

Центр научного содействия апробации и внедрению
инновационных проектов

Южно-Уральский профессиональный институт

Факультет психологии и педагогики
Челябинского государственного университета

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Материалы

X (юбилейной) Всероссийской научной конференции

Челябинск, 10 января 2015 г.

Челябинск
2015

УДК 37
ББК 74
С69

Редакционная коллегия:

ответственный редактор канд. пед. наук, доц. **И.В. Подорожко**;
канд. психол. наук **Е.В. Забелина**; д-р юрид. наук, проф. **Е.В. Кунц**;
канд. пед. наук, доц. **С.А. Курносова**; канд. экон. наук **М.Б. Лукманова**

С69 Социально-гуманитарные проблемы современной науки и пути их решения : материалы X (юбилейной) Всерос. науч. конф., Челябинск, 10 янв. 2015 г. / под ред. И.В. Подорожко ; Центр науч. содействия апробации и внедрению инновац. проектов, Юж.-Урал. проф. ин-т, фак. психологии и педагогики ЧелГУ. – Челябинск, 2015. – 155 с.

Представлены материалы подготовленные учёными, педагогами-практиками, студентами и аспирантами. Авторами проанализированы различные аспекты развития и функционирования системы общего и профессионального образования: теоретико-методологические основы, проблемы реализации современных технологий, обобщение педагогического опыта.

Конференция была организована при участии Южно-Уральского профессионального института, факультета психологии и педагогики ЧелГУ.

УДК 37
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

Акмалов А.Ю. Основные черты современной образовательной технологии

Добрикова А.А. Конкурс PR-проектов как форма обучения бакалавров рекламы и связей с общественностью

Корнеева А.А. К проблеме формирования культуры межличностных отношений у студентов: возможности информационно-образовательной среды вуза

Куба Е.А. Особенности формирования конкурентоспособности студентов психолого-педагогических специальностей

Куниц Е.В. Виктимологическая практика будущих выпускников медицинских вузов: правовой аспект

Курносова С.А. Преодоление барьеров в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья: создание информационно-образовательной среды вуза

Мухаметова Н.М. Европейский опыт формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов в процессе профессионального образования

Подорожко И.В. Применение системы языковых задач как эффективное условие формирования коммуникативной культуры студентов вуза

Полищук Н.О. Дефинитивный анализ категории «управленческая компетентность»

Шадчин И.В. Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности

Lukmanova Marina Ethnic differences of life satisfaction: the case of Kazakhstan

Раздел II. НАША НОВАЯ ШКОЛА: ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Белоброва Ю.В. Актуализация творческого потенциала педагогов в процессе реализации ФГОС: организационный аспект

Гиренко М.А. Приемы стимулирования и мотивации учащихся к осознанному изучению иностранного языка

Дацко О.И. Организация проектной деятельности с целью формирования регулятивных универсальных учебных действий

Исаева Е.С. Духовно-нравственное воспитание ребенка посредством изучения произведений литературы, музыки и живописи

Королькова И.В. Игровые виды и формы проверки знаний учащихся

Костырева О.Ю. Формирование творческого потенциала учащихся через проектно-исследовательскую деятельность на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности

Монякова С.И. Контроль навыков и умений младших школьников на уроках английского языка

Мустафина Р. Ж. Психолого-педагогические аспекты модернизации образовательной организации на примере Кунашакской общеобразовательной школы

Нуруллина Н.В. Игровые и интерактивные технологии как средство расширения кругозора дошкольников при освоении образовательной области «Познание» (на примере цикла занятий «Подводный мир рек, озер и морей»)

Примаченко И.А. Дифференцированная подготовка к выполнению тестовых заданий Единого государственного экзамена по математике

Прыткова Е.В. Межпредметная интеграция на уроках физики в старших классах

Сайдуллина Р.Ж. Перспективы внедрения системы нематериального стимулирования деятельности педагогического персонала образовательной организации

Харченко С.В. Современные технологии психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях образовательной организации

Раздел III. ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ НАУКУ: АПРОБАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

Боровинский М.Г. Становление коммуникативной культуры старших дошкольников в игре

Лифенцова К.О. Психологические детерминанты формирования игровой зависимости у подростков

Петрова Ю.В. О ведущих идеях программы развития интеллектуальной одаренности старшеклассников

Старицына М.А. Консультативно-просветительское направление психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Талипов Р.Р. Компенсация морального вреда: историография проблемы в отечественном праве

Шумилина Н.А. К вопросу о потенциале и механизмах социального развития человека

Раздел I

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

Акмалов А.Ю.

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Идеи технологизации обучения проникли в педагогику в середине XX века, и вот уже более 60 лет продолжаются многочисленные дискуссии о месте и роли технологии в образовании. Данный вопрос находит свое отражение в научных определениях и подходах к технологии в образовании в работе отдельных педагогических коллективов, а также групп, ассоциаций, педагогических комиссий. Анализ предшествующего опыта показывает, что современное понимание образовательной технологии рассматривается в противопоставлении различных точек зрения: одни видят в ней исключительно процесс коммуникации, передачи информации; другие подразумевают под ней совокупность современных технических средств обучения; третьи понимают конгломерат средств обучения и самого процесса обучения. Перечисленное выше имеет право на существование, поскольку в понимание образовательной технологии разные авторы вкладывают собственные концепции.

Под образовательной технологией мы понимаем алгоритмизированную систему средств и приемов для достижения целей обучения [1, с. 9]. Тем самым в образовательном процессе упорядочивается деятельность как педагога (педагогического коллектива), так и обучающегося.

Поскольку образовательная технология тесно связана с учебным процессом, целесообразно выделить следующие структурные элементы технологии.

1. Концептуальная основа.

2. Содержательная часть обучения:
 - общие и конкретные цели обучения;
 - содержание обучения.
3. Процессуальная часть (собственно технология):
 - организация образовательного процесса;
 - методы и формы образовательной деятельности;
 - методы и формы работы педагога;
 - деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
 - диагностика образовательного процесса.
4. Ресурсное обеспечение.

Первые три составных части структуры образовательной технологии достаточно полно освещены в психолого-педагогической литературе.

Остановимся более подробно на ресурсном обеспечении.

Слово ресурсы происходит от франц. *ressources* «восстанавливаться, возрождаться». Под ресурсами понимаются средства, к которым обращаются в необходимом случае [2, с. 672]. Ресурсное обеспечение в образовательном процессе – это не только научные материалы, учебно-методические, общедидактические материалы, технические средства, но и широкие возможности различных современных цифровых образовательных ресурсов.

Таким образом, современное ресурсное обеспечение создает оптимальные условия для обучения, становления и профессионального роста компетентного специалиста в той или иной области.

Понятие «образовательная технология» в образовательной практике употребляется на трех уровнях.

1. Общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного пред-

мета, класса, зрителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3. Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоение новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

В результате можно констатировать, что образовательная технология обладает всеми признаками технологичности свойственным процессам в производственно-технической сфере, например таких как: возобновляемость, воспроизводимость, эффективность, алгоритмизированность. Поэтому в образовательной технологии становится возможным планирование и гарантирование достижения результатов обучения.

Таким образом, выделим основные особенности и черты образовательной технологии:

- постановка дидактически уточненных целей;
- воспроизводимость учебного процесса;
- обеспечение непрерывной обратной связи, коррекции учебного процесса, наличие обучающего цикла;
- планирование результатов обучения и гарантия их достижения.

Перед современными педагогическими коллективами и отдельно взятыми педагогами стоит конкретная задача – создание полноценной технологии, представляющей собой объединение достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого и современных инновационных процессов, которая могла быть использована в образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Бондаренко, В.В., Ланских М.В., Бондаренко Ю.В. Современные педагогические технологии. Харьков: ХНАДУ, 2011. 146 с.
2. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Изд-во Эксмо, 2007. 944 с.

Акмалов Альберт Юрьевич, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: opp@csu.ru

Добрикова А.А.

КОНКУРС PR-ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Перед вузами, которые ведут подготовку специалистов для коммуникационной сферы, стоит серьезная задача – предоставить студентам возможность создавать рекламные и PR-продукты для конкретных компаний, от которых они смогут получать обратную связь. Поэтому кафедра массовой коммуникации Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета), выпускающая бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью», включила в образовательный процесс такую интерактивную форму обучения, как конкурсы PR-проектов. Успешная реализация данного метода стала возможна благодаря огромному опыту PR-проектирования и участия в профессиональных конкурсах, накопленному научно-практической площадкой кафедры массовой коммуникации «Лаборатория социальных рекламных и PR-проектов».

Под конкурсом PR-проектов мы понимаем интерактивную форму обучения студентов (создающих коммуникационные продукты), которая имеет соревновательный характер и направлена на выбор наиболее достойного среди участников. В ходе подготовки бакалавров рекламы и связей с общественностью часто проводятся мероприятия, предполагающие разработку отдельных инструментов – телевизионных роликов, слоганов, макетов, сценариев и пр. Однако на заключительном этапе обучения, на наш взгляд, целесообразно использовать конкурсы интегрированных коммуникационных продуктов, к которым мы относим рекламные и PR-кампании. Подобного рода задания позволяют студентам получить навык разработки стратегических и тактических элементов продвижения и продемонстрировать свои знания основных этапов проектирования (аналитика, планирование, реализация, оценка эффективности).

Субъекты конкурса:

- компания, заинтересованная в сотрудничестве с вузом;
- выпускающая кафедра;
- студенты.

Охарактеризуем субъектов мероприятия на примере конкурса студенческих научно-практических работ, направленных на интернет-продвижение социального проекта «Стоп! Коллектор», проведенный в октябре 2014 года. Инициатор мероприятия – Челябинская областная общественная организации по защите прав потребителей «Советник», которая оказывает бесплатную консультационную помощь потребителям, имеет ряд специальных программ по поддержке потребителей из льготных категорий граждан. Представитель «третьего сектора» проявил интерес к сотрудничеству с вузом, так как остро нуждался в программе интернет-продвижения проекта «Стоп! Коллектор!», основными задачами которого являются повышение финансовой грамотности граждан, имеющих или желающих взять кредит, и разрешение проблемных ситуаций, возникших по причине неправомерных действий коллекторских агентств.

Второй субъект, задействованный в конкурсе, – кафедра массовой коммуникации, заинтересованная во взаимодействии со структурами, готовыми предоставлять студентам возможность для PR-проектирования. Третий – студенты старших курсов, обучающиеся по направлению «Реклама и связи с общественностью» и имеющие теоретические знания и недостаточный опыт в области создания и реализации интегрированных кампаний.

Обозначим основные этапы конкурса.

1. Подготовка.
2. Информирование потенциальных участников.
3. Сбор и оценка работ.
4. Подведение итогов.
5. Анализ эффективности проделанной работы.

На подготовительном этапе кафедра массовой коммуникации вела работу в двух направлениях. Во-первых, студенты получили базовые теоретические знания в области PR-проектирования в рамках дисциплины «Разработка PR-кампаний в государственных и муниципальных структурах». Во-вторых, образовательная структура провела переговоры с ЧООО по ЗПП «Советник» и разработала совместно с общественной организацией положение о конкурсе. В структуру документа вошли такие блоки: организаторы, участники, цель конкурса, требования к проекту, экспертный совет, сроки проведения, награды, бриф. Второй этап представлял собой информирование потенциальных участников, которое осуществлялось с помощью устных объяв-

лений, рассылки информации о конкурсе на электронные адреса студентов, размещения плаката-анонса на стенде кафедры.

На третьем этапе работы участников оценивались по следующим критериям: глубина аналитической части, обоснованность стратегии и тактических решений, оригинальность предлагаемых инструментов продвижения, качество мультимедийной презентации. Подведение итогов мероприятия состоялось 11 октября 2014 года. Победитель конкурса получил денежный приз и предложение стать ответственным на интернет-коммуникации ЧООО по ЗПП «Советник», участники – грамоты. Самым важным компонентом данного этапа стала обратная связь (вопросы и комментарии), полученная студентами от членов жюри, в качестве которых выступили председатель и члены общественной организации. На заключительном этапе – анализ эффективности проделанной работы – преподаватель, координировавший конкурс, дал собственную оценку качества работ и презентаций. Взаимодействие педагога осуществлялось по схеме «замечание – предложение». Например: некорректно составленный бюджетный план (замечание); использование в рамках финансового планирования прайс-листов интернет-СМИ и представление информации в виде таблицы, содержащей такие элементы, как статья затрат, стоимость за единицу, количество единиц, сумма (предложение).

ЧООО по ЗПП «Советник» от участия в конкурсе получила следующие преимущества:

- оценку рекламной и PR-деятельности некоммерческой организации;
- идеи для повышения эффективности интегрированных коммуникаций структуры;
- активного и мотивированного сотрудника, знакомого с коммуникационными проблемами организации и разбирающегося в способах продвижения в новых медиа.

Кафедра массовой коммуникации приобрела:

- опыт успешной реализации в рамках учебного процесса такой интерактивной формы, как конкурс;
- возможность разнообразить и повысить эффективность обучения бакалавров.

Студенты, принявшие участие в конкурсе, смогли развить навыки:

- взаимодействия с заказчиком коммуникационного продукта;
- проведения ситуационного анализа;

- разработки инструментов интернет-продвижения;
- подготовки бюджетного плана;
- создания системы оценки эффективности;
- представления рекламно-имиджевого проекта.

Таким образом, конкурс PR-проектов является сложным в подготовке и реализации мероприятием. Но именно такая форма интерактивного обучения позволяет разнообразить способы взаимодействия педагога со студентами и сформировать важнейшие профессиональные компетенции у бакалавров рекламы и связей с общественностью.

Добрикова Алия Ануваровна, кандидат культурологии, доцент кафедры массовой коммуникации ФГБОУ ВПО Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет).

Корнеева А. А.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Одной из важнейших составляющих профессиональной сферы является деятельность, направленная на построение отношений с другими людьми. Эффективность деловых отношений зависит от культуры межличностных отношений – личностного образования, которое, по мнению современных исследователей, становится социальным заказом общества и условием подготовки будущего специалиста любого профиля подготовки.

Культура межличностных отношений – компонент культуры межличностных отношений, включающий в себя систему ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, высокий уровень развития которых позволяет человеку самостоятельно выбирать и использовать средства для установления оптимальных (эффективных) деловых отношений, с ориентацией на достижение общей (конечной) цели делового взаимодействия.

Культуру межличностных отношений необходимо рассматривать как структуру, включающую в себя ряд следующих компонентов.

1. Ценностно-ориентационный компонент, представленный системой личностных ценностей, которые характеризуют активность человека, определяя структуру ситуации делового взаимодействия (знаниевый компонент) и выбор определенных средств и способов установление деловых отношений (деятельностный компонент);

2. Знаниевый компонент, включающий знания о себе и других, знания о способах и средствах познания, воздействия и взаимодействия, знания об эмоциональных состояниях человека и их роли в межличностном взаимодействии, необходимых для организации деловых отношений;

3. Деятельностный компонент, включающий в себя умения и навыки, необходимые для установления и поддержания эффективных деловых отношений:

- организаторская деятельность (готовность планировать способы установления взаимоотношений, обладание навыками самоконтроля, умение управлять процессом взаимодействия);

- познавательная деятельность (готовность познать себя, познать и понять другого человека, познание средств и способов установления и поддержания взаимоотношений);

- коммуникативная деятельность (умение установить и поддерживать контакт, умение передать информацию собеседнику);

- преобразовательная деятельность (умение влиять на поведение, деятельность и эмоциональное состояние другого);

- оценочная деятельность (умение отследить и понять обратную связь).

Содержание ценностно-ориентационного компонента культуры межличностных отношений является определяющим фактором в видении и понимании конкретной ситуации взаимодействия в сфере профессиональной деятельности и конечных целей взаимодействия. Наиболее распространенным является представление о том, что цель любого межличностного общения и взаимодействия – установление отношений согласия, достижения компромисса между людьми. Однако, необходимо помнить, что цель деловых отношений – это оптимальное решение поставленной задачи.

Проведенное нами исследование показало, что высокий уровень сформированности ценностно-ориентационного компонента культу-

ры межличностных отношений предполагает установление эффективного взаимодействия с ориентацией на конечные (итоговые) цели. Именно ценностные ориентации выпускника с ограниченными возможностями здоровья определяют выбор способов и средств организации общения и взаимодействия в отдельных ситуациях, когда может возникнуть необходимость вызвать не только положительный эмоциональный ответ (симпатия, привязанность, одобрение), но и отрицательную реакцию (антипатия, гнев, фрустрация) [1].

В современном информационном обществе, использование информационных технологий в профессиональной деятельности позволяет достичь наилучших результатов и открывает новые возможности для творческого поиска. Повсеместное использование компьютеров повлияло и на характер деловых отношений, переведя их из сферы непосредственного общения в сферу виртуальных контактов. Поэтому выпускник вуза должен быть подготовлен самостоятельно устанавливать и осуществлять не только непосредственные деловые отношения, но и уметь применять компьютерно-телекоммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности. Уровень сформированности культуры межличностных отношений также будет определять эффективность организации деловых отношений и на основе использования информационно-коммуникативных технологий.

Для становления культуры деловых отношений необходимо использование потенциала информационно-образовательной среды, педагогический дизайн которой способствует удовлетворению индивидуальных потребностей всех субъектов образовательного процесса.

В контексте нашего исследования информационно-образовательная среда рассматривается как единое пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включающих расширенное дидактическое обеспечение, которое способствует становлению у студента вуза синергетической системы компетенций для эффективного осуществления профессиональной деятельности в информационном обществе [2, с. 235].

Успешность формирования культуры межличностных отношений зависит от включения в образовательный процесс технологий знаково-контекстного обучения, активных методов обучения, дистанционного обучения, современность и актуальность которых поддерживает-

ся педагогическим дизайном информационно-образовательного пространства. Вышеназванные формы обучения в вузе предполагают максимальное включение студента в педагогический процесс, переводя его в статус активного разработчика и дизайнера учебного материала. Грамотно спроектированная информационно-образовательная среда позволяет воссоздать контекст профессиональной деятельности, что способствует не только освоению обучающимися профессионально важных знаний, умений и навыков, но и дает возможность «пережить» отдельные моменты профессиональной деятельности. Такое переживание является необходимым условием осознания ценности будущей профессии, конечных целей профессиональной деятельности и сложность межличностных отношений.

Анализ структурных компонентов культуры деловых отношений профессионала и индивидуальных особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья является необходимым условием проектирования педагогического дизайна информационно-образовательной среды, предполагающего эффективное использование методов активного обучения и информационно-коммуникативных технологий с целью успешного освоения учащимися профессионально важных знаний, умений и навыков, максимального раскрытия их творческого потенциала и осознания ими сущности и конечных целей своей будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Корнеева, А.А. Культура межличностных отношений и ее компоненты // Социально-гуманитарные проблемы современной науки и пути их решения : материалы VI Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15 ноября 2013 г.) / Центр научного содействия апробации и внедрению инновационных проектов. – Челябинск, 2013. – С. 43–49.

2. Курносова, С.А. Педагогический дизайн как инструмент создания инновационной образовательной инфраструктуры // Инновационные тренды в современной образовательной деятельности : коллектив. моногр. / под ред. проф. Е.Ю. Никитиной. – М.: ВЛАДОС, 2013. – С.229–252.

3. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/09.php (дата обращения: 21.10.14)

Корнеева Анна Андреевна, старший преподаватель кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: opp@csu.ru

Куба Е. А.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В современном Российском обществе система высшего образования претерпевает значительные преобразования и является необходимым звеном в цепи «образование через всю жизнь».

Это вызвано сменой основных ориентиров общественного развития, необходимостью обращения образования к личности и потребностям заказчиков образования, которыми являются в настоящее время не только сами обучающиеся, но и работодатели, определяющие требования к конкурентоспособности специалистов.

В условиях интенсивных изменений, происходящих во всех сферах общественной жизни, нередко принимающих форму кризиса, существует множество источников нервно-психического напряжения: негативные социально-психологические условия, повышение тревожности, агрессивное поведение, изменение ценностей и смыслов и др. Эти источники значительно снижают самостоятельность, креативность, инициативность и конкурентоспособность, одновременно могут закреплять деструктивные формы поведения, актуализировать состояние беспомощности [2].

Одной из главных задач российской образовательной политики является сохранение фундаментальности образования и его соответствие потребностям личности, общества и государства.

Высшее образование в современных рыночных условиях должно дать возможность выпускнику обеспечить себе достойную профессию в условиях обостренной конкурентной борьбы.

В современном обществе проблема конкурентоспособности является одной из наиболее острых проблем, которая получает интенсивное исследование в различных областях науки, обсуждение в публикациях, специализированных изданиях, на научных конференциях, посвященных развитию России и развитию образования. Реализуемая стратегия «образование через всю жизнь» становится основой профессионального становления, поэтому образовательные услуги конкретного учебного заведения становятся критерием оценки качества образования.

Исследователи, затрагивающие те или иные аспекты проблемы

конкурентоспособности высшего образования, отмечают ее снижение на всех рынках образовательных услуг.

Подробный анализ конкурентоспособности высшего образования в России, приведен в работах Т.А. Мешковой, В.И. Байденко, Л.С. Гребнева. В работах рассматриваются предпосылки инновационного развития национальных систем образования и экспорта образовательных услуг [4].

Понимание сущности и содержания понятия «Конкурентоспособность студентов вуза» различными авторами раскрывается не однозначно. Мы опираемся на работы В.И. Андреева [1], Е.В. Потаповой [5] в которых «Конкурентоспособность студентов вуза» рассматривается, как некоторая совокупность личных и профессиональных способностей.

Конкурентоспособность нами понимается, как компонент личности, включающий в себя не только систему мотивов, знаний, умений и навыков, но и быстроту, глубину и прочность овладение способами и приемами деятельности которые позволяет самостоятельно выбирать и использовать средства для эффективного решения профессиональных ситуаций, и обуславливали формирование конкурентных качеств будущих специалистов.

Таким образом, на наш взгляд, понятие «конкурентоспособность студентов-выпускников вуза» включает следующие признаки:

- способность достижения успеха в профессиональной деятельности в условиях конкуренции на основе волевых качеств личности и её мотивации;

- мобилизация ресурса индивидуально-личностных качеств, позволяющего реализовать эти качества в различных изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности и повседневных отношений с целью стратегии и тактики профессиональных действий в конкурентной борьбе;

- ключевые компетенции, акцентирующие внимание не на сумме усвоении профессиональных знаний, а на результате образования – способности адекватно действовать в различных проблемных ситуациях.

В выделении ключевых компетенций в профессиональной деятельности мы придерживаемся точки зрения Э.Ф. Зеера [3]. Это социальная компетенция; коммуникативная компетенция; социально-информационная компетенция; когнитивная компетенция; специальная компетенция.

Формирование выделенных компетенций частично или полно-

стью отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах.

В предложенной модели формирования конкурентоспособности, целесообразно выделить следующие её компоненты:

– целевой блок, в котором раскрывается формирования конкурентоспособности на основе социального заказа и образовательных условий;

– содержательно-технологический блок, отражающий организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности;

– результативный блок, в котором отражаются критерии, показатели и уровни сформированности конкурентоспособности.

Схематически структура модели формирования конкурентоспособности представлена на рисунке.

Выделенные компоненты модели формирования конкурентоспособности носят обобщённый характер и могут рассматриваться только с учетом профессиональной подготовки (направления подготовки или специальности).

Под педагогическими условиями формирования конкурентоспособности мы будем понимать взаимосвязанную совокупность педагогических условий в образовательном процессе, обеспечивающих более высокий уровень формирования конкурентоспособности.

Эффективное формирование конкурентоспособности связано со следующими организационно-педагогическими условиями, что нашло подтверждение в проведенном нами исследовании.

1. Блок лекционно-семинарских занятий «Клиническая психология», раскрывающий содержание конкурентоспособности студентов вуза и её компоненты.

2. Тренинг личностного роста, направленный на развитие качеств личности, взаимосвязанных с компонентами конкурентоспособности.

Цель тренинга личностного роста – создать условия для развития индивидуально-личностных качеств конкурентоспособной личности.

3. Электронная образовательная среда Moodle, реализующая информационно-контрольную, обучающую функции по профессиональным дисциплинам подготовки. Moodle представляет собой пакет программного обеспечения для создания курсов дистанционного обучения и web-сайтов. Moodle дает возможность проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами электронной образовательной среды. В результате чего преподаватель может самостоя-

тельно, прибегая только к помощи справочной системы, создать электронный курс и управлять его работой.



