуют необходимость модернизации всех сфер социального бытия. Человек должен идти в ногу с современными тенденциями развития мира и общества, каждому из нас необходимо быть готовым к различного рода инверсиям, которые несет за собой процесс глобализации. Образовательная система является одним из важнейших компонентов социума, чья деятельность направлена на воспроизводство социальных институтов и определения динамики развития общества в целом. Отличительная черта современного образования — это изменение в его характере, направленности, целях, содержании, ориентированных на «свободное развитие человека», на его творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность [3; 5; 8].

Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые с задачами обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации вызывают необходимость обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата [10; 14].

Ответом на требования к подготовке выпускников средних общеобразовательных учреждений является внедрение в отечественную школу Федеральных государственных образовательных стандартов 2-го поколения (далее ФГОС). Данный стандарт позволит разработать систему объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени среднего и полного общего образования. Разработанный с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации стандарт направлен на обеспечение ряда условий необходимых для качественного усвоения основных общеобразовательных программ, в основе которых лежит системно-деятельностный подход и ориентация на становление личностных характеристик выпускника [1; 2; 12].

Все это позволяет сделать вывод о соответствии вносимых изменений современным требованиям образования.

Требования, предъявляемые сегодня к результатам освоения образовательных программ общеобразовательной школы возрастают. Результаты освоения в соответствии с ФГОС 2-го поколения подразделяются на:

— личностные;

— метапредметные;

— предметные [4; 6; 13].

В этой связи нельзя не учитывать значение дисциплин естественного цикла, занимающих в общей массе образовательных предметов школы значительный процент [7]. Именно благодаря данным дисциплинам у школьников формируется целостная картина мира. Человек, понимающий взаимосвязь всего живого на планете с процессами и явлениями, происходящими в окружающей его среде, начинает воспринимать мир и себя в нем, как единый неделимый организм. Соответственно его поведение будет направлено на созидание, а не на разрушение.

Стоит отметить, что на сегодняшний день прослеживается тенденция снижения результативности обучения в школьном образовании [9]. Данное обстоятельство вызвано целым рядом причин:

— пониженным интересом к предметам обучения;

— низкой мотивацией к обучению;

— высокой сложностью учебного материала;

— общим снижением психофизиологических резервов.

К решению данной проблемы существует множество методических подходов, однако учитывая специфику учебных предметов школы, наиболее актуальным является применение различных приемов активизации познавательной деятельности обучающихся.

В педагогической литературе описано достаточно много дидактических приемов, которые выполняют активизирующую функцию. Однако учитывая массовое применение данных дидактических методов на всех предметах школьной общеобразовательной программы, их эффективность значительно снижается [11]. Повысить эффективность обучения с использованием дидактических приемов активизации познавательной деятельности, нам представляется возможным в случае сочетанного применения приемов дидактических и физиологических, таких как самомассаж и КВЧ-воздействие. Выбор данных физиологических методик обусловлен рядом причин:

— расчёт на групповое применение;

— простота в применении;

— отсутствие побочных эффектов;

— кратковременность в применении [15]

Речь идет о сверхмалой мощности КВЧ-излучения частотного диапазона 43–44 ГГц, соответствующего так

называемому миллиметровому участку длин электромагнитных волн, включающему волны от 10,0 мм до 1,0 мм, энергией излучения от 30–100 мкВт/см², глубиной проникновения 300–500 мкм и авторском способе самомассажа головы и шеи.

Выбор дидактического приема активизации познавательной деятельности не должен быть произвольным. Он должен быть связан с целью, которую ставит перед собой педагог, как для курса в целом, так и для каждого урока в отдельности. Объективные и субъективные причины, имеющиеся возможности, случайности сужают диапазон выбора, оставляют педагогу считанные способы эффективной работы. Выбирая тот или иной дидактический прием активизации познавательной деятельности, педагогу необходимо каждый раз учитывать многие аспекты. Прежде всего, определяется главная цель и конкретные задачи, которые будут решаться на уроке. Они «задают» группу приемов, наиболее подходящих для достижения

немеченых задач. Далее следует выбор оптимальных путей, позволяющих наилучшим образом осуществить познавательный процесс [2; 5]. Физиологические методы, в свою очередь, являются благоприятным фоном для любого дидактического приема активизации познавательной деятельности, нормализуя деятельность центральной нервной системы учащихся и тем самым увеличивая эффективность приемов дидактических и как следствие результативность обучения [8; 11].

В заключении можно сказать, что грамотное применение приемов активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках естественнонаучного цикла позволяет увеличивать результативность обучения. Материал, изложенный выше, имеет особое значение в период внедрения ФГОС 2-го поколения в общеобразовательную школу, являясь приоритетным направлением в развитие постмодернизационной системы образования Российской Федерации.

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России» / В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению / Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст] / Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознания [Текст] / Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст] / Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст] / Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
11. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст] / Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
12. Сорокина, Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.

13. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
14. Сыромятникова, Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой учёный. 2013. №12 (59). с. 494–496.
15. Сыромятникова, Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой учёный. 2012. №6. с. 375–377.

Общенаучные и дидактические концепции активизации обучения школьников

Копылова Надежда Геннадьевна, заместитель директора по воспитательной работе;
 Фокина Татьяна Евгеньевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
 ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

В статье проанализированы общенаучные и дидактические концепции активизации обучения школьников, представлен ретроспективный анализ педагогической, методической и психологической литературы по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: активизация, познавательная деятельность, мышление, обучения, ученик, школа.

Задачи развития интеллектуальных способностей, системного стиля мышления, коммуникативных умений, а также представлений о системной организации природы требуют поиска путей сохранения и поддержания высокого уровня умственной работоспособности школьников на уроках естествознания, что неразрывно связано с использованием образовательных технологий, способствующих активизации познавательной деятельности. Анализ педагогической и методической литературы показывает, что на современном этапе развития школьного образования достаточно исследований, доказывающих позитивное влияние таких технологий на активизацию познавательной деятельности школьников разных возрастных групп и в преподавании разных предметов [4; 9; 12].

В свою очередь, ФГОС ООО 2-го поколения, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, позиционируют активизацию познавательной деятельности не менее важным целевым компонентом образовательного процесса, чем получение самих знаний. Следовательно, новая ориентация школьного образования актуализирует поиск эффективных методов активизации познавательной деятельности школьников, основанных на ведущих методологических принципах системно-деятельностного, личностно-ориентированного и гуманитарно-аксиологического подходов.

Проанализировав психологическую литературу по проблеме, можно заключить, что при всей многоаспектности исследований процесса активизации познавательной деятельности, можно выделить следующие концепты:

- познавательная активность как черта, качество личности;
- познавательная активность как деятельность;
- деятельность как отражение высшего познавательного процесса — мышления;

— взаимосвязь мотивации и познавательной деятельности [2; 6; 11].

Таким образом, во-первых, познавательная активность играет одну из ведущих ролей в становлении личности школьника, тесно связываясь с результативностью деятельности, направленной на достижение поставленной цели.

Во-вторых мышление есть высший познавательный процесс, направленный на раскрытие общих и существенных свойств, признаков предметов и явлений, имеющих между ними закономерных связей с использованием чувственного познания, отражающийся в познавательной деятельности школьника.

В-третьих, цель активизации познавательной деятельности — это достижение ожидаемых, конечных и промежуточных результатов, которые ведут к реализации мотивов учащегося. Соответственно познавательная активность школьника зависит от его деятельности.