Рис. Структура модели формирования конкурентоспособности

Исследование реализовывалось в 2012–2013 гг. на базе ФГБОУ ВПО «ЧелГУ». Испытуемым на добровольной основе было предложено участие в исследовании. В исследовании приняли участие 45 человек – студентов выпускных курсов в возрасте от 21 до 23 лет ($Md=18$). Основную группу исследования составили студенты – жители г. Челябинска, обучающиеся на психолого-педагогических специальностях.

Для решения поставленных задач были применены следующие психодиагностические методики: проводя нулевой диагностический срез по исследованию сформированности конкурентоспособности, мы использовали методику В.Я. Кибанова, тест В.И. Андреева. Для диагностики сформированности конкурентоспособности, модификацию теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД) предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым.

Для статистической проверки использовался T -критерий Вилкоксона (критерий для повторных измерений) подтверждающий достоверность полученных результатов исследования.

Полученные значения $T_{эмп} = 220$; $T_{кр} = 286$ при ($p \leq 0,05$), $T_{кр} = 238$ при ($p \leq 0,01$) Следовательно, на основе данных эксперимента можно утверждать, что получены достоверно преобладающие сдвиги на уровне значимости ($p \leq 0,01$) следовательно, произошли значимые изменения в процессе формирования конкурентоспособности в процессе изучения дисциплины профессионального и обеспечения реализации организационно-педагогических условий.

Анализ результатов свидетельствует, что к концу эксперимента на 16,4% увеличился показатель высокого уровня самооценки, на 14,1% увеличился высокий уровень мотивации достижения успеха, на 16,6% увеличился высокий уровень конкурентоспособности. Данные полученные в ходе итоговой оценки сформированности конкурентоспособности, свидетельствуют о положительной динамике процесса. В результате проведенного исследования была выявлена положительная динамика сформированности конкурентоспособности в образовательном процессе, которая позволила сделать вывод, что формирование конкурентоспособности будут осуществляться более эффективно на основе выделенных организационно-педагогических условиях.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр информац. технологи, 2004. – 468 с.

2. Варданян, Ю.В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю.В. Варданян, Е.Н. Руськина // Интеграция образования, 2011. – № 1 (62). – С.79–82.

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учебн. пособие / Э.Ф. Зеер.– Изд. 2-е, перераб. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 480 с. (Серия «Библиотека психолога»).

4. Мешкова, Т.А. Международное образовательное сотрудничество России: от конкурентоспособности образования к конкурентоспособности экономики / Т.А. Мешкова // Наука. Инновации. Образование : альманах. – 2009. – Вып. 8. – С. 46–80.

5. Потапова, Е.В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов туристского вуза в процессе учебно-производственной практики : автореф. дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Потапова // Росс. междунар. акад. туризма. – Москва, 2007. – С. 27.

Куба Елена Андреевна, старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: fpip108@mail.ru.

Кунц Е. В.

ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Особое место в профилактике преступлений, совершаемых медицинскими работниками, занимает виктимологическая профилактика. Она представляет собой:

- 1) создание специального эффективного механизма обжалования действия медицинских работников;
- 2) анонимное анкетирование пациентов;
- 3) разъяснение населению их прав в области медицины и механизмов их защиты.

Министерством здравоохранения и социального развития РФ принимаются конкретные меры по предупреждению и выявлению правонарушений в подведомственных учреждениях системы.

Продолжена практика проведения контрольно-ревизионных мероприятий с участием Министерства финансов России и привлечением местных контрольно-ревизионных органов.

Своевременная информация подведомственной сети медицинских учреждений о результатах ревизий и проверок должна обеспечить оперативное устранение и предупреждение нарушений финансово-хозяйственной деятельности в учреждениях здравоохранения.

Требуют постоянного внимания и контроля вопросы обучения заместителей руководителей медицинских учреждений по экономическим и финансовым вопросам, главных бухгалтеров, руководителей и специалистов подразделений планирования по вопросам бухгалтерского учета и отчетности, планирования и контроля, а также обеспечения медицинских учреждений соответствующей нормативно-методической документацией.

Необходимо повышение требовательности и персональной ответственности руководителей медицинских учреждений за целевым и эффективным расходованием средств федерального бюджета и внебюджетных средств, соблюдением действующего законодательства, регламентирующего финансовую дисциплину и хозяйственную деятельность вверенных учреждений.

Конструктивное взаимодействие Министерства здравоохранения и социального развития РФ и Федерального фонда ОМС с контрольно-ревизионными подразделениями федеральных органов исполнительной власти и органами управления здравоохранением субъектов Российской Федерации должно быть направлено на усиление контроля за целевым использованием средств федерального бюджета и государственных внебюджетных фондов, а также пресечение возможных злоупотреблений в финансово-хозяйственной деятельности учреждений системы Министерства здравоохранения и социального развития РФ.

Профилактика деятельности медицинского персонала включает в себя следующее.

1. Страхование ответственности медицинских работников. Это обеспечит возмещение преступного вреда, а также активное участие страховщика в разбирательстве с целью установления истинных обстоятельств дела, что, несомненно, приведёт к снижению латентности «медицинских» преступлений.

2. Повышение профессиональной квалификации, а также юридической грамотности врачей и медицинского персонала.

Огромная роль в профилактике медицинского персонала принадлежит Всемирной организации здравоохранения, которая координирует работу научно-исследовательских центров, управляет научными исследованиями, проводимыми в рамках программной деятельности Всемирной организации здравоохранения. Усилия данной организации направлены на координацию исследований, анализ. Обобщение полученных данных и внедрение их результатов в практику здравоохранения.

Для подготовки медицинских кадров предложены следующие мероприятия: направление преподавателей в учебные заведения развивающихся стран с целью организации или улучшения преподавания той или иной дисциплины, помощь в организации новых учебных заведений, проведение курсов и семинаров, обеспечение поставок учебных материалов и оборудования.

В 1994 г. Конференцией Ассоциации врачей России был принят «Этический кодекс российского врача». До настоящего времени нет реальных механизмов, по которым врач отвечал бы за нарушение этических норм. Поэтому, указанные документы являются декларативными и совершенно не оказывают влияния на врачебную этику. По крайней мере, многими пациентами и врачами «старой школы», у которых существовала этика, отмечается резкое снижение этических норм среди молодого поколения врачей.

В большинстве стран Европы (Испании, Португалии, Италии, Франции, Бельгии, Польши, России) есть закон о презумпции согласия, который позволяет забирать органы от трупов с целью трансплантации без согласия родственников или прижизненного завещания умершего. В США, Англии, Скандинавских странах, Болгарии необходимо получение письменного согласия родственников умершего или наличия завещания умершего. В США большая часть взрослого населения имеет при себе донорские карточки, так называемый «акт дарения». То есть люди при жизни подтверждают свое желание быть донорами в случае их смерти. Такое положение связано с правильным пониманием населением вопросов, касающихся смерти мозга, гуманного акта передачи органов после смерти, а также этических вопросов, связанных с трансплантацией органов и тканей. В России до сих пор отсутствует целенаправленная государственная программа, пропагандирующая гуманистические принципы донорства. В большинстве высших учебных заведений страны нет программы обучения студентов и врачей по вопросам трансплантации.

Такие понятия, как медицинское право, защита прав пациентов, право на здоровье, в России все еще являются очень узкими и специфическими. Достаточно сказать, что во всей стране специалистов в этой сфере, имеющих и юридическое, и медицинское образование, не более двух десятков человек, большая часть которых защищает врачей, а не пациентов.

Кунц Елена Владимировна, доктор юридических наук, профессор.
E-mail: kuntc@mail.ru.

Курносова С. А.

ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА*

Особое место в современной системе образования занимает интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в социально-профессиональную среду высшего образования. Приоритетным направлением в обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех студентов, что обеспечивает доступ к образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья [2]. Актуальность данной статьи определяется наличием неразрешенных противоречий между: потребностью включения студентов с ограниченными возможностями здоровья в среду высшего учебного заведения и недостатком адекватных средств для осуществления инклюзивного образования; требованиями, предъявляемыми к информационно-образовательной среде и недостаточной разработанностью теоретических,

* Публикация подготовлена в рамках научного проекта РГНФ №14-06-00884

методологических и практических подходов её проектирования с учетом особенностей обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В комплексе проблем, связанных с профессиональным образованием студентов с ограниченными возможностями здоровья, в качестве ключевой выделяется проблема создание информационно-образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья [1,3]. Информационно-образовательная среда вуза рассматривается как единое пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включающих расширенное дидактическое обеспечение, которое обеспечивает становление у студента вуза синергетической системы компетенций для эффективного осуществления профессиональной деятельности в информационном обществе.

Ключевыми свойствами, характеризующими информационно-образовательное пространство вуза, являются целостность, открытость, полиструктурность, эмерджентность, динамизм, синергичность. Эти свойства обуславливают её высокий дидактический потенциал, позволяющий реализовать следующие функции в профессиональном становлении студента: адаптивную, информационную, коммуникационную, интегративную, развивающую, мотивационно-стимулирующую, координирующую, культуuroобразующую, профессионально-ориентирующую, гуманитарную, гуманистическую, рефлексивную, прогностическую, диагностическую [5, С. 28] и др. Стратегической с точки зрения подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья является адаптивная функция.

Дидактический потенциал информационно-образовательной среды позволяет одновременно достигнуть глубокой индивидуализации обучения за счет дифференциации средств и способов формирования индивидуальных образовательных пространств, и коллективизации образовательного процесса на базе технологий проектного обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Информационно-образовательная среда вуза как сфера профессионального становления обеспечивает оптимальное формирование у студента с ограниченными возможностями здоровья синергетической системы ключевых, общепрофессиональных, специализированных и узкоспециализированных компетенций для

эффективного осуществления профессиональной деятельности в информационном обществе на основе новых аксиологических ориентиров, включающих, прежде всего, ценности единства знания и компетенций, ценности рефлексии и самопознания, что отражает современные тенденции в мировой культуре и образовании.

Создание и поддержка информационно-образовательной среды, в которой на основе наиболее рационального представления, взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов, обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов, является основной целью педагогического дизайна. Проектирование педагогического дизайна связано с возможностью организовать для студентов с ограниченными возможностями здоровья такую информационно-образовательную среду, в которой они полнее бы раскрыли свои возможности и способности, проявили необходимые личностные качества. В условиях формирования глобального информационного пространства человеческого общества понятие образовательной среды, понимаемое как непрерывное, неразрывное множество индивидуальных форм развития образовательных возможностей, неизбежно приобретает смысл информационной системы, оптимальный процесс управления которой обладает такими критериями, как: целенаправленность, быстрдействие, экономичность, самообучаемость на основе четко работающей обратной связи и др.

С 1980-х гг. компьютерные технологии стали фактически неотъемлемой частью педагогического дизайна, за технологией создания образовательных Web-ресурсов закрепился термин «Instructional design», что определяет его как совокупность двух технологий: технологии педагогического проектирования, направленной на построение методической теории для конкретной предметной области, и технологий Web-дизайна, направленных на компьютерную реализацию этой методической теории для Internet-пространства. В реальных условиях европейского образования, подготовка учебных сетевых ресурсов ведётся, как правило, командой, в которую входят сценарист, художник, программист, тематические консультанты и т.д. Согласно англо-русскому словарю, термин «Instructional» переводится как образовательный, воспитательный, учебный. Термин «design» переводится как намерение, замысел, проект, план, цель, чертёж, конструкция, рисунок, произведение искусства. Помимо instructional

design (разработка учебных материалов), на Западе выделяют следующие сегменты исследуемой нами области: learning design (разработка учебного процесса), learning environment design (разработка учебной среды) и т.п.

Педагогический дизайн как процесс проектирования учебных материалов – это ясно описанные процедуры, сгруппированные в ряд последовательных этапов. В российской педагогике термин «педагогический дизайн» был предложен разработчиками проекта «Информатизация системы образования» как собирательное понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, изучающего вопросы разработки учебных материалов, формирования учебной среды и построения эффективного образовательного процесса. В контексте нашего исследования понятие «педагогический дизайн» включает все перечисленные компоненты и представляет собой педагогическую технологию (систему процедур), обеспечивающую учет индивидуальных особенностей обучающихся (в том числе с ограниченными возможностями здоровья), дидактическую эффективность и целесообразность, учебных материалов, в том числе спроектированных с использованием новых информационных технологий и реализуемых в информационно-образовательном пространстве высшего учебного заведения.

Таким образом, обеспечить независимую, «безбарьерную» учебно-профессиональную деятельность студентов с ограниченными возможностями здоровья возможно посредством проектирования информационно-образовательного пространства, отвечающего современным требованиям педагогического дизайна и специфике субъектов образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Власова, В.К. Специфика проектирования современной информационной образовательной среды. / В.К. Власова. // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2010. – № 2. – С.269–273.

2. Выступление Президента РФ В.В. Путина на расширенном заседании Государственного совета «О стратегии развития России до 2020 года» – URL: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2008/02/159528.shtml> (Дата обращения 10.11.2014)

3. Краснянский, М.Н. Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов : учебно-метод. по-

собие/М.Н. Краснянский, И.М. Радченко. – Тамбов: ТГТУ, Педагогический Интернет-клуб, 2006. – 55 с.

4. Мартынова, Е.А. Информационно-образовательная среда для студентов-инвалидов в Челябинском государственном университете / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова // Социально-экономическое развитие России в нестабильном мире: национальные, региональные и корпоративные особенности : Материалы XXVI Междунар. научно-практ. конференции: в 3 ч. / Урал. соц.-экон. ин-т АТиСО. – Челябинск, 2009. – Ч.III. – С.253–257.

5. Посталюк, Н.Ю. Новая организация образовательных ресурсов высшей школы: ответ на вызовы современной экономики [Текст] / Н.Ю. Посталюк, Е. Я. Коган // Высшее образование сегодня: Реформы. Нововведения. Опыт. – 2008. – С. 8–12.

Курносова Светлана Александровна, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: opp@csu.ru.

Мухаметова Н.М.

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В 2006 г. Европейский центр по развитию профессионального обучения (Cedefop) опубликовал исследование под названием «Типология знаний, навыков и компетенции: уточнение концепции и прототип». Авторы работы констатируют, что «первая и оказавшая наибольшее влияние типология знаний, навыков, компетенций была разработан Блумом и его коллегами в 1960 (Bloom, 1976; Bloom, Hastings и Madaus, 1971; Блум, Mesia и Krathwohl, 1964) для использования в образовательных учреждениях. Всеобщее известная, как таксономия Блума, она основана на трех областях образовательной деятельности: когнитивная область относится к умственным способностям (знания), аффективная область – к сфере чувств и эмоций (отношения, установки), в то время как область психомоторного ка-

сается ручных или физических умений (навыки). Эта классификация связана с результатами обучения, так как она определяет, что должны приобрести субъекты после обучения, с точки зрения знаний, навыков или отношений [10].

В исследовании «Знания, навыки и отношение основной модели компетенций для обеспечения готовности общественного здравоохранения и реагирования», опубликованном в 2012 г., были организованы межнациональные рабочие группы для разработки основной модели компетентности и конкретизации знаний, навыков и отношений (ЗНО), входящих в состав данной компетентности. Рабочие группы определили ЗНО следующим образом:

- знание включает сложный процесс запоминания, сопоставления или оценки идей или абстрактных явлений (когнитивные способности);

- навыками является опытное руководство, словесное или умственное манипулирование информацией или предметами, которые обеспечивают выполнение четко определенных задач (психомоторные способности);

- отношение представляют собой состояние ума, чувств или убеждений по конкретному вопросу (аффективные способности) [11].

В связи с различными подходами к выделению компонентов компетентности в отечественной и западной науке становится достаточно сложным и дискуссионным организационно-методический аспект исследования конфликтологической компетентности в теории и практике. Важность данного аспекта заключается в зависимости достоверности результатов, получаемых в эксперименте, от исходных данных. Поэтому актуальной становится необходимость выделения критериев и показателей сформированности конфликтологической компетентности, мера проявления которых позволит судить о большей или меньшей степени выраженности феномена.

Попытаемся объединить критерии, выделенные в соответствии с отечественными и западными традициями, с целью универсализации критериально-диагностического аппарата, что позволит осуществить исследование на площадках отечественных и зарубежных вузов и их дальнейшее объективное сравнение. Раскроем каждый из критериев через показатели, характеризующие их (см. таблицу).

Критерии конфликтологической компетентности будущих педагогов

Критерий (западный подход)		Критерий (западный подход)	
Критерий (отечественный подход)	Знания	Навыки / умения	Отношения / установки
Мотивационный	Знание основных механизмов мотивации, самомотивации и структуры мотивационной сферы личности	Умение направлять профессиональный потенциал в русло продуктивного разрешения конфликтных ситуаций	Потребность и готовность преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в профессиональной деятельности, самосовершенствоваться, реализовывать свои способности
Когнитивный	Владение знанием теорий конфликта, классификации конфликтов, причин возникновения, конфликтных ситуаций	Навык самостоятельного поиска информации, способность к самообразованию	Понимание ценностных основ изучения теоретических аспектов конфликта, поиска необходимой информации
Поведенческий	Знание основных способов, техник, приемов, стратегий регуляции и конструктивного разрешения конфликтной ситуации.	Умение подобрать стратегию поведения соответственно сложившейся конфликтной ситуации. Умение конструктивно взаимодействовать в стандартных и нестандартных конфликтных ситуациях	Убежденность, что при верном выборе стратегии поведения, конфликтное взаимодействие способно обеспечить позитивные изменения, развитие
Ценностно-смысловой	Понимание значимости конструктивного разрешения конфликтных ситуаций	Умение корректировать свое поведение и оказывать воздействие на конфликтующие стороны в соответствии с ценностным отношением к конфликту	Убежденность, что конфликт является потенциальной ситуацией развития; принятие конструктивного поведения на уровне мировоззренческой установки
Эмоционально-волевой	Понимание своих эмоций. Знание способов и механизмов волевой регуляции своих эмоций	Способность к саморегуляции, самодисциплине, самоконтроль, адаптационная мобильность, эмоциональная неригидность	Эмоциональная устойчивость в сложных, стрессовых ситуациях
Сензитивный	Эмоциональная осведомленность, знание, понимание и объективная оценка эмоций других людей	Навык распознавания эмоций других людей и умение воздействовать на их эмоциональное состояние. Эмпатия	Ответственность за верную оценку эмоционального состояния взаимодействующих сторон

Системное представление о конфликтологической компетентности, выделение и обоснование ее структурных компонентов, критериев, показателей и уровней проявления являются необходимой теоретической предпосылкой для дальнейшего изучения данного феномена.

Библиографический список

1. Акмеология : учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Бережная, Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 341 с.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы Правительство Российской Федерации Распоряжение от 15 мая 2013 г. № 792-р.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
5. Сгонникова, Е.М. Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Сгонникова. – Шадринск, 2010. – 198 с.
6. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
7. Теплоухов, А.П. Формирование конфликтологической компетентности будущих учителей физической культуры : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.П. Теплоухов. – Шуя, 2012. – 22 с.
8. Шерниязова, В.В. Формирование конфликтологической компетентности будущих специалистов в вузе как основа профессиональной адаптации : дис. .. канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Шерниязова. – Челябинск, 2011 – 182 с.
9. Щербакова О.В. Формирование конфликтологической компетентности в профессиональной подготовке будущих государственных служащих : дис. .. канд. пед. наук: 13.00.08 / Щербакова Ольга Васильевна – Саратов, 2011. – 223 с.
10. Knowledge, Skills, and Attitudes (KSAs) for the Public Health Preparedness and Response Core Competency Model [Электронный ресурс] / Centers for Disease Control and Prevention (CDC): Office of Public Health Preparedness and Response Association of Schools of Public Health September 2012. – p. 6 URL: file:///C:/Users/User/Desktop/PHPR-KSAs-for-the-Public-Health-Preparedness-and-Response-Core-Competency-Model-2012.pdf
11. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [Электронный ресурс] / Jonathan Winterton Françoise

Delamare – Le Deist Emma Stringfellow. 2006. –p.14 URL:file:///C:/Users/User/Desktop/3048_EN.PDF

Мухаметова Надежда Маратовна, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: opp@csu.ru.

Подорожко И.В.

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВЫХ ЗАДАЧ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В условиях современного общества коммуникативная культура становится неотъемлемой частью общей культуры специалиста. Одним из эффективных педагогических условий развития коммуникативной культуры у студентов вуза, по данным проведенного нами исследования, является применение в образовательном процессе вуза системы языковых задач.

Задачный подход в обучении в общепедагогическом аспекте был сформулирован С.А. Рубинштейном и получил дальнейшее развитие. Разработкой задач на современном этапе развития педагогической науки занимаются многие исследователи (Б.З. Вульф, Л.В. Кондрашова, Н.Ю. Посталюк и др.) [1, 3, 7]. Содержание образования можно представить в виде задач различного типа и уровня сложности, направленных на развитие у студентов опыта заданной деятельности. Предметом обучения содержание становится лишь тогда, когда оно принимает для обучаемого вид определенной задачи, стимулирующей познавательную деятельность студента. Языковая задача имеет следующие этапы решения: анализ ситуации, выбор оптимального решения из ряда возможных, коммуникативное взаимодействие и анализ его результатов.

Но, в отличие от педагогической, коммуникативной и др. задач, языковая задача опирается на законы и особенности языка и предполагает прежде всего работу студентов с текстом. Вслед за научными исследованиями в данной области (А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер,

М.И. Махмутов, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.) [2, 4–6, 9], мы под языковой задачей понимаем заданную в специальных условиях цель образования на усвоение студентами какого-либо фрагмента текста, связанного с их будущей профессиональной деятельностью, ориентированного на развитие коммуникативной культуры будущих специалистов. Обращение к языковой задаче как эффективному способу формирования коммуникативной культуры студентов вуза связано с тем, что:

а) задача дает возможность обеспечить лично ориентированный характер содержания и технологий учебных занятий, а также реализовать возможности эффективного управления коммуникативным образованием будущих специалистов;

б) задача выступает и как способ задания цели обучения, и как дидактическое средство ее достижения;

в) решение студентами задач, объединенных в систему, ведет к развитию у них способности синтезировать знания и овладевать способами их добывания.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя русского языка и культуры речи высшей профессиональной школы показали, что система языковых задач обеспечивает следующее:

– развитие у студентов способности синтезировать знание и овладеть способами их добывания;

– приемлемость и эффективность процесса развития коммуникативной культуры путем решения серии постепенно усложняющихся задач, т.к. этот процесс носит поэтапный характер;

– формирование у студентов различного рода компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, речевых, социокультурных, компенсаторных), необходимых для развития коммуникативной культуры.

В систему языковых задач мы, вслед за Е.Ю. Никитиной, включаем логико-языковые, поисково-языковые, исследовательско-языковые и креативно-языковые.

1. *Логико-языковые* задачи требуют определенной совокупности последовательных действий с языковым и речевым материалом. К этой группе относят задачи на развертывание текста по опорным предложениям, задачи на составление высказываний и текстов. Подтверждение или опровержение высказывания с применением опор

(опорная лексика, клише, начало фраз, схемы, таблицы и т.д.). Например, прочитайте текст, перескажите его; найдите ответы в тексте на заданные вопросы; выделите основные факты текста; на основании данного образца составьте свое заявление. Для этого типа задач характерна имитирующая деятельность: выбор и воспроизведение предложенной схемы решения проблемы без корректировки. Таким образом, под логико-языковыми задачами мы понимаем такие, которые требуют для своего решения определенной совокупности последовательных, логических действий с языковым и речевым материалом. Иными словами, логико-языковые задачи включают в себе требование осуществить, как говорят, «ближайший перенос» знаний. Не менее существенно при этом то, что преподаватель может заранее предсказать не только правильные, но и неправильные решения, к которым могут приходиться обучаемые, и предусмотреть соответствующие корректирующие воздействия на них немедленно, после получения неправильного решения. Для этого необходимо, прежде всего, иметь данные о возможных типичных ошибках студентов и причинах этих ошибок, а также знать исходный уровень каждого из них.

2. *Поисково-языковые* задачи требуют от студентов применения языковой догадки (по формальным признакам и по контексту). Например, прочитайте диалог двух подруг о новой работе. На основании диалога составьте резюме от имени одной из участниц диалога; составьте и оформите документ о получении во временное пользование лабораторного оборудования. В современном образовании все больший акцент делается на работу с информацией. Обучаемым важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. При этом решение задач поискового характера приобретает все большую актуальность. Поисково-языковые задачи включают в себя нахождение новых коммуникативных знаний, способов их поиска в процессе работы над языковым материалом. Задачи такого рода связаны с интерпретирующей деятельностью студентов вуза, как показали специально проведенные нами в этом направлении исследования. Под поисково-языковыми задачами мы понимаем такие, в результате решения которых будущий специалист добывает новые для него коммуникативные знания

или способы решения на основе известных ему коммуникативных знаний и способов решения. В ходе решения такого типа языковых задач у студентов вуза формируются умения работать с содержанием учебного материала, использовать полученные знания в своей практической деятельности. Кроме того, задачи поискового характера стимулируют обучаемых к осознанной деятельности.

3. *Исследовательско-языковые* задачи требуют от студентов использования известных им технологий и самостоятельных выводов. Например, прочитайте текст. Обсудите его с партнером. Оформите письменно итоги обсуждения; на основании приведенного текста составьте инструкцию по подготовке и проведению делового совещания. Данный тип задач является важнейшим в коммуникативном образовании студентов, так как он развивает их творческую активность, самостоятельность, учит систематизировать полученные знания. Такие задачи представляют собой небольшое исследование, в результате которого обучаемые приобретают новые коммуникативные знания или узнают новый способ действия. Итак, исследовательско-языковые задачи – это те, в ходе выполнения которых студент, используя известные ему технологии, приходит к самостоятельным выводам.

Как известно, исследование начинается с вопроса. Вопрос вызывает затруднение, в результате появляется цель деятельности, намечается план, в котором могут предусматриваться некоторые варианты путей решения. После анализа выбирается оптимальный вариант действия, он осуществляется, а затем делается вывод. Такова общая схема решения исследовательско-языковых задач. Экспериментальная работа, проведенная в данном направлении, показала, что исследовательско-языковые задачи позволяют на основе полученных ранее коммуникативных знаний и данной преподавателем общей идеи найти конкретные способы решения задач применительно к данным условиям и приводят обучаемых к осмысленному переносу коммуникативных знаний в типовые ситуации, создают условия для повышения качества знаний, а также создают основу для дальнейшей творческой деятельности будущих специалистов.

4. *Креативно-языковые* задачи в ходе их решения формируют у студентов вуза систему различных компетенций, необходимых для межкультурных коммуникаций. Задачи на развитие речевого и неречевого поведения с опорой на фоновые знания о культуре. Задачи на

составление высказывания в соответствии с ситуацией общения. Например, составьте краткое руководство по написанию рекламных материалов; составьте рекламный слоган; приведите пример неудачного воздействия рекламы; напишите вопросник-шпаргалку в помощь составляющему деловое письмо. Задачи такого типа позволяют вывести знания обучаемых на качественно новый уровень, где предполагается уже непосредственное их участие в производстве принципиально новых для них знаний, ценностей материальной и духовной культуры. Такие задачи содержат условия, стимулирующие возникновение особых проблемных ситуаций, которые можно создать на занятии различными способами:

- а) путем четкой постановки проблемы самим педагогом;
- б) путем предъявления таких условий, анализируя которые, студент сам должен понять и сформулировать содержащиеся в них проблемы;
- в) путем постановки более или менее четко обозначенной проблемы, по логике поиска решений которой обучаемый должен самостоятельно выявить новую, дополнительную проблему (предусмотренную при конструировании проблемной ситуации).

Решение любой языковой задачи проходит три последовательно сменяющих друг друга этапа: ориентировка в условиях, решение и контроль. При совместном решении языковых задач в условиях партисипативности все этапы обладают определенной спецификой по сравнению с индивидуальным решением, однако особую важность приобретает своевременный и эффективный контроль индивидуальных версий. Отсутствие или низкая эффективность такового могут сделать работу группы непродуктивной или даже бесполезной. Более того, не все задачи адекватны сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно, языковая задача, адекватная сотрудничеству, должна объективно предполагать существование более, чем одной точки зрения на ее содержание и способ решения.

Представим характеристику существующих типов связей между языковыми задачами (см. таблицу).

Анализ исследований М.И. Махмутова, Н.Ю. Посталюк и др. показал, что отдельно взятые задачи не в состоянии повлиять на эффективность формирования коммуникативной культуры студентов

вуза: необходима система такого рода задач с различными типами связей между ними.

Таблица

Типы связи между языковыми задачами

Название типа связи	Характеристика типа связи
Пересечение	Тип связи, при котором задачи, примерно идентичные по трудности, связанные между собой либо основной интеллектуальной операцией, либо на основе общих навыков или умений (или отдельных компонентов умений). Подобные задачи могут «вполне обойтись друг без друга», но каждая из них помогает выполнять другие, так как они стимулируют аналогичные мыслительные процессы Их можно менять местами
Объединение	Тип связи, при котором задача более сложного уровня использует результаты двух или более заданий предыдущего уровня сложности
Детерминация (подчинение)	Тип связи между задачами, когда первая их них является условием решения второй, снимая отдельную трудность или несколько трудностей. Тем самым формируемый навык или умение попадает в более естественные условия функционирования
Включение	Тип связи между задачами, при котором последующее задание как бы полностью вбирает в себя предыдущее. При этом ведущая интеллектуальная операция, как правило, остается той же, но задания отличаются по объему материала, по количеству факторов, которые надо принимать во внимание. Поэтому такие задачи нельзя менять местами.

Комплекс языковых задач, применяемый на разных этапах обучения, формирует и студентов комплекс языковых и коммуникативных умений и навыков, позволяет преобразовать общекультурные компетенции в общепрофессиональные, способствующие формированию коммуникативной культуры студентов вуза.

Подорожко Инна Владимировна, заведующая кафедрой общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин МОУ ВПО «Южно-Уральский профессиональный институт». E-mail: podorojko@chuc.ru

Полищук Н.О.

ДЕФИНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Современная Россия активно интегрируется в мировое образовательное пространство, направляя свои усилия на поиск новых путей становления личности специалиста, способного успешно ориентироваться в поликультурном пространстве и осознавать его ценности, компетентного в формировании собственной профессиональной позиции и в развитии личности другого человека.

Успех проводимой в Российской Федерации модернизации образования во многом зависит от готовности педагогических кадров к ее реализации. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационные формы и методы обучения, все возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации образовательного процесса – все это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего педагога к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Изучение результатов психолого-педагогических исследований и анализ реальной практики показывают, что профессиональная компетентность современного педагога и его ментальность не в полной мере соответствуют требованиям модернизации базового образования, особенно в той части, которая необходима для развития собственной познавательной активности учащихся, для организации процесса обучения таким образом, чтобы он становился взаимодействием двух равно активных субъектов. В условиях развития современного образования акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение «универсальными учебными действиями». Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, выстраивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и рефлексии любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания.

Современная школа испытывает потребность в педагогах, не только способных объяснить новый материал и организовывать свой

труд, но и умеющих грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Речь идет о новой роли педагога – педагога-менеджера, способного обеспечить гарантированный уровень образованности обучаемого (обучающегося), то есть достижение прогнозируемого и диагностируемого результата за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов.

Анализ стандартов третьего поколения [ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр»)] позволяет утверждать, что формирование управленческих компетенций является особенно актуальным для современного педагога. В частности, исключительно важно владение навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля, развитие таких компетенций как: способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, актуализировать их творческие способности и т.д.

Компетентность и компетенция, считает В.А. Металева, являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать.

В российском документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в системе современного российского образования, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка; оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. Компетентности формируются в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и пр. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся.

В.Д. Шадриков исходит из определения, согласно которому, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи».

По В.Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей, и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам».

В настоящее время в условиях развития новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, в России идет становление новой системы образования. В качестве главного результата образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Важными целями образования должны стать развитие у учащихся способности действовать и быть успешными, формирование таких качеств, как профессиональный универсализм, способность менять сферы деятельности, способы деятельности на достаточно высоком уровне. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации.

Таким образом, «компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» (И.Д. Фрумин).

Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах А.М. Аронова, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Г.Б. Голуба, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, М.В. Рыжакова, Ю.Г. Татура, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского, О. В. Чураковой, М.А. Чошанова, П.Г. Щедровицкого и др.

Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

Основные идеи компетентностного подхода сформулированы Л.О. Филатовой следующим образом: компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую; оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и др.; компетентность означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности; в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); компетентностный подход включает в себя идентификацию основных умений; компетентности формируются в процессе обучения не только в школе, но и под воздействием окружающей среды, то есть в рамках формального, неформального и внеформального образования; понятие «компетенции» является понятием процессуальным, т.е. компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности; компетентностный подход возник из потребности в адаптации человека к часто меняющимся в производстве технологиям. Компетентность – это способность менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации с сохранением некоторого ядра образования: целостное мировоззрение, ценности; компетенция описывает потенциал, который проявляется ситуативно, следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов обучения.

По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой

системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». М.А. Чошанов считает, что компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях». А.М. Ароновым компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность», П.Г. Щедровицким – как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий). О.Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности». И.А. Зимней компетентность трактуется «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека». А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения.

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность» позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Таким образом, восстанавливается нарушенное равновесие между образованием и жизнью.

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетентности «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» (А.В. Хуторской). Доказательством этому служат национальные профессиональные квалификации Великобритании, в которых основной акцент делается на способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности (competence), как и было сказано выше. В свою

очередь, подтверждением личностного подхода становятся работы Д. МакКлелланда и Н. Баутлера.

Э. Зеер обозначает термином «компетентность» – интегративную целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще, а термином «компетенция» – интегративную целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности.

Структуру управленческой компетенции можно представить в виде модели, в которой поведенческими индикаторами являются основные элементы каждой компетенции, а родственные компетенции объединены в кластеры компетенций. Наиболее полными представляются модели Р. Бояциса, С.М. Спенсера и Л.М. Спенсера, С. Уиддета, Т. Дюрана. Среди российских авторов наибольший вклад в понятие профессионализма и компетентности внесла А.К. Маркова. Системную интерпретацию компетенций в образовании дает Г.Н. Сериков. Т. Дюран, С.М. Спенсер и Л.М. Спенсер исследуют различные уровни управленческой компетенции.

На основании анализа исследований российских и зарубежных авторов можно выделить компоненты (кластеры) управленческой компетенции будущего менеджера образования:

– функциональный (деятельностный) – знания и умения, приобретенные в ходе обучения и повседневной деятельности, характеризующие квалификацию и профессионализм менеджера. Включает компетенции: аналитичность и инновационность мышления, принятие решений, планирование и контроль;

– продуктивный (результативный) – совокупность качеств, позволяющих индивиду достигать цели в рабочей среде. Включает такие компетенции, как ориентация на результат, управление ресурсами, управление информацией и развитием;

– коммуникативный (взаимодействие) – способность общаться с сотрудниками, ясно выражать свои мысли, мотивировать и убеждать подчиненных. Включает компетенции: развитие подчиненных, командное лидерство, управление конфликтами и директивность (власть и влияние);

– личностный – базовые качества личности, мотивы, ценности, умение сознательно контролировать результаты своей деятельности. Включает компетенции: креативность, инициативность, способность к самоанализу и уверенность в себе.

Моделирование управленческих компетенций идет в двух

направлениях. С одной стороны, управленческие компетенции расцениваются в логике концепций конкурентности. Здесь лидируют американские исследователи, которые исходят из того, что компетенции можно определять не только на уровне конкретного сотрудника, но и на уровне организации как совокупного субъекта. В этих исследованиях выделены организационные компетенции, определяющие конкурентоспособность организации. Они названы ядерными, а в отечественной практике их принято именовать ключевыми. Модели управленческих компетенций конструируются так, что ключевые компетенции выступают в качестве видовых, а управленческие (компетенции руководителей) – как видовые.

Другое направление моделирования управленческих компетенций концентрируется на вопросах управленческой эффективности, независимой от организационного контекста. Именно в рамках этого направления управленческие компетенции полагаются как кластеры поведения.

Многие зарубежные авторы полагают, что типология компетенций должна быть представлена моделью тетраэдра, центральная вершина которого символизирует мета-компетенции, а три угла основания, соответственно – когнитивные, функциональные и социальные компетенции.

Собственно управленческие компетенции впервые представлены в модели, выделявшей такие кластеры как, индивидуальный подход, интеллектуальное стимулирование, вдохновляющая мотивация, построение доверия, харизма. В дальнейшем автор добавляет к этим кластерам еще три – дополнительные усилия, удовлетворение и эффективность. С этого момента начинается развитие американского моделирования управленческих компетенций, в котором важную роль играют концепции лидерства.

С учётом новых требований времени и новых экономических условий в профессиональной деятельности учителя необходимо многое переосмыслить. Не является исключением и управленческая деятельность учителя, которая подлежит исследованию не как проблема соотношения и соподчинения, а как проблема взаимодействия многих субъектов образовательного пространства, самостоятельных в пределах своих полномочий.

Все изменения в системе образования осуществляются на основе формирования новой нормативно-правовой базы, учитывающей про-

цессы рыночной экономики. В условиях модернизации образования предъявляются новые требования к профессиональной роли педагога, основанные на системно-деятельностном подходе в практической деятельности. Управленческие компетенции учителя становятся базой для формирования ключевых компетенций обучающихся в условиях модернизации образования.

Современными исследователями изучаются различные управленческие аспекты в профессиональной деятельности педагога:

– роль учителя в управлении (Ю.В. Васильев, И.Б. Сенновский, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.); социально-педагогические условия развития управленческих компетенций учителя (И.Б. Сенновский, В.А. Канн-Калик, Ф. Марэк, О.Н. Мезина, М.А. Рубин, С.П. Дмитриев и др.);

– управленческая компетентность и культура учителя (О.С. Августимова, Л.Д. Андреева, О.Ю. Заславская, М.А. Кононенко и др).

Многих исследователей интересует изучение самих организационно-управленческих, проектировочно-управленческих умений у будущих педагогов (И.В. Суркина, Г.О. Рощина и др.). Различные ракурсы интересующей нас проблемы рассматриваются в рамках психотехнологий общения учителя как менеджера (Е.В. Руденский, Т.С. Панина), роли управленческого общения в деятельности учителя как фактора качественной организации педагогического процесса на уроке (Т.М. Батарова), управленческого компонента профессиональной подготовки педагога (Л.Р. Тицкая) и др.

Таким образом, отсутствие четкого понимания терминологии привело к тому, что самостоятельно выделились два подхода в мировой практике понимания компетенций. Так, например, подход британцев можно условно назвать «функциональным», поскольку он основан на описании задач и ожидаемых результатов (competences или компетентность), а второй подход американцев – «личностным», так как в фокусе – качества человека, обеспечивающие успех в работе – (competencies и или компетенции).

Полищук Николай Олегович, преподаватель философии и социально-экономических дисциплин НОУ СПО «Челябинский юридический колледж». E-mail: pissistrat@mail.ru.

Шадчин И.В.

ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях основной проблемой системы образования становится уже не столько поиск путей, позволяющих человеку усвоить огромный и постоянно увеличивающийся объем знаний или хотя бы сориентироваться во все возрастающем потоке информации, сколько получение, создание, производство нового нужного знания.

Ведущую роль приобретают наука и образование, корпорации уступают свое главенство университетам, а бизнесмены – ученым и профессиональным специалистам.

Жизнь в постиндустриальном обществе существенно меняет требования, предъявляемые к профессиональному образованию. Его основной целью становится подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, который может не только применять на практике знания, умения и навыки, но и самостоятельно приобретать эти знания [10].

В связи с этим перед вузами в качестве одной из приоритетных стоит задача подготовки бакалавров и магистров, способных на высоком профессиональном уровне осуществлять научно-исследовательскую деятельность.

Одним из ключевых аспектов решения данной задачи является комплексное изучение понятийного аппарата проблемы формирования готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что различные стороны проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности рассмотрены рядом ученых [2, 5, 7, 9, 11 и др.]. При всем многообразии исследований посвященных рассматриваемой проблеме, она так и не получила своего окончательного разрешения.

Изучение проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности предполагает рассмотрение сущностных характеристик таких базовых понятий как научное исследование, научно-исследовательская деятельность студентов, готовность.

Зачастую в научной литературе такие понятия как «научное исследование» и «научно-исследовательская деятельность» используются как члены одного синонимичного ряда.

Под научным исследованием понимают и процесс, и особый вид познавательной деятельности, в процессе которой выявляются, прежде всего, неизвестные стороны, отношения изучаемой действительности [7], и результат этой деятельности – научный труд [6]. В зависимости от значимости решенных вопросов понятие научное исследование представляется как решение научной проблемы или научной задачи.

Поскольку научное исследование характеризуется личными качествами субъекта познания (активность человека – важнейшая предпосылка познания), а результат научного исследования необходимо обладает новизной и общественной значимостью, под научным исследованием мы будем понимать вид деятельности человека, направленной на производство знаний всеобщего и доказательного характера.

В зависимости от критерия классификации, научные исследования делят на фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, уникальные и комплексные и др. [4, 6, 7].

Важным является вопрос о сущности понятия «научно-исследовательская деятельность студентов».

Солидаризируясь с мнением А.В. Курганова, мы рассматриваем научно-исследовательскую деятельность как деятельность, направленную на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды и их применение для достижения практических целей [8].

Среди множества трактовок понятия научно-исследовательская деятельность студентов, встречающихся в научной литературе, наиболее точным на наш взгляд является определение М.И. Колдиной, которая под данным видом деятельности понимает: «вид творческой, познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента» [6, с. 67].

Научно-исследовательская деятельность студентов, как и всякая человеческая деятельность, должна быть социально обусловленной и

значимой, содержание ее не может быть произвольно сконструированным, придуманным. Она должна отвечать общественно признанным формам, методам и нормам научного исследования.

Проанализировав труды Н.А. Батчаева, М.И. Дьяченко, Н.Я. Канторовича, В.А. Сластенина, А.А. Ухтомского и др. по проблеме готовности, мы пришли к выводу, что в психолого-педагогической литературе «готовность к деятельности» в указанных работах рассматривается в рамках функционального и личностного подходов [1, 3, 5, 9, 10].

Например, в рамках функционального подхода готовность рассматривается как определенное психическое состояние индивида; при этом подчеркивается временная характеристика (готовность рассматривается во временном состоянии, точнее как кратковременное или долговременное, в этом преобладающим в данный момент состоянии активируются психические функции); объясняется, как умение себя мобилизовать психически и физически [2, 5].

В частности, М.И. Дьяченко под временной готовностью понимает предстартовую активизацию психических функций; актуализацию и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. Это внутренняя настроенность личности на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные действия [3].

Н.Я. Канторович рассматривает готовность как особое психическое состояние, промежуточное между психическими процессами и свойствами личности, которое возникает благодаря достижению высокого функционального уровня возбуждения коры и подкорки головного мозга, соответствующее условию и задачам предстоящей деятельности [5, с. 87].

Вслед за Ю.К. Бабанским, Н.А. Батчаевой, В.Д. Шадриковым, и др. мы опираемся на личностный подход как стратегию определения понятия «готовность», постулирующий данное качество как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью [1, 11]. Обобщая указанные выше работы, в нашем исследовании под «готовностью к деятельности» мы будем понимать интегрированное качество личности, предполагающее единство мотивационной и процессуальной систем деятельности, необходимое для саморазвития и самосовершенствования.

Уточняя на основании анализа трудов Э.Ф. Зеера, Н.Я. Канторо-

вич и др. понятие «готовность студентов к научно-исследовательской деятельности» мы будем понимать его как личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблемному вопросу (А.А. Вербицкий, С.И. Зиновьев, М.И. Колдина, А.В. Курганов и др.), учёт возрастных и социально-психологических особенностей студенческого возраста и специфики научно-исследовательской деятельности в высшей школе позволили нам выделить следующие компоненты в структуре готовности студентов к научно-исследовательской деятельности: мотивационный, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности; ориентационный, включающий представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности; деятельностный, определяющий владение умениями и навыками научно-исследовательской деятельности; рефлексивный, включающий самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании. Выявленные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены и обеспечивают не только готовность к научно-исследовательской деятельности, но и развитие самой личности студента в процессе обучения.

Библиографический список

1. Батчаева, Н. А. Интеграция теоретической и практической составляющих общепедагогической готовности молодого специалиста / Н.А. Батчаева // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 11. – С. 7–11.
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 176 с.
3. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1981. – 383 с.
4. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
5. Канторович, Н. Я. Подготовка будущего учителя начальной школы к самореализации в профессиональной деятельности : монография / Н.Я. Канторович. – М.: Институт общего среднего образования РАО, 2003. – 282 с.
6. Колдина, М. И. Подготовка к научно-исследовательской деятель-

ности будущих педагогов профессионального обучения в вузе : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.И. Колдина. – Нижний Новгород, 2009. – 189 с.

7. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании : учеб. пособ. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.

8. Курганов, А.В. Формирование готовности студентов гуманитарного вуза к психолого-педагогическому исследованию: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Курганов. – Казань, 2009. – 195 с.

9. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.

10. Чернецов, П.И. Образование подрастающего поколения в условиях постиндустриального общества как социально-педагогическая проблема // Вест. Челяб. госуд. универ. Сер. «Философия. Социология. Культурология». – № 19 (273) 2012. – С.137–140.

11. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Академия, 2002. – 268 с.

Шадчин Игорь Владимирович, заведующий лабораторией инклюзивного образования ГБОУ ВПО «Челябинский институт развития профессионального образования». E-mail: agnostik007@mail.ru.

Marina Lukmanova

ETHNIC DIFFERENCES OF LIFE SATISFACTION: THE CASE OF KAZAKHSTAN

Life satisfaction has become a popular field of modern social science. Various definitions of life satisfaction can be classified in three groups:

First, life satisfaction is often distinguished from happiness as being a cognitive measure that requires some evaluation. For instance, Veenhoven (1991) defined life satisfaction as the “degree to which an individual judges the overall quality of life-as-a-whole favourably” [7, pp.1–34]. In its turn, happiness is seen as an affective measure related to people’s moods and emotions (Glatzer, 1991) [3, pp. 261–279]. Indeed, cross-countries surveys demonstrated that the correlation coefficient between happiness and life satisfaction is statistically significant but far from 1 [2]. It means that life satisfaction and happiness correlate with each other but they are not exactly the same things.

Secondly, researchers consider life satisfaction as a part of subjective well-being. So, Diener (1999) defines subjective well-being as «a broad category of phenomena that includes people's emotional responses, domain satisfactions, and global judgments of life satisfaction» [1]. Other components of subjective well-being are positive and negative affects.

Finally, scholars often integrate happiness, subjective well-being and life satisfaction as very close concepts. Veenhoven (1991), in a meta-analysis of 245 studies treated happiness, well-being and life satisfaction as synonymous with each other, because a high score on one would be associated with high scores on the others.

In this paper life satisfaction is defined as an integral indicator of life evaluation (satisfaction position in the social structure, income, age, marital status, ethnicity and other factors). Life satisfaction depends on changes in political, economic and social spheres. Consequently, analysis of life satisfaction provides estimations of these factors' contributions to people's quality of life. This is especially important for countries undergoing profound social, political and economic changes; one of such countries is Kazakhstan.

Over the last twenty years Kazakhstan has made impressive progress in its transition to a market economy. According the World Bank data on GDP per capita, Kazakhstan is the leader among both post Soviet countries in Central Asia and some other former soviet republics.

How has this increase of income has influenced on the level of life satisfaction in Kazakstan? Conducted since 2004, the "Eurasian Monitor" survey shows that people in Kazakhstan evaluate the level of life satisfaction consistently higher than in many other post Soviet countries (Figure 1).

But recent survey regarding suffering in Kazakhstan conducted by Callup has found that Kazakhstan's recent GDP gains have not reversed growing incidence of reported suffering. Gallup classifies respondents as thriving, struggling, or suffering according to how they rate their current and future lives on a ladder scale with steps numbered from 0 to 10 based on the Cantril Self-Anchoring Striving Scale. People are considered thriving if they rate their current lives a 7 or higher and expectations for their lives in five years an 8 or higher. People who rate their current or future lives a 4 or lower are classified as suffering. All others are considered "struggling".