Следовательно, в соответствии с данной концепцией задача образования учащихся школы заключается в том, чтобы направить их личную умственную деятельность на самостоятельное решение поставленных задач, иными словами реализовать цели образования через ведущую форму деятельности [1; 3; 7].

При анализе процесса активизации познавательной деятельности через призму педагогической и методической литературы нами были выделены следующие концепты:

- познавательная активность в системе действий по овладению универсальными учебными действиями;
- познавательная активность в системе преобразующей деятельности;
- учебно-познавательная деятельность в системе целеполагания обучения школьников;

— уровни активизации учебно-познавательной деятельности школьников в образовательном процессе;

— комплексное использование методов активизации познавательной деятельности в процессе обучения [5; 8].

Таким образом, во-первых, одна из основных функций учебной деятельности — познание окружающего мира, усвоение накопленных человечеством знаний, в этом смысле учебную деятельность рассматривают как познавательную. Следовательно, учебная деятельность, направленная на усвоение знаний, есть познавательная, а термины «учебная» и «познавательная» деятельность в педагогической науке рассматриваются как синонимы.

Во-вторых, познавательная активность может рассматриваться не только как стремление учащимися овладеть знаниями при помощи активной аналитико-синтетической мыслительной деятельности, но и как качество личности учащегося, которое побуждает его к преобразовательной деятельности через призму активного познания.

В-третьих, учебная деятельность выполняет две функции: познавательную и преобразующую, которые тесно связаны между собой.

Следовательно, проведенное теоретическое исследование в области общенаучных и дидактических концепции активизации обучения школьников, позволяет выделить

особенности школьников в процессе обучения:

— психологические особенности школьников в процессе обучения (познавательная деятельность — ведущая форма деятельности; мышление как чувственное познание окружающего мира);

— педагогические особенности школьников в процессе обучения (учебная деятельность в контексте познания окружающего мира — есть познавательная; прохождение всех уровней учебно-познавательной активности в процессе обучения);

— физиологические особенности школьников в процессе обучения (активное становление аналитико-синтетической деятельности головного мозга; обобщение как мыслительная операция, генерируемая деятельностью коры головного мозга, зависит от функционального состояния центральной нервной системы) [10; 13].

Таким образом, выделенные на основе исследования психологической, педагогической и медицинской литературы общенаучные и дидактические концепции активизации познавательной деятельности являются теоретическим обоснованием для разработки классификации методов активизации познавательной деятельности, которые целесообразно использовать в школьном образовательном процессе.

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.

11. Сорокина, Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
12. Сорокина, Л.А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сыромятникова, Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л.П. Макарова, А.В. Соловьёв, Л.И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
14. Сыромятникова, Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Использование case-технологий в школьной педагогической практике

Копылова Надежда Геннадьевна, заместитель директора по воспитательной работе;
 Фокина Татьяна Евгеньевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
 ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена особенностям использования современных информационных образовательных технологий в рамках учебного процесса в средней школе.

Ключевые слова: case-технология, образовательный процесс, школы, ученик, учитель, классно-урочная система, качество образования.

Особенностью современных образовательных систем является тенденция к персонализации процесса обучения, а также их направленность на формирование не только знаний, умений и навыков, но также и компетенций — набора практически ориентированных и имеющих прикладное значение комбинированных умений с набором знаний и привитием навыков [2; 8; 15; 17]. Важно отметить, что необходимость развития подобных компетенций обуславливается двумя факторами, играющими значительную роль благодаря воздействию общества:

1) ростом и развитием информационных потоков, при котором традиционное обучение может быть непригодно в силу того, что представляет собой повтор материала, который может быть найден в инфопространстве;

2) акселерацией не только физиологических, но и интеллектуальных способностей школьников.

Таким образом, адекватным ответом на вызов современной эпохи является активное внедрение в школьную педагогическую практику информационных образовательных технологий. Одним из вариантов информационных технологий выступает кейсовая технология. Она представляет собой дистанционную образовательную технологию, основанную на предоставлении ученикам информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов, предназначенных для самостоятельного изучения (кейсов) с использованием различных видов носителей информации (рис. 1).

Таким образом дистанционное обучение с применением case-средств выступает в качестве инструмента, целью которого является создание условий для по-

строения образовательного пространства школы в сети Интернет [1; 3; 10; 14].

Для достижения данной цели ставятся следующие задачи:

- определение необходимости использования в дистанционном обучении case-средств;
- выбор case-средств;
- выполнение пилотного проекта;
- практическое внедрение.

Для определения необходимости внедрения кейсовых технологий требуется проведение анализа возможностей школы и учеников — составление отчета о материально-технической базе компьютерных классов и компьютеров с выходом в Интернет, а также подсчет процента учеников, не имеющих компьютера. В результате можно столкнуться с рядом проблем:

- отсутствие компьютера дома у учеников и учителей;
- отсутствие выхода в Интернет дома у учеников и учителей;
- отсутствие необходимого программного обеспечения [4; 5; 7; 18].

Для решения первых двух проблем разрабатывается график дополнительной работы кабинетов информатики для учеников и учителей. Все необходимое программное обеспечение должно быть перечислено на школьном сайте — странице внедрения новых технологий, также необходимо организовать web-страницу со ссылками на сервисы предоставляющие возможность использования программного обеспечения свободного распространения [6; 9; 11].



Рис. 1. Критерии внедрения case-систем

На следующем этапе внедрения новой технологии учитель выбирает вид case-средства, который необходимо создать. Среди возможных средств можно выделить: электронные учебники, Web-сайты; электронные документы и т.д.

Механизмами для организации обучения и общения между учителем и учениками могут быть: телеконференции, графики проведения которых вывешиваются в школе и на школьном сайте; чаты и блоги, специально организованные и разделенные по тематике; электронная почта. Кроме перечисленных способов должны быть подготовлены варианты кейсов на электронных носителях, например, CD-дисках или flash-носителях. Каждый учитель может использовать тот вид кейса и механизм общения, который ему доступен при разработке и внедрении.

Перед полномасштабным внедрением дистанционного обучения с использованием case-технологий в школе выполняется пилотный проект. Его цель — экспериментальная проверка готовности к внедрению техно-

логии в учебный процесс. Для реализации данного этапа в школе организуется инициативная группа педагогов. Выбирается предмет и учитель, готовый «запустить» проект [13; 18].

Дифференцированным отличием от европейских стран является принятие в отечественной педагогике того факта, что case-технологии — это, прежде всего, развитие информационной сферы, где выполняются разделы кейсов или все задания сразу. Построение подобной информационной системы стоит значительных средств и вполне применимо для таких предметов, как математика и других дисциплин, где ответ на задание предполагает расчет и однозначный ответ. При этом необходимо четко понимать, что отдельная информационная система для развития технологии case-образования зачастую будет неэффективной (рис. 2).