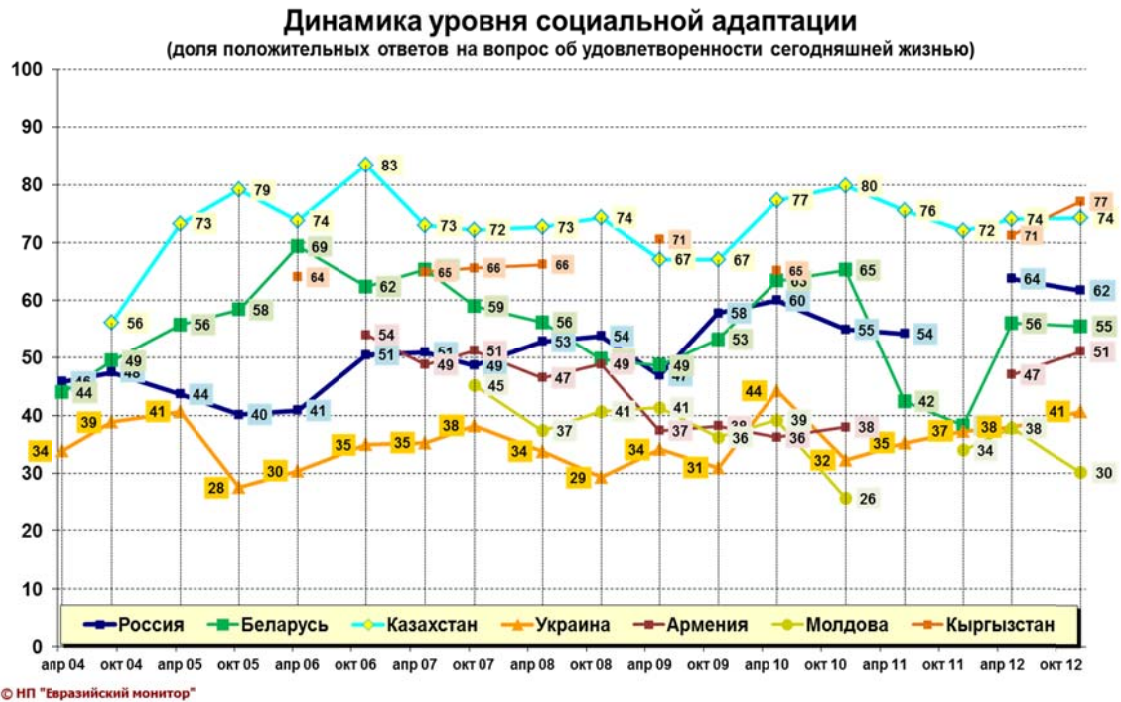


Figure 1. Dynamics of the level of social adaptation (the share of positive responses to the question about the life satisfaction)

While thriving is increasing among Kazakhstanis of all ethnicities, the increase in suffering is not distributed as equally. The percentage of ethnic Russians suffering in Kazakhstan has steadily increased, more than doubling from 7% in 2008. Meanwhile, suffering has leveled off and now shows signs of decline among ethnic Kazakhs and non-Russian minority groups since 2010.

Suffering in Kazakhstan, by Ethnicity

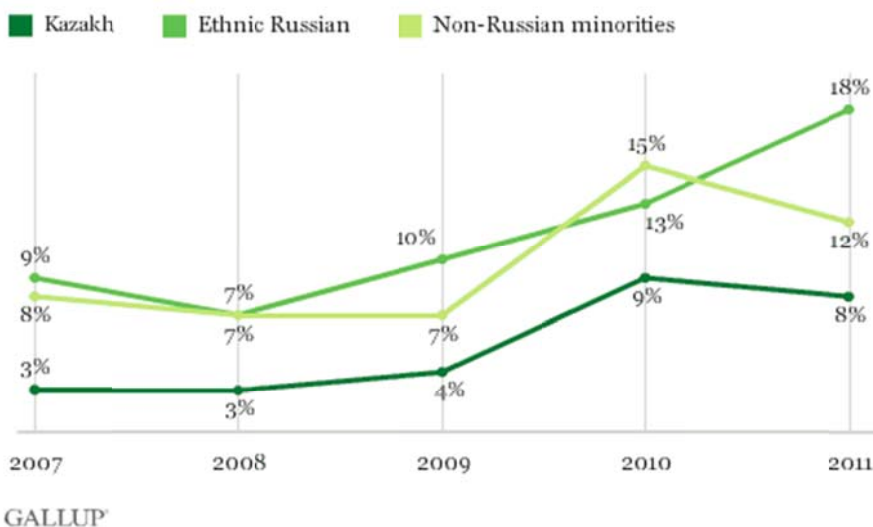


Figure 2. Fraction of suffering in Kazakhstan, by Ethnicity

Similarly, Kalyuzhnova et al (2008) estimated the determinants of happiness for 3 years – 1996, 2001 and 2006 – in Kazakhstan. They argued that ethnic Kazakhs were happier than ethnic Russians as transition matured [4].

Why low level of happiness is manifested most strongly among the Russian population? Zavisca and Hout (2005) consider that Russians are generally unhappy [8]. If it is would be true the share of unsatisfied Russians in Kazakhstan should be stable. But this share has been increasing for last years.

Listed above research were dedicated to happiness and did not answer whether life satisfaction has ethnic differences. But the correlation happiness with life satisfaction leads to the conclusions that unhappier Russians have lower level of life satisfaction as well.

It might be supposed that the reason for lower life satisfaction of Russians is determined by lower income versus Kazakhs. We have no official data regarding occupations and income distribution among ethnic groups. Real situation shows that Kazakhs prevail in government agencies. But we have no sufficient evidence that officials in general earn more money than employees in other sectors and businessmen. The recent survey of entrepreneurs in small and medium business sector in the five regions of Kazakhstan did not show a statistically significant correlation between income and ethnic groups [5]. So, we tend to think that ethnic difference in life satisfaction do not caused by income but this assumption should be checked.

I posit that ethnic differences in life satisfaction could be due to the fact that the transition was seen as potentially benefiting ethnic Kazakhs more than it benefited the Russians or other ethnic groups, highlighting their national identity and a new sense of the state of Kazakhstan (Kalyuzhnova et al (2008)). Primarily it is connected with the changing the share of Russians in ethnic structure during the transition (Table).

Table. The share of the main ethnic groups in Kazakhstan, 1989 – 2012 [6]

Ethnic group	1989	1999	2012
Kazakhs	40,1	53,4	64,55
Russians	37,4	30,0	22,35
Other	22,5	83,4	13,1

I consider that active process of nation building including language policy in Kazakhstan leads to the decreasing of life satisfaction of Russians in Kazakhstan. Perception themselves as a minority is relatively new trend for Russians and stable decreasing of their presence has been declining their life satisfaction. But this hypothesis is still not proved. Previous researches were mainly dedicated to investigation of happiness. This means that research of the life satisfaction factors and reasons for ethnic differences in the level of satisfaction in Kazakhstan is needed.

References:

1. Diener E., Suh E.M., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: three decades of progress // *Psychological bulletin*. – 1999. Vol. 125, No. 2. – P.276–302.
2. Campbell, A., Converse P.E., Rodgers W.L. *The quality of American Life*. – New York : Russel Sage Foundation, 1976. – P. 213-229.
3. Glatzer, W., 1991. Quality of life in advanced industrialized countries: the case of West Germany. In: Strack, F., Argyle, M., Schwarz, N. (Eds.), *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective*. Pergamon, Oxford, pp. 261–279.
4. Kalyuzhnova, Y., Kambhampati, U. The determinants of individual happiness in Kazakhstan/ *Economic Systems* 32 (2008) 285–299
5. Lukmanova, M. State and Trust: an Analysis of the Relationship (based on survey of Kazakh businessmen) // In *Economic Freedom and the State: friend or foe* / Ed. Zaostrovsev, A. – International Centre for Social and Economic Research "Leontief Centre". – St. Petersburg: IC SER "Leontief Centre", 2012. – 201–221 pp.
6. Summary results of the population census in 1999 in the Republic of Kazakhstan / *Statistical Bulletin* / Agency on Statistics of the Republic of Kazakhstan, 1999 - 211 pp.; *Demographic Yearbook* / *Statistical Bulletin* / Agency on Statistics of the Republic of Kazakhstan, 2012, 608 pp. www.stat.kz
7. Veenhoven, R., 1991. Is happiness relative? *Social Indicators Research* 24, 1–34.
8. Zavisca, J., Hout, M., 2005. Does money buy happiness in unhappy Russia? *Berkeley Program in Soviet and Post-Soviet Studies Working Paper Series*, University of California.

Marina Lukmanova, Candidate of Economic Science, Associate Professor of Rudnyi Industrial Institute Republic of Kazakhstan. E-mail: lumabo@mail.ru. Skype: lumabo73.

Раздел II

НАША НОВАЯ ШКОЛА: ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Белоброва Ю. В.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС: ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Первым и важнейшим условием перехода общеобразовательного учреждения на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения является понимание администрацией и педагогическим коллективом сущности и основных принципов новых подходов к организации образовательного процесса и осознание необходимости овладения новыми педагогическими технологиями в условиях стремительно развивающегося общества. Содержание, структура и организация учебного материала, дидактический, методический аппарат учебников направлены на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов развития ученика на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД) и обеспечивают важнейшее требование новых образовательных стандартов – формировать положительную мотивацию к получению знаний. Механизм формирования УУД направлен на развитие способностей учащихся к самоорганизации, саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию и является системным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность. Одним из главных организационно-управленческих аспектов является разработка структуры управления внедрением ФГОС в общеобразовательном учреждении, обеспечивающей продуктивную творческую самореализацию в профессионально-педагогической деятельности каждого педагога образовательной организации.

Как известно ни одно даже самое современное учебное оборудо-

вание само по себе не обеспечит высокий результат образовательной деятельности без высококвалифицированных, владеющих современными образовательными технологиями учителей. Учитывая сложность освоения нового поступившего учебного и компьютерного оборудования, его многообразие, отсутствие детальных методических разработок по использованию его на уроках и во внеурочной деятельности, администрация распределила оборудование среди учителей для изучения и отработки навыков его применения с последующим обменом опытом среди других участников эксперимента и учителей начальных классов, ещё не вступивших в процесс реализации ФГОС, через практические семинары, мастер-классы, обсуждение на методическом объединении и т.д. Достижение высоких образовательных результатов учителей поощряется администрацией установлением стимулирующих надбавок за экспериментальную работу, премированием по итогам учебных периодов, награждением грамотами, благодарностями и учитывается во время аттестации.

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа в условиях решения ... стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни». Чтобы воспитать такую личность педагогу необходимо самому обладать перечисленными качествами, поэтому в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров значимым становится решение проблем, связанных с актуализацией творческого потенциала современного учителя.

Творческие элементы присутствуют во всех сферах педагогической деятельности, хотя в педагогическом труде и функционирует определённая совокупность стереотипных приёмов и навыков. Творческие способности можно развивать только в процессе творческой деятельности, а готовность к инновационной деятельности можно формировать только в процессе инновационной деятельности. Проблема, как нам представляется, заключается в том, что далеко не все студенты педагогического вуза и учителя начальных классов проявляют и реализуют свой творческий потенциал в учебной и профессиональной деятельности.

Условия, обеспечивающие творческую ситуацию в рамках учебного процесса обсуждаются в целом ряде работ. Однако для форми-

рования универсальных учебных действий учащихся сегодня необходимо, на наш взгляд, более высокий уровень развития профессиональных качеств педагога, в частности – понимание педагогом универсальных учебных действий учащегося как совокупности действий, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному освоению знаний и умений, включая организацию этого процесса). Деятельность педагога должна включать самостоятельную разработку творческих заданий, ориентированных на учащихся с разным уровнем развития способностей, на развитие универсальных учебных действий учащихся. Необходимо формирование психологической системы деятельности педагога – инновационной, творческой деятельности в образовательном процессе.

Как правило, первоначальный уровень актуализации компонентов творческого потенциала (левая часть рисунка), не соответствует уровню, необходимому для обеспечения готовности к творческой деятельности (средняя часть рисунка). Достижению высокого уровня актуализации творческого потенциала педагогов препятствуют такие затруднения, как:

- установка на репродуктивную деятельность;
- недостаточный уровень развития комплекса свойств интеллекта (в том числе системного мышления);
- недостаточный уровень развития проективных способностей;
- недостаточный уровень развития комплекса свойств креативности.

Проявлению высокого уровня актуализации творческого потенциала препятствуют также барьеры:

- между уровнем диагностируемых проективных способностей и проявлением их недостаточного уровня в ходе реализации инновационной деятельности;
- между имеющимся уровнем развития умений идентифицировать и преодолевать барьеры творческой деятельности и наличием у педагогов ригидности мышления и установок на репродуктивную деятельность, что характеризует недостаточный уровень развития данных способностей.

В процессе обучения необходимо диагностировать и снимать ряд психолого-дидактических затруднений, наиболее выраженных в

данной учебной группе. Сочетание диагностики имеющихся затруднений (как в ходе обучения, так и в ходе внедрения инновационной технологии в практику начальной школы) – с одной стороны, и тренировки способностей преодолевать эти затруднения – с другой стороны, стали основой нового подхода к организации инновационного учебного процесса.

При изучении личностной и культурной обусловленности актуализации творческого потенциала педагога выделяются различные аспекты творческого мышления: эмоциональный, мотивационный, рефлексивный, ценностный, интуитивный и т.п. Они все выполняют определенные функции. Некоторые ученые считают, что главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в определенных ситуациях. Не отрицая значимость данных черт, мы обращаем внимание на то, что рост и развитие творческого потенциала студента как будущего специалиста представляет собой его индивидуальное своеобразие, формирующееся в процессе его собственной творческой активности. Исследование взаимосвязи, существующей между творческим потенциалом, творческой активностью и творчеством – с одной стороны, а с другой взаимоотношений, складывающихся между профессиональной системой и личностью, способствует пониманию творческой сущности человека, его преобразовательной, профессиональной деятельности.

Исследователи творческой активности педагога выделяют два ее аспекта: операционный (креативность, творческие способности) и ценностный (жизненная позиция, социальная ответственность, мировоззрение). Кроме того, гуманистический подход утверждает наличие врожденной потребности будущего специалиста в творческой самореализации, которая детерминирована творческой активностью. Творческая активность понимается традиционно как конструктивная, инициативная, преобразующая активность, которая противопоставляется реактивному, адаптивному и репродуктивному поведению (А.М. Матюшкин). Все это дает возможность сделать вывод, что творческую активность необходимо рассматривать как один из важных критериев актуализации творческого потенциала личности.

Осмысление педагогом себя как творческого субъекта актуали-

зирует его потребности в творческой самореализации. Решение данной задачи связывается нами с его способностью мобилизовать ресурсы личности, что обозначается понятием «самоэффективность». Самоэффективность рассматривается в справочной литературе и психолого-педагогических исследованиях как способности данного человека достичь определенного уровня выполнения задач.

Следовательно, самоэффективность выступает в качестве также важнейшего критерия актуализации творческого потенциала педагога. Таким образом, актуализация творческого потенциала педагога рассматривается в связи с критериями: творческая активность, самоэффективность, в зависимости от уровня проявленности которых возможно выявить уровень актуализации данного потенциала.

Белоброва Юлия Валерьевна, учитель истории и обществознания, завуч по УВР, МОУ СОШ №14, г. Сатка. E-mail: 74322_s_006@mail.ru.

Гуренко М. А.

ПРИЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ И МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ОСОЗНАННОМУ ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Интеграция мирового пространства, социальный заказ, поликультурность и языковой плюрализм как ведущая тенденция современного образования несомненно говорят о том, что дети на уроках иностранного языка должны быть мотивированы именно на осознанное изучение иностранного языка

Несомненно, мотив и мотивация – понятия, которые стали неотъемлемой частью образовательного процесса.

Мотив – это не что иное, как материальный или идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом деятельности. А мотивация – побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Мотивацией я заинтересовалась еще в университете, потому что мне самой часто ее не хватало в годы школьной жизни. Для себя я выделила несколько приемов мотивации учащихся к изучению английского языка, которые я использую в своей профессиональной деятельности в течение двух лет, и которые уже дают определенные результаты.

Говоря о мотивации, нельзя не учитывать возрастные и психологические особенности учащихся.

Для учащихся начальной школы одним из основных видов деятельности является игра. На мой взгляд, при работе в младшей школе смотивировать детей к изучению иностранного языка может внеурочная деятельность, которая позволяет расширить область применения игровых технологий. Образовательный эффект от реализации проекта – становление иностранного языка для учащихся коммуникативно значимым. Внеурочная деятельность позволяет учитывать интересы и возрастную специфику младших школьников. Именно поэтому она может стать очень мощным средством мотивации к изучению иностранного языка. В рамках реализуемого мною проекта «Театр “May Flower”» дети занимаются театрализацией произведений английского фольклора и произведений художественной литературы английских авторов.

Благодаря еще одному проекту «Веселый английский. Путешествие по миру», целевой аудиторией которого являются первоклассники, учащиеся получают возможность знакомства с иностранным языком. Важно то, что при реализации проекта программа школьного курса дополняется, а не дублируется. У учителя и учеников появляется возможность более пристального внимания к выработке коммуникативных способностей (навыков свободного общения и прикладного применения английского языка). А также происходит повышение активности и работоспособности детей, создание психологически комфортной среды за счет разнообразных видов деятельности.

В основной школе с 5 по 9 класс при работе с подростками необходимо учитывать, что в этом возрасте нередко возникают проблемы мотивации детей к учебной деятельности. Именно поэтому необходимо особое внимание уделять тому, чтобы сделать уроки английского языка интересными для учащихся. В этом возрасте для ребенка важно, чтобы учитель шел в ногу со временем, был в курсе последних новостей и технических новинок. Активное использование

на уроках современных интерактивных технологий, которые, на мой взгляд, не только оживляют урок и дают возможность доступа к необходимым образовательным ресурсам, но и способствуют установлению контакта между учителем и учениками, возможность говорить на одном языке, что способствует повышению уровня мотивации. При изучении страноведческого материала считаю целесообразным использовать геоинформационный сервис Google-maps. Использование Интернет-ресурсов способствует развитию самообразовательной активности учащихся, направленной на освоение нового опыта, а также обучению в сотрудничестве. При изучении тем достопримечательности Лондона, известные англичане, англоговорящие страны в режиме online можно посмотреть на изучаемые достопримечательности, архитектурные сооружения, посетить места, где родились и выросли известные англичане, проложить необходимый маршрут и так далее. Такая работа может быть организована в группах, в парах, индивидуально, в зависимости от задач, решаемых на уроке.

Мощнейшим, на мой взгляд, средством мотивации учащихся может стать непосредственное общение с носителями языка. Такую возможность на сегодняшний день дает использование таких средств общения, как Skype, lynk и так далее. Для учащихся 8–11 представляется возможным организация на online-конференций с носителями языка.

О заинтересованности детей в изучении английского языка свидетельствует массовое участие в интеллектуальных конкурсах и олимпиадах по английскому языку. Кроме того, в основной школе следствием повышения уровня мотивации, на мой взгляд, является стабильно высокое качество успеваемости по предмету при неизменной 100 % абсолютной успеваемости.

В старших классах в рамках муниципального эксперимента организации профильного обучения посредством индивидуальных учебных планов осуществляется реализация спецкурсов «Деловой английский» и «Живой английский». Спецкурс «Деловой английский» включает в себя три основных блока, связанных с ведением и заполнением документации на английском языке. Специфика данного курса позволяет использовать приемы театрализации, online-общения и переписки с носителями языка, что в свою очередь мотивирует детей к изучению другой, новой для них, стороны английского языка.

Курс «Живой английский» направлен на изучение идиоматических выражений английского языка. Английский язык считается идиоматическим языком. Он насыщен фразеологизмами, пословицами, поговорками, присказками и афоризмами. Знание идиом и умение использовать их в речи поможет нам чувствовать себя более комфортно, более эффективно строить общение с носителями языка. Многие ученые предлагают классификации идиом по разным признакам. Но, к сожалению, школьная программа не предполагает частого, системного и подробного изучения английских идиом. Согласно одной из самых распространенных классификаций идиоматических выражений английского языка, курс разбит на четыре части (по одной на каждую четверть): состояние человека; действия; чувства, эмоции; характер человека. Именно идиомы помогают сделать английский живым и стать более интересными собеседниками. Но идиомы – признак не только разговорной речи. Поэтому спецкурс «Живой английский» включает работу с художественными текстами, не дублированными фильмами, статьями из аутентичных источников.

При составлении тематического планирования на изучение темы выделяется определенное количество часов. Все спецкурсы реализуются за счет часов учебного плана в части формируемой участниками образовательного процесса (дети и родители, социальный заказ). В этом возрасте учащимся уже не нужно дополнительно объяснять, насколько важен английский язык в жизни. О востребованности данных курсов может свидетельствовать тот факт, что по предварительным опросам будущих десятиклассников 12 человек изъявили желание посещать данные спецкурсы.

Перечисленные мной способы мотивации учащихся носят далеко не исчерпывающий характер. Нельзя не принимать во внимание разнообразные формы организации деятельности, дифференцированный подход к учащимся, продуманную систему их поощрения. В совокупности данные приемы обеспечивают достаточно высокий уровень мотивации моих учащихся.

Гиренко Мария Александровна, учитель английского и французского языков, МАОУ СОШ №5, г. Сатка. E-mail: 74322_s_002@mail.ru.

Дацко О. И.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В целях интеграции образовательных систем европейских стран в рамках Болонского процесса изменяется представление о современной школе. Реформируется система образовательных учреждений и структура образовательного процесса. В соответствии с потребностями общества в основу новых образовательных стандартов заложены не только передача учителем готовых предметных знаний ученику, но формирование и социализация личности, которая должна хорошо ориентироваться в общественных отношениях и быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Оправданно возникает потребность в новых методах и технологиях преподавания, которые могли бы соответствовать современным потребностям общества. При этом знания, полученные учениками за время обучения в школе не должны быть ниже установленных Государственным образовательным стандартом.

Одним из способов реализации этих целей является формирование регулятивных универсальных учебных действий (УУД). В широком смысле термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию путем активного сознательного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле, УУД можно рассматривать как совокупность действий учащегося, которые обеспечивающего социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая культурную идентичность и толерантность.

Актуальность изучения такого явления как УУД обусловлена новыми социальными запросами, требованиями общества о повышенной профессиональной мобильности и непрерывном образовании. Одним из наиболее эффективных способов формирования УУД является проектирование. Проектная деятельность в данном исследовании рассматривается с точки зрения ее организации в формировании УУД учащихся.

Информационное общество требует от человека способности к самостоятельному обучению в течение постоянно меняющейся жизни, готовности к самостоятельным действиям и принятию решений.

Мерой способности человека включаться в деятельность может выступать совокупность компетентностей. Для школьной образовательной практики можно выделить следующие ключевые компетентности:

- математическая компетентность – умение работать с числом, числовой информацией – владение математическими умениями;
- коммуникативная (языковая) компетентность – умение вступать в коммуникацию с целью быть понятым, владение умениями общения;
- информационная компетентность – владение информационными технологиями – умение работать со всеми видами информации;
- автономизационная компетентность – умение саморазвития – способность к самоопределению, самообразованию, конкурентоспособность;
- социальная компетентность – умение жить и работать вместе с другими людьми, близкими, в коллективе, в команде;
- продуктивная компетентность – умение работать и зарабатывать, способность к созданию собственного продукта, умение принимать решения и нести ответственность за них;
- нравственная компетентность – готовность, способность и потребность жить по общечеловеческим нравственным законам.

За время обучения в школе ученик должен овладеть всеми этими компетентностями. Одним из самых эффективных способов достижения этой цели является формирование универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия – это действия, которые открывают возможность широкой ориентации учащихся, развитию данных компетенций в различных предметных областях и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Универсальные учебные действия находят свое отражение в системно-деятельностном подходе, который исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. В деятельностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует

определенный тип мышления – эмпирический или теоретический. По мнению авторов, именно содержание обучения позволяет «вести за собой» умственное развитие.

Наиболее полно понятия «универсальные учебные действия» раскрыто в трудах А.Г. Асмолова. В широком смысле философ понимает термин «универсальные учебные действия» как умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

За время обучения в школе ученик должен овладеть не только знаниями в области отдельных предметов и сфер жизни, но и научиться использовать эти знания в своих интересах и интересах общества. Школа – это один из важнейших этапов социализации личности, следовательно, обучаясь, ребенок должен постепенно осваивать определенные знания умения и навыки. Основным ориентиром для учителя в ходе образовательного процесса является Федеральный государственный образовательный стандарт.