Хорошо известно, что школьная атмосфера сегодня стала небезопасна для здоровья подрастающего поколения, многие учащиеся подвержены различным формам деструктивного поведения, таким образом, остро на-

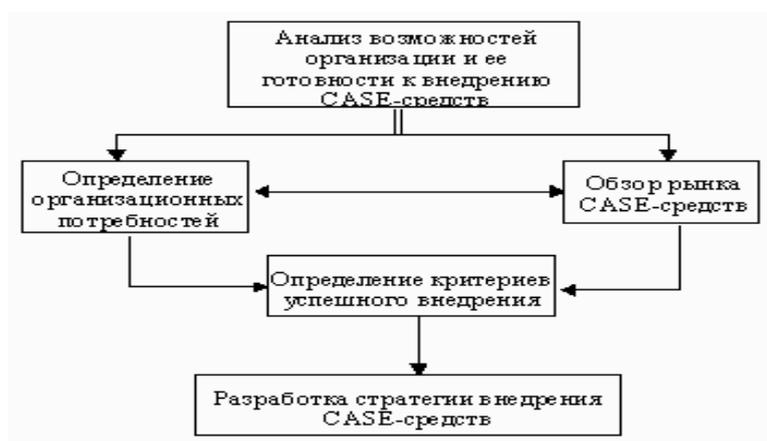


Рис. 2. Алгоритм внедрения технологий case-образования

зрела необходимость создания комфортной обучающей среды, для всех субъектов образовательного процесса. Case-технологии на наш взгляд как раз и являются эффективным средством решения данной педагогической задачи. Также не стоит игнорировать тот факт, что развитие информационных носителей: планшеты, смартфоны и т.д. способствует формированию постоянной среды ин-

форматизации, что также должно учитываться при разработке интеграционной схемы case-курсов. То есть для реализации case-технологий необходима информационная открытость и направленность на индивидуализацию процесса обучения. Активное использование case-технологий на уроках, может стать основой для модернизации всей системы школьного образования [12; 16].

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]:/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознания [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012—85 с.
11. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
12. Сорокина, Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сухоруков, Д. В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д. В. Сухоруков, А. А. Богданов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3 (40). с. 61.
14. Сухоруков, Д. В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 730–732.
15. Сухоруков, Д. В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 857–860.
16. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
17. Сыромятникова, Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.

18. Сыромятникова, Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

К вопросу преподавания дисциплины «Спецглавы математики»

Куимова Ксения Андреевна, студент;
 Куимова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
 Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

С введением новых образовательных стандартов на некоторых специальностях появилась новая дисциплина по выбору «Спецглавы математики». Дисциплина входит в естественнонаучный и математический цикл, являясь связующим звеном между курсами математической подготовки и общепрофессиональных дисциплин. В зависимости от направления подготовки студентов к ней относят различные разделы математики.

В частности, для студентов, обучающихся по направлению «Строительство», к «Спецглавы математики» отнесены дифференциальные уравнения. Главной целью изучения дисциплины является подготовка студентов к работе в области теории, практики и интерпретации инженерных и физических исследований с использованием дифференциальных уравнений. Безусловно, при изучении курса дифференциальных уравнений студентам необходимо сначала разъяснить основные методы их решения, а затем только применение при моделировании технологических процессов и обработки результатов экспериментов.

На простых примерах можно показать процедуру идентификации кинетических процессов формирования основных физико-механических характеристик строительных материалов. Известно, что обобщенная динамическая модель кинетических процессов является решением задачи Коши: $y'' + a_1y' + a_0y = 0; y(0) = y_0; y'(0) = y'_0$, где y_0, y'_0 определяются видом исследуемого кинетического процесса.

Рассмотрим результаты исследования прочности лакокрасочных покрытий на пористой цементной подложке. Как показывает опыт, нельзя утверждать, что на разных этапах активной стадии накопления повреждений интенсивность изменения свойств покрытия одинакова, на графиках может наблюдаться несколько точек перегиба. В зависимости от вида покрытия и некоторых других причин первая половина активной стадии (средняя доля всей долговечности покрытия) характеризуется особенно резким увеличением всех негативных параметров, в дальнейшем процессы протекают более плавно. Предложим описать кинетику разрушения покрытий дифференциальными уравнениями порядка выше второго. Это означает, что при анализе процесса необходимо учитывать не только скорость изменения контролируемого параметра, но и как минимум ускорение. Рассматриваем в качестве модели процесса разрушения функцию $Y(t) = C_1e^{\alpha_1 t} + C_2e^{\alpha_2 t} + C_3e^{\alpha_3 t}$, являющуюся решением дифференциального уравнения третьего порядка.

Коэффициенты $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3$ характеризуют скорость изменения контролируемого параметра на разных этапах старения покрытия.

Анализируя эмпирические кривые по кинетике накопления повреждений, можно принять, что $\alpha_1 \ll \alpha_2$ (для площади поверхности покрытия характерно даже $\alpha_1 < 0$), $\alpha_2 > \alpha_3$.

В качестве примера рассмотрим изменение площади поверхности поливинилацетатцементного покрытия в процессе увлажнения.

Из экспериментальных данных следует: $y(0) = 100, y(750) = 80, y(1200) = 140, y'(750) = 0$.

Для идентификации параметров модели решаем систему уравнений

$$\begin{cases} C_1 + C_2 + C_3 = 100 \\ C_1e^{750\alpha_1} + C_2e^{750\alpha_2} + C_3e^{750\alpha_3} = 80 \\ C_1e^{1200\alpha_1} + C_2e^{1200\alpha_2} + C_3e^{1200\alpha_3} = 140 \\ \alpha_1C_1e^{750\alpha_1} + \alpha_2C_2e^{750\alpha_2} + \alpha_3C_3e^{750\alpha_3} = 0 \end{cases}$$

Из первых трех уравнений получим

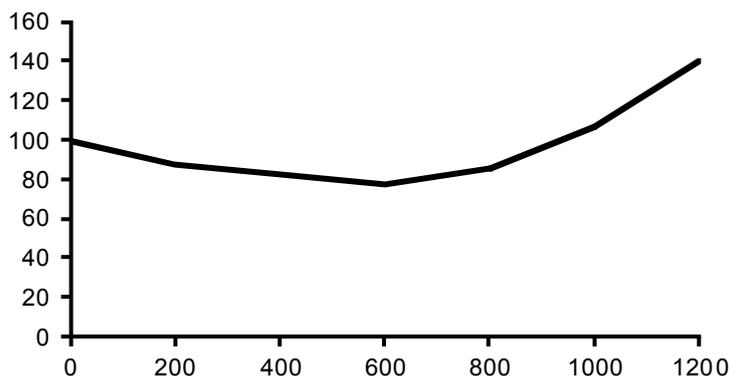


Рис. 1. Изменение площади поверхности ПВАЦ покрытия в процессе старения

$$C_1 = \frac{100e^{750\alpha_2+1200\alpha_3} - 100e^{750\alpha_3+1200\alpha_2} - 80e^{1200\alpha_3} + 140e^{750\alpha_3} + 80e^{1200\alpha_2} - 140e^{750\alpha_2}}{e^{750\alpha_2+1200\alpha_3} - e^{750\alpha_3+1200\alpha_2} - e^{750\alpha_1+1200\alpha_3} + e^{750\alpha_3+1200\alpha_1} + e^{750\alpha_1+1200\alpha_2} - e^{750\alpha_2+1200\alpha_1}}$$

$$C_2 = \frac{80e^{1200\alpha_3} - 140e^{750\alpha_3} - 100e^{750\alpha_1+1200\alpha_3} + 100e^{750\alpha_3+1200\alpha_1} + 140e^{750\alpha_1} - 80e^{1200\alpha_1}}{e^{750\alpha_2+1200\alpha_3} - e^{750\alpha_3+1200\alpha_2} - e^{750\alpha_1+1200\alpha_3} + e^{750\alpha_3+1200\alpha_1} + e^{750\alpha_1+1200\alpha_2} - e^{750\alpha_2+1200\alpha_1}}$$

$$C_3 = \frac{140e^{750\alpha_2} + 80e^{1200\alpha_1} + 100e^{750\alpha_1+1200\alpha_2} - 100e^{750\alpha_2+1200\alpha_1} - 140e^{750\alpha_1} - 80e^{1200\alpha_2}}{e^{750\alpha_2+1200\alpha_3} - e^{750\alpha_3+1200\alpha_2} - e^{750\alpha_1+1200\alpha_3} + e^{750\alpha_3+1200\alpha_1} + e^{750\alpha_1+1200\alpha_2} - e^{750\alpha_2+1200\alpha_1}}$$

Определим α_1 и α_3 по экспериментальной характеристике $Y(t)$ (рис. 1). Так как $\alpha_1 \ll \alpha_2$, то составляющая $C_1 e^{\lambda_1 t}$ определяет процесс до конца инкубационного периода, т. е. при $0 \leq t \leq 750$. Значение α_3 можно определить по концу экспериментально полученного процесса $Y(t)$.