ФГОС представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Стандарт также устанавливает требования к результатам обучения учащихся, в том числе, метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. В старшей школе к обязательным метапредметным результатам добавляется владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

В федеральный государственный образовательный стандарт термин «универсальные учебные действия» впервые введен в 2009 г., когда умение учиться было выделено в качестве самостоятельного и важного компонента содержания образования.

Во всех трех стандартах общего образования прописано положение об обязательном овладении обучающимися универсальными учебными действиями всех видов: регулятивными, познавательными, коммуникативными. Остановимся на регулятивных УУД. В соответствии с глоссарием ФГОС Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К регулятивным УУД относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Таким образом, ФГОС подразумевает регулятивные УУД как действия ученика, вызванные его внутренней мотивацией и направленные на самоорганизацию, саморегуляцию и самоконтроль в осуществлении какой-либо деятельности. Следует отметить, что конкретное точное определение в стандарте не прописано.

Универсальные учебные действия – это действия, которые открывают возможность широкой ориентации учащихся. В различных предметных областях и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик универсальные учебные действия:

- носят надпредметный, метапредметный характер;

- обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;
- обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса;
- лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;
- обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

К основным функциям УУД относятся:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения. Ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «научить учиться», толерантности в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Регулятивные УУД обеспечивают возможность управления познавательной учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. Регулятивные УУД являются важнейшим фактором формирования познавательных способностей, самоорганизации и самопроверки, что довольно важно на современном этапе развития образования. А.В. Карпов выделяет следующие особенности регулятивных процессов: Они синтетичны, т.е. комплексны и формируются на базе синтеза других типов психических процессов: когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных. Регулятивные процессы метакогнитивны. Они являются связующим звеном, мостом от когнитивных процессов к исполнительским действиям. Каждый регулятивный процесс соотнесен с определенным этапом организации деятельности. Начальный этап предполагает реализацию процесса целеполагания, затем его сменяет прогнозирование; далее наиболее развернутыми становятся процессы принятия решения, планирования, самоконтроля, а завершающие этапы требуют максимальной включенности процессов оценки результатов и их коррекции. Регулятивные процессы тесно связаны с некоторыми важнейшими личностными каче-

ствами. Так, недостаточное развитие этих процессов обозначается негативными свойствами личности: разбросанностью, «близорукостью», нерешительностью, спонтанностью и др.

При анализе научно-публицистической и методической литературы были установлены критерии формирования регулятивных УУД и теоретические основы метода проектов, их взаимосвязь, которая проявляется в формировании умений добывать и обрабатывать информацию, превращая ее в знания, которые ученик может применить на практике.

Так критерии сформированности регулятивных УУД проявляются в умении учащегося выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели. Формирование этих критериев имеет отражение в структуре проектной деятельности. Первый критерий сформированности отражается в процессе поиска и сбора информации по заданной в проекте проблеме; второй и третий – в процессе работы непосредственно над реализацией проекта, так как она ограничена в сроках, а оформление проекта имеет свои критерии. В начале работы над проектом учащиеся планируют, проектируют, каким должен быть итоговый результат, что способствует получению навыка предвосхищения результатов действия и устранению возможных ошибок.

Таким образом, прослеживается тесная взаимосвязь потребности формирования определенных компетенций и метода формирования этих компетенций. Чтобы учащийся по окончании школы мог самостоятельно продолжать обучаться, т.е. реализовывать процесс непрерывного самообучения, в нем должны быть сформированы определенные умения, а точнее, регулятивные УУД. А для их формирования может быть использован очень эффективный метод проектов, согласно которому учащийся сам ищет ответы на поставленные вопросы и способ применения этих ответов на практике.

Дацко Ольга Игоревна, учитель математики высшей категории, заместитель директора по УВР, МАОУ СОШ №5 (г. Сатка).

E-mail: 74322_s_002@mail.ru

ИСАЕВА ЕВГЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

Духовно-нравственное воспитание ребенка посредством изучения произведений литературы, музыки и живописи

В «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» отмечается, что «современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. Он сопровождается нарушением духовного единства общества, сменой жизненных приоритетов молодежи, деформацией традиционных для страны моральных норм и нравственных установок, поспешным копированием западных форм жизни».

22 декабря 2011 г. в послании Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «...Надо больше внимания уделять культурному и нравственному воспитанию детей, учить их взаимоуважению и толерантности, по сути, так, как сегодня учат грамматике или истории. Это нужно для того, чтобы сохранить нашу страну».

Образованию отводится ключевая роль в объединении нашего общества, его сплочении на основе духовно-нравственных ценностей и отечественных традиций. «Система образования, — подчеркивает Д.А. Медведев, — в прямом смысле слова образует личность, формирует сам образ жизни народа, передает новым поколениям ценности нации». Таким образом, школа призвана создавать гражданина и воспитывать патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян.

Современное положение общества характеризуется не только мировым экономическим кризисом, но и кризисом духовным. Ученые, философы, социологи, педагоги уже на протяжении не одного десятилетия бьют тревогу по поводу нравственной деградации нации; грубость, цинизм, алкоголизм, наркомания и проституция широко разлились по всему пространству России. Сказанные Ф. Тютчевым еще в XIX веке слова: «Не плоть, а дух растлился в наши дни» как нельзя лучше характеризуют нашу современность. Поэт и философ Эмерсон Ралф Уолдо сказал: «Музыка показывает человеку те возможности величия, которые есть в его душе». Эмерсон, очевидно, имел в виду музыку классическую. Музыку, которая была создана, чтобы служить святой цели, направлять мысли к тому, что чи-

сто, благородно, возвышенно, и пробуждать в душе человека преданность и благодарение Богу. Какая огромная разница между применением музыки в древности и той, далеко не благородной целью, какой она нередко служит сегодня!

Конечная цель разумного воспитания детей заключается в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего мира. Затем результатом понимания должно стать возведение добрых инстинктов детской природы в сознательное, стремление к идеалам добра и правды и, наконец, постепенное образование твердой и свободной воли.

Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, – не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности. Материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Детей отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость. Утрачиваются формы коллективной деятельности.

Духовно-нравственное воспитание на основе православных традиций формировало ядро личности, благотворно влияя на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие.

Обращение к опыту православной педагогики в настоящее время, когда идет поиск духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования. Это доказывает особую значимость и актуальность проекта по духовно-нравственному образованию и воспитанию детей. Воспитание духовной личности возможно только совместными усилиями семьи, образовательного учреждения и государства. Участником образовательного процесса (по письменной просьбе родителей) может быть священник.

Одна из проблем современного образования состоит в том, что в процессе воспитания не соблюдается историческая преемственность поколений. Дети лишаются возможности брать пример с людей,

живших в прошлом, не знают, как люди решали свои проблемы, что стало с теми, кто пошел против высших ценностей, и с теми, кто смог изменить свою жизнь, подавая нам яркий пример.

Предпринятые на сегодняшний день попытки воспитания духовно-нравственной личности показывают, что самым слабым, местом в этой деятельности является семья. Многим родителям просто неизвестно, что именно в дошкольном возрасте происходит усвоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания. Поэтому необходимо помочь родителям осознать, что в первую очередь в семье должны сохраняться и передаваться нравственные и духовные обычаи и ценности, созданные предками, и что именно родители ответственны за воспитание детей.

Православная педагогика направляет воспитание на конкретную личность, которая должна быть ответственной не только за свою жизнь, но и за сохранение и развитие исторических и культурных традиций своего народа. Понятия «нравственный» и «духовный» в православной педагогике определяются следующим образом: духовность – это состояние близости души, внутреннего мира человека к Вышнему и Горнему миру; нравственность – это твердая постоянная решимость воли следовать за добрыми влечениями сердца и совести (добронравие).

Духовно-нравственное воспитание понимается как целенаправленная деятельность, нацеленная на приобщение человека к Вышнему и Горнему миру, на постепенное восстановление целостной структуры личности, самоопределение человека и совершенствование его в добродетели. Исходя из этого, духовные упражнения ума, чувств и сердца ребенка являются основным средством духовно-нравственного воспитания, а основной формой – служение добру, служение людям.

Рассмотрим основные характеристики деятельности.

1. Сочетание обучения и духовно-нравственного воспитания, интеграция духовно-нравственного содержания в эстетическое, интеллектуальное, физическое развитие и трудовое воспитание.

2. Изложение материала рассчитано на три года. В первый год дети получают первоначальные представления об изучаемом предмете. Во второй – проводится работа по закреплению имеющихся знаний. Третий год обучения предполагает обобщение и систематизацию полученной информации.

3. Программа рассчитана на три возрастные группы: с 4 до 5, с 5 до 6 и с 6 до 7 лет. Она не предъявляет требований к содержанию и объему стартовых знаний, а также к уровню развития ребенка.

Для реализации программы предлагаем следующие методы: наглядный, словесный, практический.

Наглядный метод используется во время чтения воспитателем рассказов; наблюдений; экскурсий; показа сказок (педагогом, детьми); рассматривания книжных иллюстраций, репродукций, предметов; проведения дидактических игр; целевых прогулок; моделирования сказок.

Словесный метод представляется наиболее эффективным в процессе чтения литературных произведений воспитателем; чтения стихотворений детьми, воспитателем; бесед с элементами диалога, обобщающих рассказов воспитателя; ответов на вопросы воспитателя и детей; проведения разнообразных игр (малоподвижные, сюжетно-ролевые, дидактические, игры-драматизации и др.); сообщения дополнительного материала воспитателем; загадывания загадок; рассматривания наглядного материала; рассказов детей по схемам, иллюстрациям, моделирования сказок; разбора житейских ситуаций; проведения викторин, конкурсов, тематических вечеров; чтения литературных произведений родителями.

Практический метод используется, когда необходимо организовывать продуктивную деятельность; провести игры (строительные, дидактические, подвижные, малоподвижные, инсценировки и др.); приготовить с детьми различные блюда (овощной или фруктовый сок, выпечку и др.); оформить коллекцию семян для занятия; сшить и смастерить из бумаги кукол, героев к сказкам; организовать постановку пьес, сказок, литературных произведений, так же конкурсы, викторины; провести экскурсии различной направленности; организовать вечера с родителями, для родителей и сверстников; изготовить с детьми наглядные пособия для занятий.

Таким образом, прослеживается несколько направлений работы.

1. Духовно-образовательное (занятия, беседы, устные поучения).
2. Воспитательно-оздоровительное (праздники, игры подвижные и назидательные, ролевые и строительные, про гулки, экскурсии, походы).
3. Культурно-познавательное (встречи, целевые прогулки, экскурсии, концерты, просмотр диафильмов).

4. Нравственно-трудовое (труд по самообслуживанию, уборка группы и территории, труд по интересам, продуктивная деятельность, изготовление подарков к праздникам).

Основное внимание в программе уделяется работе с семьей. Формы работы с родителями: родительские собрания на духовно-нравственные темы; «Домашние посиделки» для родителей; открытые показы воспитательно-образовательного процесса; вечера вопросов и ответов; проведение совместных учебных мероприятий (выставки, конкурсы, родительские семинары-собеседования на диалоговой основе, тематические семинары с использованием ТСО); факультативные занятия совместно с родителями: анкетирование и тестирование родителей с целью выявления ошибок и коррекции процесса духовно-нравственного воспитания в семье; индивидуальные консультации специалистов; наглядные виды работы: информационные стенды для родителей, папки-передвижки, выставки детских работ, дидактических игр, литературы; экскурсии; посещение на дому; индивидуальная работа с детьми дома; совместные с родителями праздники, спектакли, именины детей; совместное посещение богослужений и прогулки по монастырю; помощь родителей детскому саду (облагораживание территории, участие в подготовке праздников, мелкий ремонт, хозяйственные работы).

Занятия открывают детям путь к нравственно-религиозной стороне познания окружающего мира, обращают их внимание на его богатство, красоту и разнообразие, учат видеть отличие мира, созданного руками человека, от мира природы (нерукотворного); понимать необходимость бережного отношения ко всему живому, к природным богатствам, как единственную возможность их сохранения, способствуют развитию творческой личности ребенка.

Тематика занятий: «Рукотворный и нерукотворный мир»; «Земля, космос, природные явления»; «Разнообразие животного мира»; «Многообразие растений»; «Зачем птице крылья?»; «Зачем нужна вода?»; «Если бы не было воздуха»; «Мир – наш дом»; «Умеем ли мы видеть», «Питание, отдых, здоровье, болезни», «Жизнь человека»; «Времена года – весна»; «Времена года – лето»; «Времена года – осень»; «Времена года – зима»; «Насекомые»; «Пресмыкающиеся, земноводные», «Дерево добра».

Духовные, нравственные аспекты закладываются именно в дошкольном возрасте. «Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка

выпрямляет душу человека...», сказал В.А. Сухомлинский, следовательно, музыка, наряду с литературой и живописью – действенные средства духовно-нравственного воспитания и художественно-эстетического образования дошкольников.

Исаева Евгения Сергеевна, воспитатель коррекционной группы МДОУ Центр развития детский сад №40 «Золотой петушок», г. Сатка.
E-mail: UOSATKA@BK.RU.

Королькова И. В.

ИГРОВЫЕ ВИДЫ И ФОРМЫ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Предмет мировая художественная культура, в отличие от других, всегда носит игровой характер, а это значит, что через игру в предмете учащиеся получают знания по нему, через игровой характер можно разнообразить формы контроля знаний учащихся. Игра поможет учителю создать у учащихся представление о том, что они никогда не видели, вызвать ассоциации и понять учебный материал. Изучение мировой художественной культуры предполагает обращение ко всему миру художественной культуры, а это такая широта и глубина материала, который можно изучать и изучать. Такое многообразие изучаемых вопросов требует нестандартных форм проверки знаний учащихся. Данный материал предлагает игровые виды контроля знаний учащихся на уроках МХК. Он содержит характеристику различных форм контроля знаний. Все виды и формы проверки знаний направлены:

- 1) на развитие самостоятельной деятельности учащихся (зачет и семинар с игровыми элементами, реферат);
- 2) на развитие внимания (ребус), памяти (проверочные карточки, кроссворд, тест, викторина);
- 3) на развитие воображения (аукцион);
- 4) на развитие аналитических способностей (кроссворд, тест, ребус);

5) на развитие речи учащихся (культурологическая игра, зачет и семинар с игровыми элементами);

6) на проверку знаний фактического материала (зачет, олимпиада, тест, викторина, проверочные карточки);

7) на проверку умений оперировать фактическим материалом (викторина, тест, кроссворд, реферат).

Практически все задания имеют творческий характер и варьируемый уровень сложности. Их можно использовать на разных этапах урока: в начале урока, в ходе изложения нового материала, для закрепления. Начать урок можно с отгадывания кроссворда, при изложении нового материала включить «кусочек» культурологической игры, а для закрепления подойдут тест, викторина, ребус. Это удобно и для учителя, и для учащихся – разряжается напряженный ритм работы, выпадает несколько минут интеллектуального отдыха, повышается активность учащихся.

Все задания пробуждают интерес к учебному труду и развивают интеллект учащихся. Охарактеризуем некоторые из них.

Семинар – одна из активных форм контроля знаний. Позволяет, опираясь на имеющиеся у учащегося знания, расширить их и углубить, формирует умение доказывать, убеждать, отстаивать свое мнение. В ходе семинарского занятия происходит обобщение имеющихся у школьников знаний и закрепление их. Семинарские занятия всегда предполагают вступительное слово заключение учителя, коллективное обсуждение. Учащимся предлагается перечень вопросов заранее, они осуществляют подготовку к нему так же, как и при зачете. Непременное требование к семинару – активное участие каждого ученика. Чтобы этого добиться, необходимо вызвать интерес, а сделать это можно при помощи игрового момента. Например, ввести элемент соревнования. Перед началом соревнования-семинара объявить учащимся: каждый ответ будет оцениваться баллами, кто наберет наибольшее количество баллов, получит приз.

Л.Н. Толстой отмечал, что знания только когда становятся знаниями, когда приобретены усилиями мысли, а не памяти. Реферат – высшая форма письменной работы, сочетающая в себе план и конспект – это самостоятельный труд ученика, свидетельствующий о знании литературы по конкретной теме, о собственном мнении ученика на излагаемую проблему, об умении анализа и обобщения материала, умении правильно оформить работу.

Реферат – первый опыт научной работы учащихся. Он может быть посвящен узкой теме или оформляться как зачетная работа по всему курсу МХК на усмотрение учителя. Игровой момент присутствует в двух аспектах: 1) обстановка защиты реферата; 2) форма изложения содержания реферата, в которой проявляется эмоционально-образный его характер. Например, реферат, написанный от лица иноземного гостя в Египте о его культурных достижениях, или письмо-послание фараона родственникам о его планах постройки пирамиды.

Живая газета как игровой момент на уроке, но с заранее подготовленными заданиями – сообщениями «одной строкой». Учащиеся находят интересные факты по изучаемой теме, используя дополнительную литературу, но с условием, чтобы факты не повторялись. Самый любопытный и малоизвестный факт всеми оценивается, а автор получает награду. Такая форма способствует развитию навыков самостоятельной работы, активизирует изучение учащимися предмета, повышает к нему интерес.

Чтобы сделать процесс контроля и закрепления знаний более эффективным и облегчить работу учителя, можно использовать проверочные раздаточные карточки. В основе карточек – принцип постепенного усложнения материала. Карточки позволяют использовать их способности и возможности, разный уровень подготовленности.

С проверочными карточками можно работать на любой стадии урока. Карточки позволяют экономить время на уроке и охватить опросом большое количество учащихся. Проверочные карточки могут быть разными по виду и форме и содержанию. В зависимости от критерия проверки знаний проверочные карточки могут быть:

1. Репродуктивные, (воспроизводящие), т.е. от учащихся требуется узнать и воспроизвести учебный материал: описать, рассказать, сделать по образцу.

2. Сравнительные – направленные на отработку навыков сравнения фактов, событий, объектов. Учащиеся развивают логическое мышление, проверяется качество знаний.

3. Логически-поисковые – эти задания позволяют дать анализ фактов, событий, понятий учебного материала, путем рассуждений и размышлений дать правильный ответ.

4. Ассоциативно-сравнительные – предполагают активную самостоятельную умственную деятельность учащихся, развивают во-

ображение, инициативу, закрепляют умение оперировать полученными знаниями, формируют оценочные суждения.

5. Обобщающие – предусматривают умение выявлять причинно-следственные связи между событиями, умение делать выводы, обобщения на основе фактического материала. Эти задания развивают логическое мышление, и повышает познавательную активность учащихся.

Учитель сам составляет необходимые ему карточки в зависимости от темы, целей и задач урока.

Культурологическая игра как способ контроля знаний, направлена на то, чтобы заинтересовать учащихся предметом, учебным процессом в целом. Он основывается на учете психологических особенностей учащихся. Позволяет на практике осуществить принцип преподавания МХК: «взволновать, заставить задуматься». Культурологическая игра позволяет проявить творчество, воздействует на эмоциональную сферу, через нее на память и закрепление и повторение материала состоялось. Такие виды повторения, конечно, не для частого использования, т.к. подготовка требует много времени и является событием для всего класса.

Для закрепления и повторения материала на уроке можно использовать такую игровую проверку знаний как викторина. Проверка носит соревновательный характер, поэтому интерес и внимание очень высокие. Такая форма контроля позволяет развивать речь учащихся, активизирует мыслительную деятельность и показывает качество усвоения учебного материала.

Небольшой игровой момент опроса, который можно использовать как вводный диалог к изучению нового материала. Он активизирует мыслительную деятельность, способствует поддержанию интереса к учебному процессу.

Наиболее глубокой формой проверки знаний учащихся является олимпиада. Она позволяет контролировать знания учащихся не только по одной теме, но и по всему курсу. Эта форма позволяет учителю корректировать свою работу. Цель олимпиады – повысить интерес к предмету, выявить способных учащихся, обладающих стремлением к творчеству. В олимпиаде могут быть использованы все виды игровых знаний.

Игровые знания являются активной формой проверки знаний учащихся. Они могут предварять новый материал, пробуждая у уча-

щихся интерес к нему, закреплять и повторять пройденное. Каждый вид игрового задания определяется содержанием изучаемого материала. При этом необходимо обязательно выделить те знания, умения и навыки, которые требуется сформировать у учащихся. Место и роль задания в учебном процессе определяет учитель, от методического мастерства которого зависит и степень сформированности требуемых умений, и заинтересованность учащихся и комплексный результат изучения дисциплины.

Королькова Ирина Владимировна, учитель мировой художественной культуры и ИЗО, МАОУ СОШ №5, г. Сатка. E-mail: 74322_s_002@mail.ru.

Костырева О. Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях развития общества преподавание литературы требует новых подходов, так как необходима переориентация обучения с усвоения готовых знаний, умений и навыков на развитие личности ребёнка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности как нравственной характеристики личности. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 года №1897, ориентирует педагогов на «формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностной, социально значимой проблемы».

Одна из основных целей урока литературы – активизация познавательного интереса ученика к художественному произведению и личности автора. Для того чтобы деятельность ученика в ходе изуче-

ния и анализа произведения была приоритетной, необходимо использовать активные формы обучения. Эффективной формой обучения в современных условиях становится проектная деятельность учащихся.

Целью проектной деятельности является понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе); повышение мотивации учащихся при решении задач; развитие творческих способностей; формирование чувства ответственности; создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимся. В школьной образовательной практике применяется, как правило, несколько типов проектов.

Во-первых, исследовательский проект. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов.

Во-вторых, информационный проект. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, его актуальность – методы получения (литературные источники, средства СМИ, базы данных, в том числе электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение «мозговой атаки») и обработки информации (их анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) – результат (статья, реферат, доклад, видео-презентация, публикация, в том числе в сети, обсуждение в телеконференции, пр.).

Третий вид – творческий проект. Такой проект, как правило, не имеет детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видео-фильме, спортивной игре, экспедиции).

Четвертый вид – игровой проект. В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные

персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь к его концу.

Практико-ориентированный проект – пятый в классификации. Отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал, пр.). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организация систематической внешней оценки проекта.

В результате работы получаем конкретный материальный продукт, который заранее определён и может быть использован в жизни класса, школы. Например, учебное пособие для кабинета по предмету. Важно оценить реальность использования продукта на практике и его способность решить поставленную проблему. Продуктивно повторять и обобщать пройденный материал, давая учащимся задания создать тест, кроссворд или викторину. Думаю, многие это делают. Но ещё лучше – оформить работу в виде презентации. Тогда это и нагляднее, и легче используется на уроке.

Работая над проектами на уроках и во внеурочной деятельности, дети учатся анализировать, синтезировать, сопоставлять изучаемый материал, проводить аналогии, исследовать отношение общества к той или иной проблеме, решать вопросы взаимодействия в группах. Для достижения лучшего результата всем участникам необходимо договариваться между собой, вырабатывать общую стратегию решения задачи, распределять обязанности, осуществлять взаимопомощь. Таким образом, решение проектных задач способствует воспитанию чувства ответственности, формированию умений общаться, договариваться, чутко относиться к сверстникам.

В результате проектной деятельности у учащихся формируются

личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться. В сфере личностных универсальных учебных действий будут сформированы внутренняя позиция обучающегося, адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, ориентация на моральные нормы и их выполнение. В сфере регулятивных универсальных учебных действий дети овладевают всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать её реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение. В сфере познавательных универсальных учебных действий ученики научатся воспринимать и анализировать литературные произведения, овладеют действием моделирования, широким спектром логических действий. В сфере коммуникативных универсальных учебных действий учащиеся приобретут умения учитывать позицию единомышленника и оппонента, организовывать и осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию.

Особенно важны общеучебные умения и навыки, формированию которых следует уделять особое внимание на уроках литературы.

1. Осмысленно читать художественные, научно-популярные и публицистические тексты, соответствующие возрасту; пересказывать текст; искать информацию в учебной литературе, в словарях и справочниках (в том числе с использованием компьютера).

2. Выполнять работу по несложному алгоритму; ставить новую задачу, определять последовательность действий по ее решению; доводить начатое дело до конца; описывать объект наблюдения, проводить классификацию отдельных объектов по общему признаку, сравнивать объекты для того, чтобы найти их общие и специфические свойства, высказывать суждения по результатам сравнения; видеть границу между известным и неизвестным.

3. Находить ошибки в своей и чужой учебной работе и устранять их; вырабатывать критерии для оценки учебной работы; оценивать свои и чужие действия по заданным критериям, а главное – склонность искать недостающие способы и средства решения задач, а не получать их в готовом виде.