А именно, $Y(0+T) = Ae^{\alpha_1(0+T)}$, при $t < 750$, $Y(t+T) = Be^{\alpha_3(t+T)}$, при $t \gg 750$,

$$\alpha_1 = \frac{\ln(Y(T)/Y(0))}{T}, \quad \alpha_3 = \frac{\ln(Y(t+T)/Y(t))}{T}.$$

В данном случае, $\alpha_1 = -0,0003$, $\alpha_3 = 0,0012$.

Из четвертого уравнения системы (2) получим неявное выражение для α_2

$$-0,0002C_1 + \alpha_2 C_2 e^{750\alpha_2} + 0,003C_3 = 0.$$

Приближенное решение этого уравнения даст $\alpha_2 = 0,006$.

В результате решение исходного дифференциального уравнения представится в виде

$$Y(t) = 103,212e^{-0,0003t} + 0,061e^{0,006t} - 3,178e^{0,0012t}.$$

Из изложенного выше вытекает следующий алгоритм идентификации кинетических процессов данного вида:

- 1) По начальным изменениям инкубационного периода определяется α_1 , по концу эмпирической кривой — α_3 ;
- 2) Константы C_1, C_2, C_3 представляются как функции от α_2 ;
- 3) По характерной точке эмпирической кривой строится уравнение (3), находится приближенное значение константы α_2 ;

4) Наконец, определяется $Y(t) = C_1 e^{\alpha_1 t} + C_2 e^{\alpha_2 t} + C_3 e^{\alpha_3 t}$.

Предложенный алгоритм может быть использован при решении других задач строительного материаловедения с возможностью описания рассматриваемых процессов как решений дифференциальных уравнений третьего порядка.

Для студентов, обучающихся по направлению «Экономика», в дисциплину «Спецглавы математики» включены вопросы нелинейного программирования, динамического программирования, сетевые модели. Основная цель изучения данной дисциплины заключается в обучении математическим методам, необходимым для анализа и моделирования экономических процессов и явлений, поиска оптимальных решений в сфере экономических проблем, выбора наилучшего способа реализации этих решений.

Закончив заполнение графа, визуально по жирным стрелкам определяют траекторию оптимального перехода по всему периоду эксплуатации. В данном случае такая траектория единственная (рис. 2). Поскольку вся траек-

тория состоит из стрелок вправо, нет ни одной стрелки вверх, делаем вывод о том, что выгоднее всего с точки зрения максимальной прибыли за шесть лет, обновлять оборудование каждый год.

Литература:

1. Куимова, К. А., Куимова Е. И., Ячинова С. Н. Идентификация кинетических процессов // Вестник магистратуры, 2014. №3 (30). с. 38–40.
2. Куимова, Е. И., Куимова К. А., Ячинова С. Н. Формирование мотивационной составляющей обучения на примере изучения дифференциальных уравнений // Молодой ученый, 2014. №2 (61). с. 775–777.
3. Логанина, В. И., Днилов А. М., Куимова Е. И. Применение наследственной теории старения к прогнозированию стойкости строительных материалов. — Пенза, ПГУАС, 2003. 78 с.

Модели гражданского образования, направленные на формирование гражданской культуры и демократических ценностей

Литвинова Ольга Викторовна, учитель истории и обществознания;
Шенбергер Ирма Александровна, учитель истории и обществознания;
Фомичёва Ирина Борисовна, учитель математики
МБОУ «СОШ №24» (г. Астрахань)

В последние годы, особенно в связи с демократическими трансформациями в нашей стране, широко обсуждается роль формирования гражданской культуры в становлении демократии. С каждым годом всё больше педагогов, психологов и социальных работников осознают, что построение подлинно демократического общества немисливо без осознания учащимися ценностей гражданственности, толерантности и патриотизма. Основные черты гражданского облика личности закладываются в детском, подростковом и прежде всего в юношеском возрасте на основе опыта, приобретаемого не только в семье, социальной среде, но и в школе.

В «Концепции модернизации российского образования» обозначено, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, люди, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, способные неординарно мыслить, самостоятельно принимать решения и творчески их реализовывать, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Главные качества гражданина в современном обществе — это способность к самоопределению, уважение к ценностям и достоинству каждого человека, гражданственность, целостность, самодисциплина, сострадание и патриотизм, уважительное отношение к защите Родины, закону, равенству и верховенству права.

Гражданственность — это политическое, социально — психологическое качество, свойство поведения субъекта, которое характеризуется осознанием себя полноправным

гражданином своей страны с политически зрелым сознанием, развитым чувством патриотизма, сопричастностью к судьбам своей Родины и своего народа.

Современное гражданское образование

Гражданское образование в *широком смысле* заключается в том, что содержание всех школьных предметов формирует человека — гражданина, личности, которой присущи гражданские качества.

Гражданское образование в *узком смысле* отождествляется с политико-правовым курсом.

Суть *контаминационного подхода* состоит в том, что содержание гражданского образования представляет собой интеграцию общественных дисциплин.

Согласно *контаминационному подходу*, гражданское образование не является самостоятельной образовательной системой, а видится одним из специфических направлений обществоведческого образования. В рамках этого направления существует ещё несколько концептуальных моделей гражданского образования: интегративная, политологическая, системная.

Таким образом, **гражданское образование — это личностно ориентированное образование, направленное на развитие социальных свойств школьника.**

Целями и задачами гражданского образования являются:

- социализация школьников;
- воспитание внутренней свободы человека;
- формирование навыков социальной практики;
- глубокое усвоение основ социальных наук;

— создание условий для развития и самоопределения личности, её духовного роста;

— помощь ребёнку в обретении себя как личности, во избежание маргинализации, полноценном участии в экономической, социальной, политической и духовной жизни общества;

— формирование определённого гражданского идеала, служащего показателем отношения личности к обществу;

— нравственное развитие личности;

— создание условий для обучения ребёнка самоидентификации себя в качестве полноправного участника созидательного развития общества;

— формирование у школьников позитивного правосознания: отношение к праву как к важному условию и механизму осуществления социальной справедливости, средству защиты индивидуальных и общественных прав и свобод;

— формирование понимания учащимися категорий «справедливость», «равенство», «свобода», «достоинство», «права человека», «демократия» и выработка навыков их реализации в повседневной жизни;

— формирование у учащихся рационального и эмоционального восприятия гражданско-правовых ситуаций;

— формирование способности анализировать свои и чужие действия, искать формы их координации, быть терпимым к чужому мнению и уметь отстаивать свою позицию.