4. Вступать в учебное общение, участвовать в дискуссии, органи-

зовывать свою работу в группе, владеть приемами и навыками учебного сотрудничества (умение регулировать конфликты, понять точку зрения другого, содержательно оценить достоинства и недостатки действий и суждений своих одноклассников по совместной работе; скоординировать разные точки зрения и достичь общего результата).

Таким образом, одним из наиболее значимых и продуктивных результатах применения проектной деятельности является формирование креативности мышления, а следовательно – обогащение творческого потенциала.

Костырева Ольга Юрьевна, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ №14, г. Сатка. E-mail: 74322_s_006@mail.ru.

Монякова С. И.

КОНТРОЛЬ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Контроль на уроках английского языка может преследовать разные цели, однако во всех случаях он не является самоцелью и носит обучающий характер: он позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения на более эффективные, создавать более благоприятные условия для улучшения практического владения языком, для воспитания учащихся средствами английского языка.

Большинство учащихся считают проверку знаний исключительной обязанностью учителя и не привыкают проверять себя, не умеют это делать, хотя в ходе усвоения школьниками учебной деятельности должен быть сформирован внутренний план действий и самоконтроль. Педагог должен быть компетентным в вопросе контроля и выработать у каждого учащегося потребность в постоянной проверке своей работы. Необходимо систематизировать работу по организации контроля и самоконтроля. Формирование самоконтроля – длительный процесс, он предполагает постоянное предъявление к учащимся определённых требований.

Проблема, определённая нами, заключается в решении вопроса: какие способы контроля будут оптимальными в процессе изучения иностранного языка. Основная цель контроля знаний и умений состоит в обнаружении достижений, успехов учащихся; в указании путей совершенствования, углубления знаний, умений, с тем, чтобы создавались условия для последующего включения школьников в активную творческую деятельность. Эта цель связана в первую очередь с определением качества усвоения учащимися учебного материала – уровня овладения знаниями, умениями и навыками, предусмотренными программой по иностранному языку. Во-вторых, конкретизация основной цели контроля связана с обучением школьников приемам взаимоконтроля и самоконтроля, формированием потребности в самоконтроле и взаимоконтроле. В-третьих, эта цель предполагает воспитания у учащихся таких качеств личности, как ответственность за выполненную работу, проявление инициативы. Если перечисленные цели контроля знаний и умений учащихся реализовать, то можно говорить о том, что контроль выполняет необходимые предписанные функции.

Среди функций контроля выделяют, как правило, следующие: контролирующую; обучающую; образовательную; диагностическую; прогностическую; развивающую; ориентирующую; социальную; воспитательную; эмоциональную.

Контролирующая функция состоит в выявлении состояния знаний и умений учащихся, уровня их умственного развития, в изучении степени развития приёмов познавательной деятельности. Навыков рационального учебного труда. При помощи контроля определяется исходный уровень для дальнейшего овладения знаниями, умениями, навыками, изучается глубина и объём их усвоения, сравнивается планируемое с действительными результатами, устанавливается эффективность используемых учителем методов, форм, и средств обучения.

Обучающая функция контроля заключается в совершенствовании знаний и умений, их систематизации. В процессе проверки учащиеся повторяют и закрепляют изученный материал. Они не только воспроизводят ранее изученное, но и применяют знания и умения в новой ситуации. Проверка помогает школьникам выделить главное, основное в изучаемом материале, сделать проверяемые знания и умения более ясными и точными. Контроль способствует также обобщению и систематизации знаний.

Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным. Со стороны учителя осуществляется констатация качества усвоения учащимися учебного материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для выполнения учебной задачи; устанавливается динамика успеваемости, появляется возможность выявить проблемные области в работе, зафиксировать данные методы и приемы, проанализировать, какое содержание обучения целесообразно расширить, а какое исключить из учебной программы. Со стороны ученика устанавливается, каковы конкретные результаты его учебной деятельности; что усвоено прочно, осознанно, а что нуждается в повторении, углублении; какие стороны учебной деятельности сформированы, а какие необходимо формировать.

Сущность диагностической функции контроля – в получении информации об ошибках, недочетах и пробелах в знаниях и умениях и порождающих их причинах затруднений учащихся в овладении учебным материалом, о числе, характере ошибок. Результаты диагностических проверок помогают выбрать наиболее интенсивную методику обучения, а также уточнить направление дальнейшего совершенствования содержания методов и средств обучения.

Прогностическая функция проверки служит получению опережающей информации об учебно-воспитательном процессе. В результате проверки получают основания для прогноза о ходе определенного отрезка учебного процесса: достаточно ли сформированы конкретные знания, умения и навыки для усвоения последующей порции учебного материала (раздела, темы). Результаты прогноза используют для создания модели дальнейшего поведения учащегося, допускающего сегодня ошибку данного типа или имеющего определенные пробелы в системе приемов познавательной деятельности. Прогноз помогает получить верные выводы для дальнейшего планирования и осуществления учебного процесса.

Развивающая функция контроля состоит в стимулировании познавательной активности учащихся, в развитии их творческих способностей. Контроль обладает исключительными возможностями в развитии учащихся. В процессе контроля развиваются речь, память, внимание, воображение, воля и мышление школьников. Контроль

оказывает большое влияние на развитие и проявление таких качеств личности, как способности, склонности, интересы, потребности.

Сущность ориентирующей функции контроля в получении информации о степени достижения цели обучения отдельным учеником и классом в целом насколько усвоении как глубоко изучен учебный материал. Контроль ориентирует учащихся в их затруднениях и достижениях. Выделяя проблемы, ошибки и недочёты, он указывает им направления и положения сил по совершенствованию знаний и умений. Контроль помогает учащимся лучше узнать самого себя, оценить свои знания и возможности. Социальная функция проявляется в требованиях, предъявляемых обществом ребёнка младшего школьного возраста. Образованность в данном случае используется как широкое понятие, включающее в себя возрастной уровень развития, воспитания и осведомлённости школьника, сформированности его познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности.

Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности. Воспитательная функция контроля состоит в воспитании у учащихся ответственного отношения к учению, дисциплины, аккуратности, честности. Проверка побуждает школьников более серьезно и регулярно контролировать себя при выполнении заданий. Она является условием воспитания твердой воли, настойчивости, привычки к регулярному труду. Правильно организованный контроль снимает у школьников страх перед контрольными работами, снижает уровень тревожности, формирует правильные целевые установки, ориентирует на самостоятельность, активность, самоконтроль.

Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки (включая и отметки) создает определенный эмоциональный фон и вызывает соответствующую реакцию ученика. Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, Записать в разряд «отстающих», усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками. Реализация этой важнейшей функции деятельности по проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоци-

ональной реакции школьника (радоваться вместе с ним, огорчаться вместе с ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему.

Выделение функции контроля подчеркивает его роль и значение в процессе обучения. Применительно к иностранному языку учащийся, помимо тренировки в общении или действий с языковым материалом приобретает языковой опыт, важный источник совершенствования речевых умений и навыков. Значительно отличается и осуществление учителем диагностирующей функции контроля в обучении иностранному языку. В ходе проявления этой функции в предметных областях главное внимание направляется на акт общения, решение коммуникативной задачи. Ошибки же рассматриваются в качестве дополнительных критериев оценивания.

Проявление других функций контроля при обучении иностранному языку принципиально не отличается от проявления аналогичных функций при преподавании других учебных дисциплин, хотя известные отличия существуют, так как специфика обучения общению предполагает приобщение к культуре иного народа.

Обратимся к рассмотрению видов контроля при преподавании иностранных языков. Большинство методистов придерживаются общедидактического подхода, различая текущий и итоговый контроль. Основным результатом обучения является достижение учащимися определённого уровня коммуникативной компетентности (за весь курс обучения, за год).

В психолого-педагогических исследованиях проблем развивающего обучения, выполненных В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, их сотрудниками и последователями, обосновывается важность передачи функций контроля и оценки, традиционно закрепленным за учителем, ученику. Функция контроля в учебной деятельности, как указывает Д.Б. Эльконин, состоит в определении полноты выполнения учащимися операций, входящих в состав его действий. Превращение учащегося в подлинного субъекта учебной деятельности связано с овладением им действиями контроля и самоконтроля, с умением осуществлять их самостоятельно, без помощи и вмешательства учителя. Психологические закономерности формирования учебного действия контроля известны, однако методика работы по формированию этого действия на материале различных учебных дисциплин разработана не достаточно, а потому в практике обуче-

ния целенаправленная работа по формированию самоконтроля часто проводится от случая к случаю.

Наиболее детально типология уроков самоконтроля и самооценки знаний учащихся разработана сотрудниками лаборатории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Главное, что отличает организацию таких занятий от традиционных уроков – это изменение подхода в процессе реализации контрольно-оценочной функции. Она не связана со всякого рода стрессовыми ситуациями, с нервным напряжением, с необходимостью в спешке повторить материал для контрольной работы, переживать за будущий результат, предпринимать все необходимое, чтобы избежать ударов по самолюбию, жить от одной контрольной до другой.

Главная задача таких занятий – формирование у школьников навыков самоконтроля как элемента учебной деятельности. Но это возможно только в том случае, если учитель, как правило, не выставляет отметки (баллы), он подключается к контролю и оценке только в том случае, если школьник не справляется с самооценкой и обращается за помощью.

Первый тип занятий самоконтроля – проведение тестовых диагностических работ. Их цель выявить уровень освоения отдельных предметных операций для дальнейшей коррекции, как со стороны учителя, так и самого учащегося. Методика построения такого занятия включает в себя пять основных этапов.

Первый этап – собственно самостоятельная работа, выполнение каждым учеником индивидуально определенного задания, направленного на формирование какого-то умения или знания.

Второй этап – парная работа учащегося по выработке общих критериев самоконтроля выполненного задания. Школьники договариваются друг с другом, по каким основаниям будут в дальнейшем осуществлять проверку выполнения поставленной задачи. Следует подчеркнуть, что выработка учащимися критериев самоконтроля и самооценки – важный момент обучения самоорганизации в учебной деятельности.

Третий этап – взаимопроверка выполнения задания. Учащиеся обмениваются тетрадями и по общим критериям или ручкой другого цвета фиксируют порядок выполнения контролируемых операций.

Четвертый этап – обсуждение результатов контроля в парах учащихся. Практика показывает, что в результате самоконтроля

школьники могут одинаково выполнить задания и получить единый результат, но случается, что они действуют различными способами и готовы отстаивать свою точку зрения. Появляются и пары, которые сомневаются в правильности своего решения или же слабо владеют способами самоконтроля и предметными знаниями.

Пятый этап – обсуждение результатов проверки задания. После выполнения самостоятельной работы следует разбор выполненного задания со всем классом, при этом проверяется не только правильность решения, но и способы контроля, объективность самооценки.

Второй тип – организация самостоятельной работы учащегося. Самостоятельные работы проводятся регулярно после определенного этапа освоения новых знаний, но не сводятся только к выполнению предложенных заданий, а включают самоконтроль и самооценку выполненной работы.

Как известно, цель обучения иностранными языками в средней школе – формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистическую, тематическую (экстралингвистическую и страноведческую информацию), социокультурную, компенсаторную, учебную (умение учиться). Учащийся должен овладеть такими навыками и умениями, которые позволили бы наиболее успешное специализированное доучивание, дали возможность осуществлять самообучение иностранного языка в нескольких направлениях: поддержание и совершенствование достигнутого уровня коммуникативной компетенции; изучение нового языка. Разнообразие видов и методов контроля, системный подход к его организации, реализация всех перечисленных функций, позволяет продуктивное достижение указанной цели обучения школьника иностранному языку.

Монякова Светлана Ильинична, учитель английского и немецкого языков МАОУ СОШ № 5, г. Сатка. E-mail: 74322_s_002@mail.ru.

Мустафина Р. Ж.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ КУНАШАКСКОЙ ОБШЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Условия модернизации школьного образования предполагают социализацию управления: не просто тщательного анализа запросов населения, но и «глубокого изучения внутренних ресурсов школы, способных обеспечить эффективность образовательного процесса». Кроме того, необходимо учитывать и согласовывать достаточно противоречивые интересы субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся и их родителей. Для удовлетворения разнообразных запросов потребителей необходима достаточно совершенная образовательная система, «располагающая широким спектром образовательных услуг».

Чтобы образовательное учреждение заняло престижное место, необходим целый комплекс управленческих решений, направленный на «осовременивание и усовершенствование профессиональных знаний и умений, приведение их в соответствие с изменяющимися требованиями рабочего места, а также в связи с предстоящим техническим переоснащением трудового процесса». Весь педагогический коллектив образовательного учреждения и его руководство должны пройти «модернизирующее обучение» – обучение тому, что стало необходимо знать и уметь в силу происшедших в жизни изменений для решения актуальных проблем.

В последние годы современная школа ориентирует педагогическое сообщество на воспитание человека, которому жить, работать и добиваться успехов в современном информационном обществе. При этом делается акцент на то, как важно понимать, что компьютерные и информационные технологии создают не только новые условия труда, но и новую среду обитания с выходом на громадный информационный ресурс человечества, то есть новый тип отношения человека с миром. Это новые ростки цивилизации, с которыми человечество вступило в XXI век, называемый веком информации. Особенно важна ориентация на использование современных информационных технологий, которые открывают доступ к нетрадиционным источникам информации; повышают эффективность самостоятельной рабо-

ты; дают совершенно новые возможности для творческого подхода в деятельности работников школы и учащихся.

Выпускник образовательного учреждения любого типа не будет чувствовать себя комфортно, если у него будут отсутствовать умения и навыки в восприятии доступной ему информации и использовании ее в конкретной ситуации. Он должен при этом знать и применять самостоятельно пути наиболее продуктивного способа добычи и обработки информации. Координатором самостоятельной деятельности и помощником в работе с информационными потоками учащегося в школе является учитель. Перед учителем стоит задача - помочь учащемуся ориентироваться в информационных потоках и использовать возможности информационных технологий при выполнении самостоятельной работы и реализации учебных проектов. Обязанности директора современной школы – создать условия учителю по использованию имеющихся глобальных ресурсов в профессиональной и самообразовательной деятельности, а также стимулировать его для совершенствования своих профессиональных и личностных качеств через образовательные услуги последипломного образования.

Почему так важно владеть этими навыками ученику современной школы? Дело в том, что год от года количество необходимой школьнику информации возрастает. Это серьезная проблема современной школы и она в принципе не может быть решена без изучения в школе основ системного анализа, который необходимо изучать в школьном курсе информатики, так как именно информатика занимается информационными моделями. Освоение основных понятий и элементарных приемов системного анализа не требует использования компьютера, поэтому важно владеть безмашинным способом обработки больших объемов информации, так как большая часть информации человечеством обрабатывается в настоящее время и будет обрабатываться всегда без вмешательства современных технических средств. Молодежь, имеющая доступ к современным компьютерным сетям с безграничным объемом информации, сталкивается с серьезной проблемой, а именно отсутствием навыков обработки доступной информации. Дело в том, что компьютер может быть полезным человеку при обработке информации лишь в том случае, если умения его в обработке информации не отсутствуют полностью. Не имея навыков в обработке информации, бесполезно использовать такой дорогостоящий инструмент как компьютер.

Несмотря на то, что последние годы в России, а также и в нашем регионе достаточно активно обсуждается проблема использования компьютерных и информационных технологий в учебно-воспитательном процессе, до сих пор для большей части учителей и учащихся компьютер не является общедоступным средством обучения. Исключением являются элитные школы больших городов и отдельные экспериментальные площадки или опорные школы в городах и селах страны. Начало модернизации осуществилось в том, что у каждого учителя теперь имеется АРМ. В начале 2012–2013 учебного года в нашей школе были приобретены новые компьютеры для двух классов информатики, подключенные к беспроводному интернету через точки доступа Wi-Fi. Приобретен новейший лингафонный кабинет для уроков английского языка также с системой Wi-Fi. Каждый класс нашей школы оснащен компьютерами. Дополнительно приобретены 8 учительских АРМов, оснащенных всем необходимым оборудованием для подготовки и проведения современного урока. Для того чтобы эффективно работать на этом оборудовании, все учителя нашей школы прошли курсы повышения квалификации по ИКТ. Модернизация школьного образования создает условия для раскрытия способностей каждого ученика, поддерживает сформировавшихся талантливых школьников, подготавливает учащихся к жизни в высокотехнологическом конкурентном мире.

В ближайшие годы вполне распространенным взаимодействием учителя и учащихся будет общение через коммуникационную сеть. Но для того, чтобы ученик или учитель могли получить полноценное образование при использовании дистанционных форм обучения, они должны быть готовыми заниматься самообразованием. Самообразование – это сложный вид деятельности, который предполагает и освоение информационных ресурсов в том числе. Информация и информационные процессы, протекающие в системах различной природы, являются новыми составляющими мировоззрения современного школьника, изучить которые возможно при условии использования всех доступных инструментов и в первую очередь основных школьных дисциплин (информатика, математика, физика, химия, история, география и пр.). Исследования показывают, что намного сложнее научиться работать с информацией и понимать сущность информационных процессов, чем использовать ее в готовом виде. Ученые считают, что важнейшую роль в формировании современно-

го научного мировоззрения школьников и их подготовке к жизни в условиях информационного общества играет курс информатики. Бесспорно, что формированию информационной картины мира способствуют многие другие школьные предметы, однако только курс информатики позволяет каждому ученику обобщить и систематизировать полученные знания на том уровне, который соответствует лично ему в определенный период времени.

Модернизация понимается коллективом и администрацией Кунашакской средней общеобразовательной школы не как «некие локальные изменения в той или иной области». Модернизация – это «способ преодоления взаимного отчуждения института образования и личности». Отметим самые важные черты данной модернизации: высвобождение личности, предоставление права выбора, цели и способа социальной деятельности; рационализация поведения, связанная не только с обычным комплексом знаний, но в первую очередь с ценностным образованием; защитная функция педагогического регулирования – на всех этапах развития личности; высвобождение социально-образовательного института из-под политического, религиозного, национал-шовинистического давления.

Это модернизация образовательных моделей в связи с полифункциональным характером образования. Для того, чтобы привести в практическое действие модернизацию школьного образования, необходимо «проиграть» (отработать) предлагаемые наукой теоретические модели (сценарии) модернизации.

1. Тип «опережающей модернизации» предполагает необходимость подготовки для себя правовой и финансовой базы и определение структуры, а не содержания, поэтому новые формы образования не всегда подкреплены соответствующей научно-методической базой. «Опережающая модернизация» захватывает своей новизной, возвышает инициаторов модернизации и в собственных глазах и в глазах общества. При этом активно работают все личностные механизмы, наблюдается эмоциональный подъем, умение принимать решения в сложных ситуациях.

2. Тип «запаздывающей модернизации» демонстрирует отставание происходящих внутри института изменений в сравнении с изменениями других институтов и общества в целом.

3. Тип «рецидивирующей модернизации» несет в себе черты запаздывающей модернизации и отличается тем, что она зависит от то-

го, что вообще всякая новизна входит в жизнь трудно. При этом все трудности относятся к огрехам концепции модернизации в целом. «Запаздывающая» и «рецидивирующая» модернизации дают шанс испытать чувства первооткрывателей (в своем учреждении), хотя на самом деле это не так и коллеги уже работают в этой модели.

Руководитель современной школы должен обладать знаниями и умениями, отличными от традиционных форм управления. Руководитель образовательного учреждения в настоящее время вправе распоряжаться новейшими педагогическими и информационными технологиями, причем он должен ими владеть в совершенстве. В связи с тем, что его коллеги (подчиненные) – учителя, которые сейчас получили возможность активизации творческой деятельности в процессе учебно-воспитательного процесса и имеют право на составление авторских программ по предметам, директор школы обязан выделять приоритеты в концептуальных подходах к обучению и методике преподавания по всем предметным областям, психологических особенностях процесса познания.

Ученые отмечают, что «чем выше образовательный уровень членов коллектива, чем более творческий характер имеет работа, тем менее продуктивным будет рационалистический подход к руководству. Особенность педагогической деятельности состоит в том, что по своему характеру она является творческой. Но, кроме того, атмосфера в педагогическом коллективе, отношения между учителями и учениками имеют большое воспитательное значение. Через наблюдение этих отношений и включение в них учащиеся осваивают определенные нормы и ценности, определенные образцы социальных взаимоотношений. Поэтому, осуществляя функцию руководства педагогическим коллективом, директор школы и его заместители должны иметь в виду, что они создают ту среду, в которой учащиеся познают социальную действительность».

Очевидно, что возникают потребности в новом содержании, в новых формах подготовки и повышении квалификации руководящих кадров образовательных учреждений. Причем, современные социальные условия диктуют необходимость в непрерывном обучении руководящих кадров, так как отработанная годами схема обязательного повышения квалификации один раз в пять лет не устраивает руководителя современной школы. Управленец, который работает над престижем своего образовательного учреждения, в настоящее время

поставлен в условия непрерывного самообразовательного процесса. Кроме того, он вынужден осваивать новые направления деятельности, основанные на информационных и компьютерных технологиях, без которых не может эффективно управлять учреждением.

В условиях глобализации общественных проблем, ведущих к формированию современного информационного общества, возникают новые виды человеческой деятельности, которые «ставят людей перед необходимостью мобильно реагировать на происходящие изменения, чаще всего в ситуации неопределенности и риска. В то же время и сам человек постепенно все больше осознает свою самоценность и уникальность, свою роль в трансформации общества и его конструировании». Образ современного человека ассоциируется с образом человека, способного «выстраивать свою жизнедеятельность». Современный человек должен обладать внутренней гибкостью, иметь разнообразные интересы, понимать «ценности самосовершенствования». Именно этими качествами должен быть наделен работник современной школы в условиях модернизации образования.

Мустафина Радмила Жавдаровна, заместитель директора по УВР
Кунашакской СОШ Кунашакского муниципального района.
E-mail: kunashak_school@mail.ru.

Нуруллина Н. В.

ИГРОВЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ КРУГОЗОРА ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ПОЗНАНИЕ» (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА ЗАНЯТИЙ «ПОДВОДНЫЙ МИР РЕК, ОЗЕР И МОРЕЙ»)

В соответствии с Федеральными государственными требованиями в дошкольных образовательных учреждениях идет модернизация дошкольного образования. В связи с этим определяются новые цели, задачи и направления в работе ДООУ. Одной из образовательных областей является «Познание».

Познавательная деятельность всегда была важным направлени-

ем работы дошкольных учреждений. Однако нередко педагоги основное внимание уделяли запоминанию, усвоению и воспроизведению детьми определенных знаний, а не развитию мышления. В последние годы ситуация несколько изменилась: большую популярность приобрела проектно-исследовательская деятельность детей и взрослых, проблемное, тематическое обучение. Поэтому крайне важно, что этот раздел, согласно ФГТ, «направлен на достижение целей развития у детей познавательных интересов, интеллектуального развития детей через решение следующих задач: развитие сенсорной культуры; развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности; формирование элементарных математических представлений; формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей».

Изменились условия получения информации: и педагоги, и родители активно используют информационные технологии (зачастую вместе с детьми). Разнообразной информации стало больше, и педагоги все чаще задумываются над вопросами: «Какая информация нужна детям, а какая – нет?», «В каком виде давать ту или иную информацию?». В такой ситуации и взрослые, и дети должны иметь определенные навыки поиска и обобщения информации. На наш взгляд, содержание образовательной области «Познание» должно изменить и широко распространенные варианты диагностики, направленные прежде всего на проверку знаний ребенка, а не на развитие его познавательного интереса, исследовательской деятельности.

Познавательное развитие ребенка традиционно включает знакомство с окружающим миром и природой. В современных условиях изучение и того, и другого невозможно без экологического образования, без формирования у детей представлений о причинно-следственных связях в природе и последствиях их нарушения. И если традиционно мы отмечали, сколько названий деревьев знает ребенок, то сейчас гораздо важнее, чтобы он понимал роль этих растений в природе и жизни человека, их взаимосвязи с окружающей средой. В современном мире все большее значение приобретает и изучение своей истории, культуры наряду с традициями других народов. Суть этого вопроса состоит в том, что безопасность жизнедеятельности в современном мире выделяется, как одна из главных проблем человечества. Познавательное развитие обеспечивает полноценную жизнь ребёнка в окружающем мире (природа, социум). Формируемые пред-

ставления, их упорядочивание, осмысление существующих закономерностей, связей и зависимостей обеспечивают дальнейшее успешное интеллектуальное и личностное развитие ребёнка.

Основные задачи:

- развитие сенсорной культуры;
- развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности;
- формирование элементарных математических представлений;
- формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.