В основные *содержательные компоненты* гражданского образования выделяются политические, правовые, социальные, экономические, экологические знания, основы социально-психологических знаний, а также культурных и исторических достижений народов России и мировой цивилизации.

Среди *подходов к содержанию гражданского образования* следует назвать следующие.

Ситуационно-воспитательный подход, для которого характерно обращение первоочередного внимания на рассмотрение реальных жизненных ситуаций, смещение акцентов от содержания к ценностным ориентирам личности, поощрение активности учащихся, использование ролевых и деловых игр и т. д.

Правовой подход, сторонники которого считают, что любой гражданин в первую очередь должен знать законы своей страны.

Политологический подход отдаёт приоритет изучению государства, политических идей, идеологий, партий и т. д.

Обществоведческий подход в центр системы общественных отношений помещает человека.

Культурологический подход делает акцент на сравнительном анализе культур различных народов мира.

Дисциплинарный подход делает акцент на знаниях.

Деятельностный подход предполагает вовлечение школьников в демократическую деятельность.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы.

Проектный подход требует от ученика постановки своих задач, проектирование и оценка нового опыта, рефлексия и контроль эффективности собственных решений.

В настоящее время *активными методами обучения* считаются такие, которые позволяют учащимся:

— формировать своё собственное мнение, не бояться его высказывать, уметь его аргументировать;

— учиться слушать и слышать другого человека, уважать его мнение;

— обогащать свой социальный опыт путём включения и переживания тех или иных ситуаций;

— уметь решать конфликты в повседневной жизни правовыми способами;

— продуктивно усваивать учебный материал;

— анализировать факты и информацию;

— комфортно себя чувствовать на занятии;

— проявлять свою индивидуальность.

Под *активными* понимаются методы, включающие учащихся в процессы «добывания знаний» и развития мышления. Они позволяют:

— стимулировать мыслительную деятельность учащихся;

— раскрывать свои способности;

— приобретать уверенность в себе;

— совершенствовать свои коммуникативные навыки;

— формировать у учащихся творческое мышление.

Под *итерактивными* подразумеваются методы, при использовании которых ученик получает новое знание только в результате осуществления позитивного взаимодействия с другими учащимися.

Позитивное взаимодействие — основополагающий принцип итерактивных (коллективных) методов обучения, смысл их заключается в достижении результата усилиями рабочей группы, но при индивидуальной отчётности и ответственности каждого члена группы.

Модели гражданского образования

Внедрение системы гражданского образования в конкретной школе связано с обязательным выбором одной из организационной моделей её осуществления. Выделяют пять моделей гражданского образования в России, которые встречаются как в чистом, так и в смешанном вариантах.

Это модели:

1. Предметно-тематическая модель гражданского образования основана на изучении предметов, содержание которых специально направлено на освоение основ научных знаний в сферах политологии, прав человека, обществознания, граждановедения. Ограничения этой модели связаны с тем, что в её рамках слабо используются интерактивные методы обучения.

2. Межпредметная модель гражданского образования представляет собой совокупность педагогических приёмов и методов, объединённой общей ценностной направленностью к преподаванию любых предметов. Существенную трудность реализации данной модели представ-

ляет отсутствие институциональной поддержки учителей России, работающих в данной сфере.

3. Институционная модель гражданского образования представляет собой доминирование в организации жизни школы общественного самоуправления, придающего ей статус центра общественных и культурных связей.

4. Проектная модель гражданского образования — разработка и реализация различных проектов общественно-политической, патриотической, экологической направленности. Социальные и гражданские проекты рассматриваются как способ овладения гражданскими компетенциями.

Литература:

1. Данилюк, А. Я. и др. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М., Просвещение, 2011.
2. Игнатъев, Е. Е. Духовно-нравственное воспитание школьников. — М., «Воспитание школьников», журнал, №9, 2010.

5. Диссеминационная модель гражданского образования представляет собой внедрение готовых разработок, сценариев, творческих дел, обеспечивающих результативность учебной и воспитательной работы по проблемам правовой грамотности, развития социальных инициатив и др.

6. Модель «Школа — правовое пространство» — в современных условиях создание именно такой модели может стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества в современной России, граждане которой смогут жить в социально — правовом согласии друг с другом и с государством.

Информационно-коммуникационно-технологическая компетенция (ИКТ-компетенция)

Лыкова Ирина Владимировна, учитель биологии, магистрант

Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Ключевые слова: ИКТ-компетенция, информационная компетенция, коммуникационная компетенция, технологическая компетенция.

В качестве одной из основных компетенций выпускника общеобразовательной школы следует рассматривать ИКТ-компетенцию, так как она соединяет в себе способности и умения самостоятельного поиска, анализа, отбора, обработки и передачи нужной информации.

Так как понятие «информационно-коммуникационная — технологическая компетенция» по своей структуре является достаточно сложным, то оно может быть рассмотрено как синтез информационной, коммуникационной и технологической компетенции. Для более детальной характеристики проведем анализ составляющих этой компетенции — определим их структуру, особенности и взаимосвязь друг с другом.

На сегодняшний день наиболее общей трактовкой понятия «информационная компетенция» является определение, данное О.Б. Зайцевой, характеризующей информационную компетенцию как «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств» [2].

А.Л. Семенов определяет информационную компетенцию как «новую грамотность», в состав которой

входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технических средств [8].

С.В. Тришина даёт определение информационной компетенции как «интегративного качества личности», являющегося результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [9].

Проанализировав, выше приведенные определения «информационная компетенция» можно прийти к выводу, что общим для этих определений является следующее: информационная компетенция связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий и решением повседневных учебных задач средствами НИТ.

Второй составляющей понятия «информационно-коммуникационная — технологическая компетенция» является «коммуникационная компетенция». По мнению Вердербер Р., Вердербер К. «Коммуникационная ком-

петенция — соответствие коммуникативного поведения данной ситуации и его эффективность» [1].

Коммуникационная компетенция — это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере общения [3].

Коммуникацией можно назвать обмен информацией между учащимися посредством общей системы символов, другими словами, это процесс кодирования и передачи информации от источника и приема получателем сообщения.

В психологической и социологической литературе термин «коммуникация» используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира; процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении); а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы.

Существует и такая трактовка, в которой коммуникация выступает своего рода посредником между индивидуальной и общественно значимой информацией. Здесь упор делается на механизм, который переводит индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально значимый процесс персонального и массового воздействия с помощью технических средств связи.

В литературе встречаются различные трактовки понятия «коммуникативная компетенция» (И.Д. Агафонов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). Анализ особенностей коммуникативной компетенции позволил нам сформулировать данное понятие следующим образом: коммуникативная компетенция — это вид компетенции, обеспечивающей возможность использования средств устной и письменной коммуникации адекватных ситуации межличностного взаимодействия. В результате исследования нами был определен ряд ее специфических свойств: она является универсальной и проявляется при межличностном взаимодействии; обеспечивает социализацию, адаптацию и самореализацию учащегося; определяется совокупностью знаний, умений и значимых личностных качеств, необходимых для эффективного общения; включает в себя владение вербальными и невербальными средствами коммуникативного поведения; складывается из готовности ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации, получать необходимую информацию и передавать ее адекватно ситуации общения.

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» дано следующее определение «технологической компетенции» — это набор умений, обеспечивающих воз-

можность пользоваться ТСО в учебном и общеобразовательном процессе [5].