При реализации области «Познание» необходимо учитывать следующее:

- познавательные возможности ребёнка определяются уровнем развития психических процессов (восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания и речи);
- значительное место в реализации области занимают разнообразные формы работы с детьми, обеспечивающие развитие познавательной активности и самостоятельности, соответствующих личностных качеств;
- огромное значение в познавательном развитии имеет деятельность самого ребёнка (игровая, познавательно-исследовательская, продуктивная (конструктивная), трудовая и др.);
- формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей, развитие сенсорной культуры, культуры познания и интеллектуальной активности обеспечивается в результате интеграции со всеми образовательными областями.

Освоение образовательной области «Познание» в дошкольном возрасте осуществляется в разнообразных формах. Остановимся на познавательно-исследовательской деятельности.

В настоящее время мы являемся свидетелями того, как в системе дошкольного образования формируется еще один эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира - метод экспериментирования, который давно занял прочное место в высшей и средней школе. Разработку теоретических основ метода детского экспериментирования в дошкольных учреждениях осуществляет творческий коллектив специалистов под руководством профессора, академика Академии творческой педагогики и Российской академии образования Н.Н. Поддъякова.

Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует этим возрастным особенностям. В дошкольном возрасте он является ведущим, а в первые три года – практически единственным способом познания мира. Своими корнями экспериментирование уходит в манипулирование предметами, о чем неоднократно говорил Л.С. Выготский.

При формировании основ естественно-научных и экологических понятий экспериментирование можно рассматривать как метод, близкий к идеальному. Знания, почерпнутые не из книг, а добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными. За использование этого метода обучения выступали такие классики педагогики, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и многие другие.

Детское экспериментирование – это не изолированный от других вид деятельности. Оно тесно связано со всеми видами деятельности, и в первую очередь с такими, как наблюдение и труд.

Наблюдение является непременной составной частью любого эксперимента, так как с его помощью осуществляется восприятие хода работы и ее результатов. Но само наблюдение может происходить и без эксперимента. Аналогичные взаимоотношения возникают

между экспериментом и трудом. Труд (например, обслуживающий) может и не быть связанным с экспериментированием, но экспериментов без выполнения трудовых действий не бывает.

Указанные связи двусторонние. С одной стороны, наличие у детей трудовых навыков и навыков наблюдения создает благоприятные условия для экспериментирования, с другой – экспериментирование, особенно вызывающее у ребенка большой интерес, способствует развитию наблюдательности и формированию трудовых навыков.

Очень тесно связаны между собой экспериментирование и развитие речи. Это хорошо прослеживается на всех этапах эксперимента – при формулировании цели, во время обсуждения методики и хода опыта, при подведении итогов и словесном отчете об увиденном. Необходимо отметить двухсторонний характер этих связей. Умение четко выразить свою мысль (т.е. достаточно развитая речь) облегчает проведение опыта, в то время как пополнение знаний способствует развитию речи.

Связь детского экспериментирования с изобразительной деятельностью тоже двусторонняя. Чем сильнее развиты изобразительные способности ребенка, тем точнее будет зарегистрирован результат природоведческого эксперимента. В то же время чем глубже исполнитель изучит объект в процессе ознакомления с природой, тем точнее он передаст его детали во время изобразительной деятельности. Для обоих видов деятельности одинаково важны развитие наблюдательности и способность регистрировать увиденное. Во время проведения опытов постоянно возникает необходимость считать, измерять, сравнивать, определять форму и размеры, производить иные операции. Все это придает математическим представлениям реальную значимость и способствует их осознанию. В то же время владение математическими операциями облегчает экспериментирование.

Экспериментирование связано и с другими видами деятельности – чтением художественной литературы, с музыкальным и физическим воспитанием, но эти связи выражены не столь сильно. Наблюдения и эксперименты можно классифицировать по разным принципам.

1. По характеру объектов, используемых в эксперименте: опыты с растениями; опыты с животными; опыты с объектами неживой природы; опыты, объектом которых является человек.

2. По месту проведения опытов: в групповой комнате; на участке; в лесу, в поле и т.д.

3. По количеству детей: индивидуальные (1–4 ребенка); групповые (5–10 детей); коллективные (вся группа).

4. По причине их проведения: случайные; запланированные; поставленные в ответ на вопрос ребенка.

5. По характеру включения в педагогический процесс: эпизодические (проводимые от случая к случаю); систематические.

6. По продолжительности: кратковременные (от 5 до 15 минут); длительные (свыше 15 минут).

7. По количеству наблюдений за одним и тем же объектом: однократные; многократные, или циклические.

8. По месту в цикле: первичные; повторные; заключительные и итоговые.

9. По характеру мыслительных операций: констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями); сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта); обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам).

10. По характеру познавательной деятельности детей: иллюстративные (детям все известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты); поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат); решение экспериментальных задач.

11. По способу применения в аудитории: демонстрационные; фронтальные.

Рассмотрим цикл занятий на тему «Подводный мир рек, озер и морей», организованных на основе метода проектов (интерактивно-игровая технология).

Предполагаемый результат: у детей сформировано представление об обитателях подводного мира, растительном мире водоемов; сформированы навыки поисковой деятельности, систематизированы знания детей о свойствах воды, воспитано бережное отношение к воде; обладают навыками безопасного поведения на воде и возле водоема.

Этапы реализации: 1) организационный этап – включает в себя изучение научно-методической литературы по проблеме; 2) этап практических действий: разработка проекта для старшей группы, создание предметно-развивающей среды для ознакомления детей с подводным миром; подбор детской художественной литературы, разра-

ботка перспективного плана, занятий, экскурсий, бесед, викторин;
3) заключительный этап: диагностика детей, презентация проекта.

Условия реализации проекта: мотивационные (отсутствие у детей достаточных знаний о подводном мире и его побережье); кадровые (исполнитель проекта (воспитатель) для эффективного решения задач должен обладать знаниями о подводном мире водоемов и его побережья); материально-технические (имеющиеся в наличии ДОУ). Учитывая принципы дошкольного образования, были разработаны модели ознакомления с подводным миром во всех блоках педагогического процесса.

Для реализации проекта был разработан перспективный план по ознакомлению с подводным миром.

Перспективный план по ознакомлению детей с подводным миром

№ п/п	Содержание работы	Цель
1	Беседа «Вода Земли»	«Вода земли» (Вода на глобусе обозначена голубым цветом. На земном шаре воды больше, чем суши. Природа создала разную воду: морскую, речную, озёрную, дождевую, талую. Всякой воде свое применение, в жизни человека, растений и животных. Бережное отношение к воде поможет сохранить водные ресурсы для бедующего и нашего здоровья)
2	Рассматривание альбомов, открыток из серии «Рыбы», «Морские жители», «Обитатели водоемов»	Вызвать интерес к обитателям водного мира. Закрепить представления о строении рыб
3	Д/И «Что есть у рыбки?»	Закрепить представление о строении рыб и их предназначении
4	Экскурсия на пруд	Знакомить детей с водоемом
5	Беседа «Что мы знаем о растениях водоема и прибрежной зоны»	Расширять знания о растениях, их названиях, условиях жизни и роли человека
6	Оригами «Речные жители», «Лодочка»	Учить детей складывать бумагу в разных направлениях
7	Загадки о морских и речных жителях. Создание картотеки.	Развивать внимание, память, логическое мышление
8	Работа в мини-лаборатории (опыты с водой)	Закреплять свойства воды
9	Рисование «Осьминог»	Учить рисовать по мокрому листу
10	Театр на фланелеграфе «Операция щука»	Развивать коммуникативные навыки детей

№ п/п	Содержание работы	Цель
11	Создание книжки-малышки «Растения водоема»	Учить детей изображать растения водоема, создавать книжку-малышку, работать дружно
12	Аппликация «Стайка дельфинов»	
13	Чтение рассказов «У речки», «У озера» и др. С. Маршак «Жил осьминог со своей осьминожкой»	Учить детей внимательно слушать произведение, отвечать на вопросы по содержанию
14	ПИ «Море волнуется раз», «Удочка», «Гуси-лебеди», «Дельфины», «Лягушки и цапля», «Караси и щука» «Лягушки в болоте», «Хитрые рыбки», «С кочки на кочку». «Лягушки в болоте», «Хитрые рыбки», «С кочки на кочку». Эстафеты: «Рыбалка» (перенос мешочков с песком двумя палочками), «Пингвины» (с мячом), «По кочкам» (с двумя дощечками) Упражнения на расслабление: «Шум прибоя», «Водоросли»	Совершенствовать двигательные умения и навыки. Развивать ловкость, быстроту реакции
16	Рисование «Я рисую море»	Создание образа моря различными нетрадиционными техниками, экспериментирование с разными художественными материалами и инструментами.
17	Развлечения «Здравствуй, речка синяя», «День Нептуна»	В процессе развлечения закрепить полученные знания об обитателях водоема, создать веселое праздничное настроение
18	Беседа «Правила поведения на воде», «правила поведения у водоема»	Формировать правила безопасного поведения на воде и у водоема
19	Рассматривание энциклопедий, ярко иллюстрированных книг	Показать детям, что подводный мир очень красив и разнообразен
20	Просмотр видеофильмов и слайдов	Расширение знаний об обитателях водоема
21	Работа с моделями. Какому животному это подходит	Соединить модели животных со средой их обитания

С целью выявления эффективности проекта была проведена диагностика знаний детей об обитателях водоемов. Были получены следующие данные: 40 % дошкольников – с высоким уровнем, 60 % дошкольников – со средним уровнем. До реализации проекта был один ребенок с высоким уровнем знаний, теперь 8 воспитанников

улучшили уровень знаний до высокого. Дети с низкого уровня все перешли на средний. На данный момент у дошкольников сформировано представление об обитателях подводного мира, растительном мире водоемов; сформированы навыки поисковой деятельности, систематизированы знания детей о свойствах воды, обладают навыками безопасного поведения на воде и возле водоема.

Нуруллина Наталья Владимировна, воспитатель логопедической группы МДОУ Центр развития детский сад №40 «Золотой петушок», г. Сатка. Персональная страница на сайте организации: <http://74322d040.edusite.ru/p18aa1.html>.

Примаченко Ираида Анатольевна

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА К ВЫПОЛНЕНИЮ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ

Актуальность использования индивидуального подхода и дифференцированного обучения сохранялась всегда. Учитель желающий видеть и развивать в каждом ученике уникальную личность, становится перед сложной задачей одновременного обучения всех по-разному. В условиях подготовки к ЕГЭ возникает проблема организации образования учеников по их образовательным траекториям.

Наиболее успешно решать эту проблему может тот педагог, который знает и владеет набором разных смыслов, форм и технологий образования, т.е. опирается на «концепцию, допускающую внутри себя многообразие образовательных траекторий учеников. От учителя требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций».

Решать данную задачу в современной дидактике предлагается двумя способами, каждый из которых, тем не менее, именуется индивидуальным подходом. Первый способ – дифференциация обучения, «согласно которой к каждому ученику предполагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый материал по степени сложности, направленности. Второй способ предполагает, что

собственный путь образования выстраивается от каждого ученика применительно к каждой из изучаемых им образовательных областей. Другими словами, каждому ученику предоставляется возможность создания собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин. Организация обучению учащихся индивидуальной траектории требует от педагога знаний методики и технологии».

Практика показывает, что для успешного дифференцированного обучения необходимо учитывать специфику школьного предмета. Процесс обучения наиболее успешно происходит при групповой форме работы, которая обеспечивает учет индивидуальных особенностей учащихся, организует коллективную познавательную деятельность, «продуктивное общение», обмен способами действия и взаимное обогащение учащихся. Групповая работа активизирует учебно-познавательные процессы и способствует самооценке и коррекции собственных знаний и учебных действий. Приёмы дифференцированного обучения особенно необходимы на уроках, когда каждый ученик преодолевает небольшой участок собственной образовательной траектории. При этом необходимо выявление личного опыта ученика, раскрытие его особенностей и возможностей, определение «индивидуальной зоны ближайшего развития».

В ходе подготовки к занятиям педагогам нужно особое внимание уделять конструированию учебных текстов, составлению специальных дидактических материалов, методических рекомендаций к их использованию, форм контроля личностного развития. Важно предоставить ученику возможность выбора, как задания, так и способа проработки учебного материала. Контроль и оценка знаний и умений направлять не только на выявление результата обучения, но и на сам процесс учения. При этом систематически фиксировать изменения, которые происходят с учениками, усваивающими учебный материал.

Обобщая результаты анализа методической литературы, сформулируем требования к организации дифференцированной подготовки к выполнению тестовых заданий ЕГЭ по математике: эффективно реализовывать уровневую дифференциацию в процессе преподавания; уделять особое внимание формированию базовых знаний и умений учащихся, которые не ориентированы на более глубокое изучение математики и русского языка при продолжении образова-

ния и обеспечить продвижение учащихся, которые имеют высокую учебную мотивацию и возможности для изучения предметов на повышенном и высоком уровне; большое внимание уделять содержанию раскрытию учебного материала; систематически отрабатывать различные алгоритмы способов решений в различных ситуациях; формировать умения учащихся работать с материалом различной степени сложности.

Наряду с традиционными методами и формами проверки знаний, умений и навыков учащихся рекомендуется включать тестовые формы контроля, используя проверочные тесты, сравнимые с КИМами, по различной тематике заданий и включающие различные по форме задания (с выбором ответов, с краткой записью ответа, с развернутым ответом).

Принципиально важно для учителя математики обеспечить прочное усвоение всеми учащимися минимума содержания на базовом уровне. Включать на каждом уроке задания части «А» в раздаточные материалы для слабо подготовленных детей и отрабатывать эту группу задач.

Применять уровневую дифференциацию учащихся: различным по уровню подготовленности учащимся в ходе обучения ставить посильные учебные задачи и добиваться их выполнения с помощью различных дидактических средств (наглядных пособий, раздаточных материалов и другого), различных современных технологий (в частности, групповыми формами работы, средствами личностно-ориентированной педагогики).

Создать положительную мотивацию для усвоения минимума содержания на базовом уровне у всех учащихся, показывать слабым учащимся посильность задач и необходимость их выполнения. Ученики должны быть осведомлены, что они не будут положительно аттестованы, если не научатся самостоятельно выполнять задания базового уровня.

Продумать элементы самоконтроля и научить выпускников оценивать полученные при решении результаты.

Ставить специальную задачу по обучению хорошо подготовленных учащихся на повышенном уровне – предусмотреть использование различного раздаточного материала, где применяются идеи варьирования исходных данных задачи, нестандартная постановка вопроса, используются различные трактовки понятий. Познакомить

учащихся со стратегией выполнения работы и тематикой заданий (на решение заданий части «А» тратится около 3 минут, на задания частей «В» около 6 минут и «С» от 10 до 20 минут).

Провести не менее 2–3 работ, аналогичных ЕГЭ.

Предлагать учащимся контрольные и самостоятельные работы по типу заданий приближенных к «формату» ЕГЭ (на 1 – 2 урока). После изучения каждой темы на обобщающем уроке предлагать тестовые задания.

Пересмотреть календарно-тематическое планирование в соответствии с анализом пробных тестирований.

Систематизировать знания учащихся по темам. Проводить аналогии в изучении многих тем.

На каждом уроке систематически повторять изученное ранее параллельно с изучением нового материала.

Домашние задания должны быть подобраны для каждого уровня учащихся различной степени сложности (слабых, средних и сильных).

Пересмотреть до конца года календарно-тематическое планирование в соответствии с анализом пробного тестирования, в школе должно быть переработанное календарно-тематическое планирование, анализ результатов, планирование индивидуальных занятий на дифференцированном уровне по подготовке к ЕГЭ (1 неделя – сильная группа, 2 неделя – средняя, 3 неделя – слабые).

Электронные и цифровые ресурсы в помощь учителю математики.

Общую информацию о ЕГЭ, новости, пособия для подготовки, контрольно-измерительные материалы, демоверсии, методические письма и многое другое можно найти на официальных сайтах перечисленных ниже:

<http://www.ege.edu.ru/> – официальный информационный портал ЕГЭ.

<http://www.ege.spb.ru/> – официальный информационный портал ЕГЭ в Санкт-Петербурге.

<http://www.fipi.ru/> – Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ).

<http://www.rustest.ru/> – Федеральный центр тестирования (ФЦТ).

<http://phys.reshuege.ru/> – Задания единого государственного экзамена по математике и физике 2014 года с решениями.

Дифференцированный подход, активное использование сетевого контента позволяет учителю обеспечить высокие результаты при выполнении тестовых заданий Единого государственного экзамена.

Примаченко Ираида Анатольевна, учитель математики, МАОУ СОШ №5, г. Сатка. E-mail: 74322_s_002@mail.ru.

Прыткова Елена Валентиновна

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

При переходе на ФГОС второго поколения нельзя не учитывать, что современному обществу нужен выпускник, самостоятельно мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы. Поэтому образование на данном этапе должно быть ориентировано на развитие личности.

Новое понимание результатов общего образования в рамках концепции нового стандарта основывается на тезисе развития личности, как основной цели и смысле образования. С этой позиции *предметные* результаты изучения физики (конкретные знания, умения, навыки) являются лишь органичной составляющей в комплексе результатов обучения предмету и важным средством формирования универсальных (метапредметных) знаний, умений и способов деятельности. Последние как раз и обеспечивают способность учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию, а, значит, их формирование является главной целью образовательного процесса в школе.

В примерной программе основного общего образования по физике требования к результатам обучения и освоения содержания курса дифференцируют результаты обучения на личностные, метапредметные и предметные. В этой же логике сформулированы цели изучения математики в основной школе. Особое внимание хотелось бы обратить на цели, поставленные «*в метапредметном направлении*: формирование представлений о физике как части общечеловеческой культуры, о значимости физики в развитии цивилизации и современного общества; развитие представлений о математике как форме

описания и методе познания действительности, создание условий для приобретения первоначального опыта физического моделирования; формирование общих способов интеллектуальной деятельности, характерных для физики и являющихся основой познавательной культуры, значимой для различных сфер человеческой деятельности».

По сравнению с целевыми установками прежних программных документов, определяющих содержание изучения физики, формулировки целей изучения предмета в проекте примерных программ основного общего образования по физике иначе расставляют акценты, что соответствует заявленной в стандартах деятельностной парадигме образования.

Современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину. Однако, самостоятельность предметов в современной школе, их слабая связь друг с другом порождают серьёзные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира.

Средствами реализации новых подходов в образовании являются различные технологии и методы обучения, которые позволяют достичь всех вышеперечисленных результатов. Считая интеграцию одной из инновационных форм обучения, учителя школы разрабатывают и практически используют систему интегрированных уроков по различным предметам. В классификации современных педагогических технологий технология интеграции в образовании представлена несколькими моделями. Наиболее часто используемые из них: модель «Интеграция естественнонаучных дисциплин», модель «Интегрированные занятия (уроки)», модель межпредметных связей.

Интеграция – это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Исследователи трактуют интеграцию обучения по-разному. Ю.М. Колягин, например, считает, что применительно к системе обучения понятие «интеграция» принимает два значения: как цель и как средство обучения. Интеграция как цель обучения должна дать ученику те знания, которые отражают связанность частей мира как системы, призвана научить ребёнка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Интеграция как средство обучения направ-

лена на развитие эрудиции обучающегося, на обновление существующей узкой специализации в обучении. В то же время интеграция не должна заменить обучение классическим учебным предметам, она должна лишь соединить получаемые знания в единую систему. На практике пути интеграции могут идти через объединение сходного материала в разных учебных предметах или через объединение одним учителем в своем предмете материала, который тематически повторяется в разные годы обучения на разном уровне сложности. Учитель, интегрирующий на уроке различные предметы, должен учитывать противоречия сущности познания. Только обобщенные представления об окружающем мире дают возможность адекватно в нем ориентироваться. Как одно из средств интеграции мы рассматриваем интегрированный урок.

Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины. Учителя, которые готовят и проводят интегрированный урок, должны быть, прежде всего, союзниками и единомышленниками, четко видеть совместный интерес в интегрировании своих дисциплин. Оба педагога должны давать себе отчет, что их ждет большой труд и немалые затраты времени и сил, гораздо большие, чем при подготовке и проведении отдельных уроков, так как самое узкое место интегрированного урока – это технология взаимодействия двух учителей, последовательность и порядок их действий, содержание и методы преподнесения материала, продолжительность каждого действия. Взаимодействие их при этом может строиться по-разному. Оно может быть паритетным, с равным долевым участием каждого из них; один из них может выступать ведущим, а другой – ассистентом или консультантом; весь урок может вести один учитель в присутствии другого как активного наблюдателя и гостя. Продолжительность интегрированного урока тоже может быть разной (один, два, а то и три урока). Любой интегрированный урок связан с выходом за узкие рамки одного предмета соответствующей понятийно-терминологической системы и метода познания. На нем можно преодолеть поверхностное и формальное изучение вопроса, расширить информацию, изменить аспект изуче-

ния, углубить понимание, уточнить понятия и законы, обобщить материал, соединить опыт учащихся и теорию его понимания, систематизировать изученный материал.

Интегрировать на уроке можно любые компоненты педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Когда берется, например, содержание, то для интегрирования в нем может выделяться любой его компонент: понятия, законы, принципы, определения, признаки, явления, гипотезы, события, факты, идеи, проблемы и т. д. Можно также интегрировать такие составляющие содержания, как интеллектуальные и практические навыки и умения. Эти компоненты из разных дисциплин, объединяемые в одном уроке, становятся системообразующими, вокруг них собирается и проводится в новую систему учебный материал. Системообразующий фактор является главным в организации урока, поскольку разрабатываемая далее методика и технология его построения будут им определяться.

Чтобы интегрировать, надо совершить определенные действия, которые изначально носят творческий характер. В ходе этой подготовительной деятельности учитель определяет: свои мотивы проведения интегрированного урока и его цель; состав интегрирования, т.е. совокупность объединяемых компонентов; ведущий системообразующий и вспомогательный компоненты; форму интегрирования; характер связей между соединяемым материалом; структуру (последовательность) расположения материала; методы и приёмы его предъявления; методы и приёмы переработки учащимися нового материала; способы увеличения наглядности учебного материала; распределения ролей с учителями интегрируемого предмета; критерии оценивания эффективности урока; форму записи подготовленного урока; формы и виды контроля обученности учащихся на данном уроке.

При обучении учащихся связь физики с другими предметами призвана решать следующие задачи:

- служить основой для формирования научного миропонимания;
- прививать интерес к изучению предметов естественно-математического цикла;
- готовить учащихся к жизни, общественно полезному труду, развивать логическое мышление;
- формировать основы естественнонаучной картины мира и показать место человека в ней;

– знакомить с применением физических законов в практической деятельности человека с целью ускорения научно-технического прогресса.

При изучении различных разделов физики важно обеспечить преемственность с пропедевтическим курсом естествознания, взаимодействовать с параллельно изучаемыми предметами (химия, биология, математика, география и др.), включить проблемы экологии и отношения человека с природой и техникой.

*О, физика, наука из наук!
Все впереди! Как мало за плечами!
Пусть химия нам будет вместо рук,
Пусть будет математика очами.*

(М. Алигер)

Структура интегрированных уроков отличается большой информативной емкостью материала. В средней, а особенно в старшей школе интегрированные уроки являются важнейшей частью системы межпредметных связей. Каждый из этих уроков ведут два и более учителя-предметника. Материал таких уроков показывает единство процессов, происходящих в окружающем нас мире, позволяет учащимся видеть взаимозависимость различных наук.

Уроки, построенные на основе интегративного подхода, развивают потенциал учеников, стимулируют познание ими окружающей действительности, развивают у них логику мышления, коммуникативные способности. Именно такая подготовка, включающая использование проектных технологий и межпредметных связей, обеспечивает конкурентоспособного специалиста в интегрированном информационном пространстве современного общества.

На уроках физики решается целый ряд вопросов, тесно переплетающихся с математическими темами. Приведем примеры возможной тематики интегрированных уроков математика-физика: «Измерение физических величин» (математическая составляющая: математические методы вывода формул; физическая составляющая: физические величины и способы их вычислений), «Способы вычисления объема тела» (математическая составляющая: объём тела вращения; физическая составляющая: вычисление объёма тела физическими

методами), «Вектор в математике и физике», «Математические основы волновой оптики» и др.).

Таким образом, использование межпредметной интеграции дает возможность качественно решать задачи обучения и воспитания учащихся.