С точки зрения С.А. Маруева «технологическая компетенция — это владение знаниями, навыками и способностями для решения набора сходных деятельностных задач с использованием конкретной технологии» [4].

Л.А. Ядвиршес предлагает понимать под технологической компетенцией — сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих умело выполнять определенные действия [10].

Проведя теоретико-методологический анализ можно сделать вывод, что понятие «информационно-коммуникационно-технологической компетенции» в настоящее время находится на стадии комплексного научного изучения. При этом ИКТ — компетенция является сложным и многоуровневым понятием, определяется информационно-коммуникативными знаниями, умениями, значимыми личностными качествами, имеет деятельно выраженный и ситуативный характер, является метапредметной и относится к базовым компетенциям учащихся.

Несмотря на достаточно актуальную проблему по формированию ИКТ — компетенции, до сих пор нет единого мнения, что же это. Так, Г.И. Попова определяет информационно-коммуникационную компетенцию как совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению профессиональной деятельности с помощью информационных технологий [6].

По мнению Е.Г. Пьяных, информационно-коммуникационная компетенция — это умение работать с информацией (сбор, поиск, передача, анализ); моделирование и проектирование собственной профессиональной деятельности; моделирование и проектирование работы коллектива; умение ориентироваться в организационной среде на базе современных ИКТ; использование в своей профессиональной деятельности современных средств ИКТ, обеспечивающее увеличение производительности труда [7].

Поэтому под ИКТ — компетенцией ученика общеобразовательного учреждения следует понимать интегративное личностное образование, которое характеризуется:

- совокупностью системных знаний, умений и навыков, формируемых в специально организованном процессе обучения информатике и ИКТ;

- способностью ориентироваться в образовательной среде на базе современных средств ИКТ и готовностью творчески их использовать в своей учебной и внеучебной деятельности;

- осознанным стремлением к непрерывному самосовершенствованию в сфере ИКТ.

Литература:

1. Вердербер, Р., Вердербер К. (Психология общения). — СПб., 2003
2. Зайцева, О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Брянск, 2002. 19 с. — с. 14

3. Куницына, В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение
4. Маруев С-А. Технологии дистанционного обучения) С-А. Маруев М-, 2005.
5. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. 2009
6. Попова, Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 2006. — 23 с/
7. Пьяных, Е. Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Томск, 2007. — 23 с.].
8. Семёнов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М., 2000. — с. 32.
9. Тришина, С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сент. // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
10. Ядвиршис, Л. А. Формирование технологической компетентности учителя в процессе подготовки к социально педагогической деятельности/Л. А. Ядвиршис // Образование и общество. 2007. № 1

Значение типа семейного воспитания в профилактике девиантного поведения подростка

Макарова Людмила Павловна, доктор медицинских наук, профессор;
 Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент;
 Соловьёв Александр Владимирович, доктор медицинских наук, профессор
 Российский педагогический государственный университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье показано значение семьи в ближайшем окружении подростка, рассмотрены различные типы проблемных семей, являющихся фактором риска формирования девиантного поведения и развития наркозависимости у подростка.

Meaning of types of family education in prevention of teenager deviant behavior

L. P. Makarova, M. S. Matusевич, Y. K. Bakhtin, A. V. Solovyov
 Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg)

The article shows an importance of family in near teenager surroundings, it considers different types of dysfunctional families, which are the risk factor for the development of deviant behavior and addiction of teenager.

В современных условиях коренных изменений, происходящих в нашем обществе, резко возрастает значение профилактической направленности в деятельности систем здравоохранения и образования.

Первичная профилактика, направленная на предупреждение влияния или устранение факторов риска развития отклонений и заболеваний, является неспецифической, массовой и наиболее эффективной. Она основывается на комплексном, системном исследовании воздействия факторов социальной и природной среды.

Семья — это микросоциальная среда, где наследуются и формируются здоровье и образ жизни новых поколений. Однако не вошло в широкую практику проведение первичной профилактики заболеваний на уровне семьи, требует значительного улучшения работа по формированию здорового образа жизни молодой семьи, профилактике девиантного поведения детей и подростков, в связи с высокой коморбидностью форм которого в литературе

все чаще появляется употребления термина «общий девиантный синдром», включающий различные виды отклоняющегося поведения, в том числе алкоголизм, наркоманию и др., а также подчеркивающий актуальность проблемы и неспецифичность, универсальность методов первичной профилактики.

Говоря о семье как о факторе риска потребления подростком психоактивных веществ, необходимо отметить, что практически во всех случаях в период, предшествующий наркотизации, обнаруживаются признаки одного из типов проблемных семей:

— деструктивная семья (автономия и сепарация отдельных членов семьи, отсутствие взаимности в эмоциональных контактах, хронический супружеский или родительско-детский конфликт);

— неполная семья (один из родителей отсутствует, что порождает разнообразные особенности семейных отношений и прежде всего размытые границы между ма-

терью и ребенком);

— ригидная, псевдосолидарная семья (наблюдается безоговорочное доминирование одного из членов семьи, жесткая регламентация семейной жизни, подавляющий тип воспитания);

— распавшаяся семья (т. е. ситуация, когда один из родителей живет отдельно, но сохраняет контакт с прежней семьей и продолжает выполнять в ней какие-то функции, при этом сохраняется сильная эмоциональная зависимость от него).

Характерными особенностями таких семей являются:

— чрезвычайно эмоциональное, ранимое и болезненное отношение подростков к своим родителям и их проблемам (если в семье присутствует холодная в общении, строгая и несердечная мать, то ситуация обостряется);

— конформизм и попустительство родителей, вплоть до готовности идти на поводу у подростка, являющегося нередко своеобразным способом избегания эмоционально-близких отношений с ним;

— использование ребенка как средства давления и манипуляции супругами друг другом;

— непоследовательность в отношениях с ребенком (от максимального принятия до максимального отвержения) независимо от особенностей его поведения;

— невовлеченность членов семьи в жизнь и дела друг друга;

— директивный стиль отношений и эмоциональное отвержение;

— спутанные отношения и «размытые» (неопределенные) границы между членами семьи, принадлежащими к разным поколениям.

Например, прародители (бабушки и дедушки) активно вмешиваются в жизнь семьи, продолжая воспитывать уже взрослых детей. При этом по отношению к внукам чаще всего обнаруживаются гиперпротекция и попустительство. То, что не позволяют родители, разрешают дедушка и бабушка и т. п.

Перечисленные особенности семейной ситуации приводят к повышению риска наркотизации, прежде всего потому, что у подростка не формируется чувство ответственности за себя, свою жизнь и свои поступки. Это общая черта всех будущих наркоманов. В каждом из типов проблемных семей, помимо общих черт, складываются и специфические особенности отношений.

Некоторые исследователи предлагают формулу для оценки гигиенических и социально-психологических характеристик образа жизни семьи, использование которой для расчетов позволяет количественно установить

риск возникновения отклонений и заболеваний.

При анализе взаимосвязи качества семейных отношений и отклоняющегося поведения школьников выявлено непосредственное влияние уровня доверительности детско-родительских отношений на употребление подростками легальных и нелегальных наркотиков, причем для девочек характерна более значимая связь доверия родителям по вопросам учебы и школьных конфликтов, для мальчиков — обсуждения их планов на будущее и проблем со здоровьем. Для всех обследованных подростков большое протекторное значение имеет возможность обсуждения с родителями экзистенциальных вопросов. Выявлен недостаточный уровень эмоционального компонента родительской компетентности, характеризующийся недооценкой взрослыми влияния эмоциональных переживаний в жизни подростков. Позиция взрослых по отношению к употреблению подростками разрешенных психоактивных веществ оказывает влияние на интенсивность употребления. Родители недостаточно четко формулируют свое отношение к ранней алкоголизации своих детей, в связи с чем имеются различия между истинной позицией родителей и её восприятием подростками. Наибольший риск имеет разрешение родителями употреблять алкоголь по выходным и праздникам; а также намерение взрослых развивать у своих детей «чувство меры, культуру питания». Неоднозначно влияет на поведение детей категорический запрет на употребление алкоголя.

Структура межличностной социальной поддержки, включающая количество взаимосвязей и качество системы отношений индивида с ближайшим окружением, важнейшую роль в которой играет семья, может способствовать или препятствовать развитию личностного превентивного ресурса подростка. Система его отношений рассматривается как необходимый «круг адаптивного общения», включающий помимо семьи, образовательные учреждения (школа, ВУЗ, ПТУ), работу, дополнительное образование, досуг (отдых).

В случае прерывания контакта с элементами этого «круга» и отсутствия адекватной компенсации удовлетворения базовых потребностей другими элементами происходит деформация системы отношений, перемещение основных контактов в узкий сектор субкультур и группировок. Поскольку этот сектор является «изолированным общением» индивида, он может быть назван «углом девиации поведения». Тогда в основе превенции должны быть две главные задачи: сохранение максимально полного контакта подростка со средой (сохранение «круга общения») и создание условий для его нормального развития.

Литература:

1. Макарова, Л. П., Соловьёв А. В., Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). — с. 494–496.
2. Станкевич, П. В., Макарова Л. П., Матусевич М. С. Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений) // Молодой ученый. 2013. № 10. — с. 534–536.

3. Соломин, В. П., Бахтин Ю. К., Макарова Л. П., Буйнов Л. Г. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // Молодой ученый. 2013. №6. — с. 730–732.
4. Макарова, Л. П. Методологические основы превентологии (профилактика социальных отклонений) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. — с. 44–54.
5. Макарова, Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. — с. 242.
6. Макарова, Л. П., Плахов Н. Н., Сопко Г. И., Пазыркина М. В. Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении // Молодой ученый. 2012. № 2. — С. 286–289.
7. Соломин, В. П., Бахтин Ю. К., Буйнов Л. Г., Макарова Л. П., Морозов М. А., Сопко Г. И. Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического вуза // Молодой ученый. 2012. № 9. — с. 337–345.
8. Бахтин, Ю. К., Соломин В. П., Макарова Л. П., Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. 2012. № 6. — с. 372–375.
9. Буйнов, Л. Г., Макарова Л. П., Сорокина Л. А., Бахтин Ю. К., Плахов Н. Н., Сыромятникова Л. И. и др. Способ повышения умственной работоспособности человека. Патент на изобретение RUS 243561723.03.2010.
10. Буйнов, Л. Г., Макарова Л. П., Плахов Н. Н., Сорокина Л. А., Сухоруков Д. В. и др. Способ повышения умственной работоспособности человека. Патент на изобретение RUS 243768904.06.2010.
11. Соломин, В. П., Макарова Л. П. О необходимости системного подхода к превентологии // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3. — с. 484–485.
12. Макарова, Л. П., Корчагина Г. А. Особенности состояния здоровья современных школьников // Universum: Вестник Герценовского университета. 2007. № 6. — с. 47–48.
13. Макарова, Л. П. Основы возрастной анатомии и физиологии: Учебное пособие. — Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 90 с.
14. Матусевич, М. С., Новожилова А. П. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования // Молодой ученый. 2012. № 8. — с. 360–364.
15. Матусевич, М. С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. — СПб: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
16. Основы валеологии: Учебное пособие/Под ред. В. П. Соломина, Л. П. Макаровой, Л. А. Поповой — СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — 204 с.
17. Плахов, Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2012. — № 145. — с. 90–96.
18. Станкевич, П. В., Макарова Л. П., Соловьев А. В., Бахтин Ю. К. Роль медико-валеологической подготовки в формировании здорового образа жизни студентов педагогического вуза // Молодой ученый. — 2014. № 2. — с. 854–856.
19. Сыромятникова, Л. И., Шпет И. Н., Буйнов Л. Г. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников // Молодой ученый. — 2013. № 11. с. 660–662.

Формирование мотивации здорового образа жизни как критерий качества образования

Макарова Людмила Павловна, доктор медицинских наук, профессор;
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Шатровой Олег Вячеславович, кандидат психологических наук, доцент
Российский педагогический государственный университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье рассмотрена чрезвычайно сложная проблема формирования мотивации здорового образа жизни не только как показателя личностного развития, но и как критерия качества образования.

Ключевые слова: образование, воспитание, методики, мотивация, здоровый образ жизни, культура здоровья, здоровьесберегающие технологии.

Motivation of health life style as an indication of education quality

L. P. Makarova, M. S. Matusevich, O. V. Shatrovov
Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg)

The article considers the extremely difficult problem of formation of a healthy lifestyle motivation, not only as an indicator of personal development, but also as a criterion for the quality of education.

Key words: education, training, techniques, motivation, healthy lifestyle, health culture, health saving technologies.

Сохранение здоровья подрастающего поколения стало не только медицинской, но и педагогической проблемой. В последнее десятилетие наблюдается ухудшение состояния здоровья населения, особенно детей, подростков и молодежи; возросло число неблагоприятных социальных факторов, обуславливающих такую тенденцию.

Учитывая, что, по данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека зависит главным образом (на 50–55%) от его образа жизни, более, чем на 20% — от состояния окружающей среды, на 15–20% — от наследственности и лишь около 10% составляет вклад медицины, стало очевидным, что без изменения сознания и мотивации социальных моделей поведения человека невозможно преодолеть влияние негативных воздействий и улучшить качественные и количественные характеристики жизни.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) — это значимая для общества и человека социальная модель поведения, поэтому мотивация здорового образа жизни может рассматриваться и в контексте проблемы качества образования.

Приоритетный Национальный проект России среди путей решения имеющихся проблем в области охраны здоровья указывает на необходимость не только усиления профилактической направленности здравоохранения, но и формирования у населения культуры здоровья, повышения мотивации его сохранения.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» укрепление здоровья человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования. Согласно ст. 51 указанного закона образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся воспитанников.

Концепция модернизации образования направлена на повышение его качества. Критериями качества образования в литературе называются различные обобщённые показатели: образованность, компетентность, зрелость и др. Все они, так или иначе, касаются ценностно-мотивационной сферы личности. Мотивация ЗОЖ включена как составная часть в эту сферу и отражает официально признанную в образовании функцию укрепления и сохранения здоровья учащихся. В связи с этим формирование мотивации ЗОЖ может выступать как один из критериев качества образования.

В философско-психологической теории человеческой деятельности ценностно-мотивационная сфера личности рассматривается как целостное образование, в котором отражается система субъективных ориентаций (мотивы, потребности, установки, интересы), приобретённых человеком в процессе жизнедеятельности. Содержательную сторону теории мотивации составляют потребности (по А. Маслоу, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен), которые становятся основным мотивом поведения и деятельности, когда они в структуре мотивации занимают главенствующую (доминирующую) смыслообразующую позицию.

Мотивация ЗОЖ связана со смыслообразующей функцией образования, которая играет ведущую роль в формировании мотивов жизнедеятельности человека. Изменения смысла жизни сопряжены с изменениями активности в определённых видах деятельности человека и с достижением им вершин. Осознание нового смысла жизни, связано с ценностью здоровья, активизирует мотивационную сферу человека, его цели и мотивы, которые придают новую направленность его познавательной деятельности и поведению, направленность на ЗОЖ, изменяют линию жизни.

Целостность физического, психического и нравственного здоровья человека и здорового общества ставит задачу целостного подхода к мотивации ЗОЖ в процессе образования.

Ценность здоровья и здорового образа жизни должна войти в структуру ценностей, характеризующих духовность человека и придающих смысл его жизнедеятельности.

Целостный подход к мотивации здорового образа жизни человека осуществляется путём взаимодействия механизмов влияния:

1) через смыслообразующие ориентации и духовность человека;

2) через системно-комплексный подход к актуализации мотивов тех видов деятельности, в которых человек выступает как субъект (образовательной деятельности и жизнедеятельности в целом).

Широкое распространение в гуманистической психологии получила пирамида потребностей американского учёного А. Маслоу, который в своей теории мотивации предложил определённую динамику иерархической актуализации потребностей. Низший уровень составляют физиологические потребности — голод, жажда, секс, которые А. Маслоу назвал базовыми; второй уровень — потребность в безопасности — стремление к безопасной жизнедеятельности и защите от физических и эмоциональных травм; третий — потребность в любви — влюблённость, привязанность, личное приятие, дружба; четвёртый — потребность в самоуважении-автономии, достижении успеха, статуса, признания, внимания; высший уровень — потребность в самоактуализации — желание стать тем, кем человек способен быть, стремление к росту, реализации своих потенциальных возможностей, к самореализации.

Мотивация ЗОЖ имеет сложную, интегративную природу и включает в себя мотивы жизнедеятельности, связанные с естественными потребностями личности, мотивы профессионально-трудовой деятельности, требующей сохранения работоспособности, и мотивы образовательной деятельности.

Исследования проблемы мотивации непрерывного образования выявили ведущую роль внутренней мотивации в обучении и психолого-педагогические условия, которые её стимулируют.

Необходимо, чтобы желания обучающихся и цели обучения совпадали. Педагогический процесс должен доставлять ученикам радость.

Предлагаемый ниже материал посвящен исследованию, проведенному среди студентов педагогического вуза, и направлен на выявление у респондентов представления о ЗОЖ. В результате были определены направления ответов, соответствующих представлениям респон-

дентов о ЗОЖ, которые были объединены в три модели: гигиеническую, или медико-гигиеническую, (включающую мероприятия, направленные на сохранение здоровья на физическом и физиологическом уровнях); психогигиеническую (сохранение психического здоровья); социально-гигиеническую модель (включающую поддержание позитивных социальных отношений). В каждой модели определилось несколько типов направлений: гармоничный (умеренность, допустимость); ограничительный (ограничение, отказ, исключение, строгое соблюдение); гедонистический — получение удовольствия.

Анализ результатов исследования показал, что с максимальной частотой встречалась медико-гигиеническая модель ЗОЖ (у 64,0% опрошенных). В структуре каждой выделенной нами модели с максимальной частотой определялся гармоничный тип (что составило при медико-гигиенической модели 59,2%, при психогигиенической — 63,2%, а при социально-гигиенической — 65%); с минимальной частотой выявлен гедонистический тип, который документирован нами у 4,9–25,0% опрошенных студентов. Следует заметить, что с максимальной частотой указанный тип выявлен при социально-гигиенической модели (у 25,0% опрошенных), с минимальной частотой — при гигиенической модели (у 4,9% респондентов); и 7,9% студентов указали на данный тип при психогигиенической модели.

Резюмируя данные по выявленному представлению педагогов о ЗОЖ, следует заключить: предлагаемая модель ЗОЖ соответствует нозоцентрической модели сохранения здоровья, в меньшей степени представлена психогигиеническая модель, что соответствует антропоцентрической модели сохранения здоровья, и незначительная доля соответствует социоцентрической модели сохранения и укрепления здоровья. Это указывает на недооценку студентами социально-психологических детерминант здоровья, что увеличивает риск возникновения различных заболеваний. То есть, необходимо создание образовательных программ для формирования у обучающихся позитивных мотиваций для физического совершенствования, развития психофизиологических качеств, становления репродуктивного здоровья, увеличения максимальной продолжительности жизни.

Таким образом, с позиций модернизации всех сфер общества, особенно актуален поиск новых идей и разработка новых концепций и критериев качества образования.

Мотивация здорового образа жизни является не только показателем личностного развития, так как отражает потребности личности в сохранении здоровья; но и одним из важнейших критериев качества образования, от которого зависят перспективы развития государства и общества в целом.

Литература:

1. Макарова, Л. П., Соловьёв А. В., Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой учёный. 2013. № 12 (59). — с. 494–496.

2. Станкевич, П. В., Макарова Л. П., Матусевич М. С. Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений) // Молодой ученый. 2013. № 10. — с. 534–536.
3. Макарова, Л. П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета [Текст]: / В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2013. № 6. — с. 730–732.
4. Макарова, Л. П. Методологические основы превентологии (профилактика социальных отклонений) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. — с. 44–54.
5. Соломин, В. П., Бахтин Ю. К., Буйнов Л. Г., Макарова Л. П., Морозов М. А., Сопко Г. И. Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического вуза // Молодой ученый. 2012. № 9. — с. 337–345.
6. Макарова, Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. — с. 242.
7. Макарова, Л. П., Плахов Н. Н., Сопко Г. И., Пазыркина М. В. Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении // Молодой ученый. 2012. № 2. — с. 286–289.
8. Бахтин, Ю. К., Соломин В. П., Макарова Л. П., Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. 2012. № 6. — с. 372–375.
9. Буйнов, Л. Г., Макарова Л. П., Сорокина Л. А., Бахтин Ю. К., Плахов Н. Н., Сыромятникова Л. И. и др. Способ повышения умственной работоспособности человека. Патент на изобретение RUS 243561723.03.2010
10. Буйнов, Л. Г., Макарова Л. П., Плахов Н. Н., Сорокина Л. А., Сухоруков Д. В. и др. Способ повышения умственной работоспособности человека. Патент на изобретение RUS 243768904.06.2010
11. Соломин, В. П., Макарова Л. П. О необходимости системного подхода к превентологии // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3. — с. 484–485.
12. Макарова, Л. П., Корчагина Г. А. Особенности состояния здоровья современных школьников // Universum: Вестник Герценовского университета. 2007. № 6. — с. 47–48.
13. Макарова, Л. П. Основы возрастной анатомии и физиологии: Учебное пособие. — Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 90 с.
14. Матусевич, М. С., Новожилова А. П. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования // Молодой ученый. 2012. № 8. — с. 360–364.
15. Матусевич, М. С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. — СПб: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
16. Основы валеологии: Учебное пособие / Под ред. В. П. Соломина, Л. П. Макаровой, Л. А. Поповой — СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — 204 с.
17. Плахов, Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2012. — № 145. — с. 90–96.
18. Станкевич, П. В., Макарова Л. П., Соловьев А. В., Бахтин Ю. К. Роль медико-валеологической подготовки в формировании здорового образа жизни студентов педагогического вуза // Молодой ученый. — 2014. № 2. — с. 854–856.
19. Сыромятникова, Л. И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2009. — № 98. — с. 201–204.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (63) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61