1. Переход от внутрипредметных связей к межпредметным позволяет ученику переносить способы действий с одних объектов на другие, что облегчает учение и формирует представление о целостности мира. При этом следует помнить, что такой переход возможен только при наличии определенной базы знания внутрипредметных связей, иначе перенос может быть поверхностным и механическим.

2. Увеличение доли проблемных ситуаций в структуре интеграции предметов активизирует мыслительную деятельность школьника, заставляет искать новые способы познания учебного материала, формирует исследовательский тип личности.

3. Интеграция ведет к увеличению доли обобщающих знаний, позволяющих школьнику одновременно проследить весь процесс выполнения действий от цели до результата, осмысленно воспринимать каждый этап работы.

4. Интеграция увеличивает информативную емкость урока.

5. Интеграция позволяет находить новые факторы, которые подтверждают или углубляют определенные наблюдения, выводы учащихся при изучении различных предметов.

6. Интеграция является средством мотивации учения школьников, помогает активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, способствует снятию перенапряжения и утомляемости.

7. Интеграция учебного материала способствует развитию творческого мышления учащихся, позволяет им применять полученные знания в реальных условиях, является одним из существенных факторов воспитания культуры, важным средством формирования личностных качеств, направленных на доброе отношение к природе, к людям, к жизни.

Прыткова Елена Валентиновна, учитель физики МАОУ СОШ №5, г. Сатка. E-mail: 74322_s_002@mail.ru.

Сайдуллина Р. Ж.

ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Управление человеческим потенциалом является одной из наиболее важных сфер жизни организации, а центральное звено в управлении человеческим потенциалом – система мотивации сотрудников. Актуальность проблемы мотивации педагогической деятельности, как и в целом, проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных и малоразработанных. Практически нет специальных исследований, в которых бы прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора и приверженности педагогической профессии и мотивации педагогической деятельности.

При осознании потребностей у человека возникает желание их удовлетворить, следовательно, интерес к тому, что позволит это сделать. Однако интересы могут повлиять на поведение людей, стать его мотивами только в случае реальной возможности их осуществить. Мотивы, формирующиеся у человека под влиянием множества обстоятельств, «включаются» под влиянием стимулов. Стимулы могут быть внутренними и внешними. На основе внутренней мотивации люди действуют спокойнее, быстрее, добросовестнее, тратят меньше сил, лучше усваивают задания и знания. Но внутренне побуждение к действию является результатом взаимодействия сложной совокупности потребностей, которые постепенно меняются, и, чтобы мотивировать, руководитель должен определить эти потребности и найти способ их удовлетворения. Добиться желаемого поведения можно двумя путями: подобрать человека с заданным уровнем внутренней мотивации или воспользоваться внешней. Соотношение различных мотивов, влияющих на поведение людей, образует его мотивационную структуру. Последняя достаточно стабильна, но поддается целенаправленному формированию, например, в процессе воспитания. У каждого человека она индивидуальна и обуславливается множеством факторов: уровнем благосостояния, социальным статусом, квалификацией, должностью, ценностями и проч.

Для успешного руководства людьми каждый менеджер должен хотя бы в общих чертах представлять, чего хотят и чего не хотят его

подчиненные, каковы основные мотивы их поведения, в каком соотношении они находятся, как можно воздействовать на них и каких результатов при этом ожидать. Исходя из этого, он либо изменяет мотивационную структуру их поведения, развивая желательные мотивы и ослабляя нежелательные, либо осуществляет прямое стимулирование их действий. В то же время необходимо отметить, что между мотивацией и конечным результатом деятельности человека нет однозначной связи, поскольку здесь вмешивается много случайных или субъективных факторов, таких, например, как способности, настроение в данный момент, понимание ситуации, влияние третьих лиц. Существует много определений мотивации. Мотивация – процесс стимулирования отдельного сотрудника или группы к действиям, приводящим к осуществлению целей организации. Мотивация – процесс побуждения себя и других к достижению личных целей или целей организации.

Другие рассматривают мотивацию как степень желания и выбор, который необходим данной личности, что обуславливает проявление того или иного поведения. Стартовая точка мотивационного процесса – наличие неудовлетворенности, что ориентирует человека на достижение своих целей, в результате наступает завершающий момент – удовлетворение потребности.

Мотивация имеет две формы.

1. Внешняя мотивация – как сделать, чтобы «замотивировать» людей.

2. Внутренняя мотивация – самозарождающиеся факторы, которые влияют на людей, поддерживая определенные начинания и побуждая двигаться в определенном направлении.

Для эффективного мотивирования требуется:

1) разобрать модель основного процесса мотивации: потребность – цель – действие и влияние опыта и ожиданий;

2) знать факторы, влияющие на мотивацию, – набор потребностей, которые инициируют движение к целям, и условия, при которых потребности могут быть удовлетворены;

3) выяснить, что мотивация не может стремиться просто к созданию чувства удовлетворенности и удовольствия – повышенная его доза может довести до самодовольства и инерции.

Процесс мотивации начинается с какой-либо (сознательной или бессознательной) ощущаемой неудовлетворенной потребности, нуж-

ды. Затем определяется цель, которая предполагает, что для удовлетворения потребности требуется некое направление действий, посредством которых может быть достигнута цель и начаться удовлетворение потребности.

Сила мотивации зависит от опыта и ожиданий. Опыт достижения при предпринимаемых действиях по удовлетворению потребности показывает людям, что некоторые действия помогают в достижении цели, другие же – малоуспешны. Некоторые приносят награду, а некоторые приводят к провалу, наказаниям. Действия, которые привели к успешному поведению и награде, повторяются, когда подобная потребность появится вновь. Провал или наказания предполагают, что необходимо искать другие, альтернативные средства достижения цели. Это закон эффекта, открытый в психологических исследованиях в рамках концепции бихевиоризма (поведенческой психологии). Степень, в которой опыт определяет будущее поведение, зависит от того, насколько человек способен распознать сходство между предыдущей ситуацией и настоящей.

Влияние ожидания: люди активно действуют тогда, когда уверены, что выбранная тактика приведет к желаемой цели. Сила ожидания может базироваться как на субъективной оценке вероятности достижения цели с помощью конкретной тактики действий, так и на прошлом опыте, но человек сталкивается с совершенно новыми ситуациями - в таких условиях мотивация будет наименьшей.

Изучение человеческого поведения и механизмов побуждения к тому или иному действию привело к появлению концепций, среди которых можно выделить: содержательные теории мотивации; процессуальные теории мотивации.

Содержательные теории занимаются идентификацией того, что во внутриличностной или рабочей среде побуждает к данному поведению. Процессуальные теории описывают процесс мотивации. Существуют три основных подхода к выбору мотивационной стратегии.

1. Стимул и наказание: люди работают за вознаграждение: тем, которые работают хорошо и много, платят хорошо, а тем, кто работает еще больше, платят тоже больше. Тех, кто не работает качественно, наказывают.

2. Мотивирование через саму работу: дайте человеку работу интересную и приносящую ему удовлетворение, и качество исполнения будет высоким.

3. Систематическая связь с менеджером: определяйте цели с подчиненным и давайте ему положительную обратную связь, когда он действует правильно, и отрицательную, когда он ошибается. Выбираемая мотивационная стратегия базируется на анализе ситуации и предпочитаемом стиле взаимодействия руководителя с другими людьми.

Используются следующие мотивационные методы:

1. Использование денег для вознаграждения и стимула.
2. Наложение взысканий.
3. Развитие сопричастности.
4. Мотивирование через саму работу.
5. Вознаграждение и признание достижений.
6. Упражнение в руководстве.
7. Поощрение и вознаграждение групповой работы.
8. Обучение и развитие сотрудников.
9. Ограничение, лимитирование отрицательных факторов.

Деньги в качестве зарплаты или других форм вознаграждения – очевидная форма награды. Например, в иерархии Маслоу деньги удовлетворяют основные потребности выживания и безопасности, они могут удовлетворять и потребность в самоуважении, в престиже и статусе, а также желания вещемании и алчности.

Мотивация не есть только вопрос раздачи наград. Людям требуется знать, что их ожидает в случае некомпетентного или недобросовестного выполнения своих служебных обязанностей, какие взыскания могут быть на них наложены за то или иное нарушение. Метод взысканий, если они наложены справедливо и не являлись неожиданностью для сотрудника, мотивирует его к улучшению своей работы. Развитие сопричастности и идентификации сотрудников с организацией, с ценностями, целями организации мотивирует работников на повышение эффективности труда. Мотивирование через саму работу использует внутренние стимулы интереса к работе, чувства удовлетворения от процесса работы, от возможности проявить свои способности, собственные силы при принятии решений и выполнении производственных задач.

Поощрение достижений сотрудников мотивирует их к улучшению дальнейшей деятельности, если это поощрение разнообразно: сама система зарплаты устроена так, что связывает награду с достижениями, а также требуется поощрение людей через повышение их ответственности и самостоятельности (внутренняя награда) и созда-

ние возможности повышения статуса, продвижения в карьере (внешняя награда). Поощрения мотивируют лишь тогда, когда они заслужены и человек сознаёт это. И они обесцениваются, если раздаются и получают незаслуженно «налево и направо». Упражнение в руководстве, применение руководства как ключевого фактора мотивации позволяет улучшить эффективность деятельности персонала, ибо умелое руководство способствует развитию сопричастности и идентификации, прояснению ролей и целей, развитию группового духа. Большое значение имеет личность и стиль управления руководителя. Ограничение отрицательных факторов предполагает минимизацию отрицательных гигиенических факторов: это несправедливая система оплаты; плохие условия работы; неадекватный надзор; неоправданно ограничивающие или бюрократические практики и др. Руководитель должен иметь в виду две цели: снизить уровень неудовлетворенности подчиненных, улучшив положение с регуляторами мотивации, и увеличить уровень удовлетворенности, усилив главные мотиваторы (которые реально увеличивают выделение энергии у подчиненных).

В общем виде выделяют следующие методы стимулирования результативности труда.

1. Экономические методы (денежные поощрения либо наказание в виде лишения премий, штрафов).

2. Целевой метод (постановка перед подчиненным конкретных и ясных трудовых целей повышает его активность).

3. Метод расширения и обогащения работ («расширить работу» – это значит дать работнику больше работы того же типа, тогда как для обогащения труда ему поручают «более сложную» или «более высокого порядка работу», более разнообразную, значимую, самостоятельную и т.п.).

4. Метод соучастия, или привлечения работников (партисипативный стиль) (работники участвуют в совместном принятии решений, что повышает их активность и удовлетворенность работой).

Результативность работы подчиненных зависит также от психологического климата в трудовом коллективе и стиля управления, применяемого руководителем.

Принято выделять два основных подхода к воздействию на поведение людей. Д. МакГрегор назвал их «теория X» и «теория Y».

Теория X – это авторитарный тип управления, ведущий к прямому регулированию и жесткому контролю. *Теория Y* основана на де-

мократическом стиле: делегирование полномочий, обогащение содержания работы, улучшение взаимоотношений, партисипативное решение проблем и признание того, что мотивация людей происходит на основе сложной совокупности психологических потребностей и ожиданий.

Теории X и Y основываются на двух полярных воззрениях на человеческое поведение.

Поведение личности, на котором базируется теория X, характеризуется следующими основными чертами: человек изначально не любит работать и будет избегать работы, поэтому его следует принуждать, контролировать, направлять, угрожать наказанием, чтобы заставить работать для достижения целей организации. Средний человек предпочитает, чтобы им руководили, избегает ответственности. Противоположное поведение личности состоит в том, что работа для человека – естественное состояние и потребность, внешний контроль – не главное и не единственное средство воздействия для достижения целей организации, человек может осуществлять самоконтроль, самоуправление, стремится к ответственности, склонен к самообразованию и изобретательности – это основа типа управления Y. Личности, психологический тип поведения которой определен как X, необходим авторитарный стиль управления, и, наоборот, поведение по типу Y требует более демократического управленческого воздействия. Практическим развитием этой теории явилась разработка различных стратегий проектирования и организации труда с учетом «расширения работы», «обогащения труда», вовлечения работника в процесс обсуждения, анализа и принятия решений. Последнее получило название «партисипативность». Под «расширением работы» понимается увеличение «горизонтальной нагрузки» на работника, то есть увеличение работы того же типа. «Обогащение труда» предполагает выполнение более сложной работы, которая дает возможность раскрыть потенциал личности и усиливает содержательный аспект. Обогащение труда представляет наиболее распространенный подход менеджеров для повышения результативности работы. Участие, или вовлечение, работников (партисипативность) рассматривается так же, как один из факторов роста результативности, мотивации труда и производительности. Как уже отмечалось, к неэкономическим способам мотивации относятся организационные и морально-психологические.

Организационные включают в себя, прежде всего, привлечение

работников к участию в делах организации, которое предполагает, что им предоставляется право голоса при решении ряда проблем, как правило, социального характера. Важную роль играет мотивация перспективой приобрести новые знания и навыки, что делает работников более независимыми, самостоятельными, придает им уверенность в завтрашнем дне. Мотивация обогащением содержания труда заключается в предоставлении людям более содержательной, важной, интересной, социально значимой работы, соответствующей их личным интересам и склонностям, с широкими перспективами должностного и профессионального роста, дающей возможность проявить свои творческие способности, осуществлять контроль над ресурсами и условиями собственного труда, когда каждый по возможности должен быть сам себе шефом.

Морально-психологические методы стимулирования включают следующие основные элементы.

1. Создание условий, при которых люди испытывали бы профессиональную гордость за то, что лучше других могут справиться с порученной работой, причастность к ней, личную ответственность за ее результаты; ощущали бы ценность результатов, конкретную их важность для кого-то. Для того чтобы работа приносила удовлетворение, задание должно содержать известную долю риска и возможность добиться успеха.

2. Присутствие вызова, обеспечение возможностей каждому на своем рабочем месте показать свои способности, выразить себя в труде, в его результатах, иметь доказательства того, что он может что-то сделать, причем это «что-то» должно получить имя своего создателя. Например, отличившиеся работники получают право подписывать документы, в разработке которых они принимали участие.

3. Признание, которое может быть личным и публичным. Суть личного признания состоит в том, что особо отличившиеся работники упоминаются в специальных докладах высшему руководству организации, представляются ему, их персонально поздравляет администрация по случаю праздников и семейных дат. В нашей стране широкого распространения оно еще не получило. Публичное признание знакомо нам намного лучше.

Поощрение призвано стимулировать не только данного субъекта, но и других, а для этого оно должно восприниматься коллективом как справедливое. Представители высшего звена управления обяза-

тельно должны лично участвовать в поощрении сотрудников, регулярно посещать подразделения, хотя бы по телефону контактировать с передовиками. Только в этом случае система поощрения будет действенной.

К морально-психологическим методам стимулирования относятся высокие цели, которые воодушевляют людей на эффективный, а порой и самоотверженный труд. Поэтому любое задание руководителя должно содержать в себе элемент вызова. Морально стимулирует атмосфера взаимного уважения, доверия, поощрения разумного риска и терпимости к ошибкам и неудачам; внимательное отношение со стороны руководства и товарищей по работе.

И в заключение необходимо упомянуть еще одну форму мотивации, которая по существу объединяет в себе все рассмотренные выше. Речь идет о продвижении в должности, которое дает и более высокую заработную плату, и интересную и содержательную работу, а также отражает признание заслуг и авторитета личности путем перевода в более высокую статусную группу (моральный мотив). В то же время этот способ мотивации является внутренне ограниченным: в организации не так много должностей высокого ранга, тем более свободных; не все люди способны руководить и не все к этому стремятся, а кроме всего прочего, продвижение по службе требует повышенных затрат на переподготовку.

Нужно иметь в виду, что все перечисленные факторы мотивируют неодинаково в зависимости от времени пребывания в должности, и после пяти лет ни один из них не обеспечивает мотивацию в должной мере, поэтому удовлетворенность работой падает.

Нельзя обойти вниманием и такой важный фактор трудовой мотивации, как удовлетворенность благоприятным психологическим климатом в коллективе. Потребность в хороших отношениях с окружающими естественна для каждого человека, и если они не сложились или даже обострились, это всегда переживается тяжело психологически, приводит к отчуждению от сотрудников, к снижению профессиональной отдачи и, как следствие, к смене места работы. К сожалению, в колледже большую часть преподавателей составляют женщины, поэтому, конечно же, без конфликтов не обходится.

Кроме того, директору необходимо учитывать и социально-психологические типы преподавателей, т.к. для каждого определяющую роль будут играть разные мотивы. Рассмотрим эту проблему ниже.

Молодые специалисты часто готовы работать за скромный оклад, на небольшой нагрузке ради получения опыта и соответствующей квалификации. Они достаточно инертны, пассивны в делах коллектива, стремятся впитывать, усваивать, а не влиять. Юные работники не умеют планировать, прогнозировать свою работу, определять конечный результат. Их сверхзадача – справиться с возложенными должностными обязанностями. Однако пройдет год-два – и все поменяется. Таких среди преподавателей колледжа немного.

Профессионалы – высококлассные специалисты, работающие, прежде всего на результат. Они реалистичны, активны, инициативны, стремятся к участию в руководстве организацией, берут на себя разные общественные поручения. Это, прежде всего, люди, которые работают в колледже не первый десяток лет. Их студенты постоянно участвуют в различных олимпиадах, конференциях и занимают призовые места.

Творцы – это креативные личности, интеллектуалы, предпочитающие эвристические формы работы. Они ищут интересные приемы, подходы, стремясь модернизировать учебный процесс. Творцы способны выдвигать идеи и реализовывать их, но непросто уживаются в коллективе, так как излишне критичны и самокритичны. Например, некоторые преподаватели используют в своей работе мультимедийные технологии.

Пунктуалы, скорее всего, педанты-аккуратисты, которые особенно ценят комфортность работы, ее своевременное начало и завершение, четкость и спланированность действий руководства.

Хранители традиций чувствуют себя наставниками, неформальными лидерами. Находясь несколько в стороне от привычной суеты, мэтры владеют механизмом влияния на начальство, формируют общественное мнение и определяют судьбоносные решения.

Для поощрения сотрудников-профессионалов (и гораздо реже для привлечения молодых специалистов) наиболее реалистичны малозатратные разовые варианты, которые выполняют больше психологическую задачу и могут оказаться полезными на некоторое время. Они ни к чему не обязывают и могут применяться в отношении всех членов коллектива.

Таким образом, социокультурная деятельность является ресурсом трудовой мотивации. Ее возможности обусловлены способностью опосредовать обеспечение мотивирующих факторов за счет

предоставления социокультурных «ниш» для личностного развития и коллективных форм взаимодействия. Реализация потенциала социокультурной деятельности как ресурса трудовой мотивации предполагает вовлечение членов трудового коллектива в создание проектов и организацию взаимодействующих команд, содержание деятельности которых выстраивается с учетом возможностей учреждения и интересами сотрудников, на основе принципов организации социально-культурной деятельности трудового коллектива и методов вовлечения, «соучастия». Человек – существо социальное, а значит, чувство сопричастности способно вызвать в нем глубокое психологическое удовлетворение, воздействует на психологическое состояние работника. Ориентация на человеческий фактор не требует больших затрат и всегда дает убедительные результаты.

Сайдуллина Роза Жавдаровна, директор Кунашакской СОШ Кунашакского муниципального района. E-mail: kunashak_school@mail.ru.

Харченко С. В.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Алкоголизм и наркомания, по данным ВОЗ, перестали быть сегодня медицинскими или моральными проблемами только отдельных лиц, они затрагивают здоровье, благополучие и безопасность всего населения, более того, влияют на национальное развитие, другими словами, подростковые аддикции – это трагедия не только семьи, но и общества в целом и решать ее необходимо совместными усилиями. Алкоголизм, наркомания, токсикомания, курение и связанные с ними проблемы, стоят сейчас в одном ряду с такими распространенными заболеваниями, как сердечно-сосудистые и онкологические, а по экономическому и социальному ущербу даже превосходят их. Результаты социологических исследований и различные научные публикации свидетельствуют, что в конце 2008 г. в учре-

ждениях органов здравоохранения в связи с необходимостью оказания наркологической помощи было зарегистрировано 34,5 тыс. детей и подростков, употребляющих наркотические средства и психотропные вещества и 15,5 тыс. – употребляющих сильнодействующие и одурманивающие вещества. Таким образом, в последние годы проблема аддиктивности у подростков – одна из острейших проблем современного российского общества. Социальная значимость исследуемой проблемы находит отражение и в возрастании научного – педагогического, психологического, медицинского, – интереса к выявлению предпосылок, причин данного явления, путей его успешной профилактики и эффективной коррекции.

Рассмотрим организационно-педагогические технологии профилактики и коррекции аддиктивного поведения подростков. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить в качестве основной технологии организацию программы психокоррекционной работы, включающей психологические консультации, направленные на расширение спектра поведенческих реакций в проблемных ситуациях. В отечественной психологии под психокоррекцией понимается система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. При этом необходимо подчеркнуть, что исправляемые недостатки не являются столь тяжкими, чтобы признать их носителя психически больным человеком, и они не имеют также органической основы, относятся к тем качествам или свойствам, которые способны меняться.

Эффективная программа психологической коррекции отклоняющегося поведения ребенка должна обязательно включать воздействие на внутрисемейные факторы девиантного поведения, и в первую очередь – воздействие на подсистему «родитель – ребенок». Проведение такой работы и составляет одну из основных задач сети психологических консультаций и служб семьи. Работа по оказанию психологической помощи семье может идти в одном из трех направлений: работа с родителями, повышение их социально-психологической компетентности (обучение их навыкам общения, разрешению конфликтных ситуаций, улучшению стиля родительского поведения и т. п.); работа с семьей в целом; работа преимущественно с ребенком или подростком.

Наряду с воздействиями рассудочного характера (например,

разъяснением, убеждением) должны использоваться и авторитарно-директивные приемы косвенного убеждения. Здесь уместны различные психолого-педагогические приемы формирования мотивов учебной деятельности, мотивация личных резервов с учетом пластичности психики и другие.

Г.А. Ковалевым показано, что групповая дискуссия, пронизывающая все формы психокоррекционного тренинга, ответственна за изменение систем отношений личности, а ситуативно-ролевые игры наиболее эффективны для тренировки адекватных поведенческих реакций.

На персональном уровне уместно применение методов психической саморегуляции и активизации психологических механизмов защиты «Я». Основным системообразующим фактором, оптимизирующим личностные свойства учащихся, является общая направленность личности, то есть содержательная структура учебной мотивации.

Построение системы коррекционных воздействий немислимо без соблюдения принципов соподчиненности этих средств коррекции. Так, на начальном этапе, кроме диагностических задач, перед специалистом стоят задачи смягчения избыточных отрицательных переживаний путем индивидуальных бесед (например, сократический диалог), ориентированных на личность учащихся и их акцентуации. Далее корректирующие приемы должны включать мобилизирующие методы выработки активной установки на учебный процесс, активную переработку конфликтных переживаний и так далее. Здесь можно применять как ауто- и гетеросуггестивные приемы в технике индивидуального и группового тренинга. Для повышения эффективности и результативности коррекционной работы, необходимо, чтобы эта работа носила системный характер. Опираясь на практический опыт работы с агрессивными детьми, Т.П. Смирнова выделила 6 ключевых блоков – 6 ключевых направлений, в рамках которых необходимо строить коррекционную работу.

Коррекция девиантного поведения детей состоит из следующих направлений.

1. Снижение уровня личностной тревожности.
2. Формирование осознания собственных эмоций и чувств других людей; развитие эмпатии.
3. Развитие позитивной самооценки.
4. Обучение ребенка конструктивным поведенческим реакци-

ям в проблемной ситуации. Снятие деструктивных элементов в поведении.

5. Обучение ребенка техникам и способам управления собственным гневом. Развитие контроля над деструктивными эмоциями.

6. Обучение ребенка отреагированию (выражению) своего гнева приемлемым способом, безопасным для себя и окружающих, а так же отреагированию негативной ситуации в целом.

Каждый блок направлен на коррекцию определенной психологической черты или особенности данного ребенка.

1. Суггестивные методы коррекционной работы. Различают суггестивное (самовнушение) и гетеросуггестивное – внушение, проводимое педагогом, психологом или врачом. Аутогенная тренировка – хорошо известный и распространенный коррекционный и профилактический метод самовнушения, основанный на мышечном расслаблении, практиковавшийся еще в древние времена в качестве средства отдыха и восстановления сил. Методика аутогенной тренировки практически не имеет противопоказаний и применяется как у здоровых лиц для предотвращения нервно-психического перенапряжения и как средство повышения умственной и психической работоспособности, так и с лечебной целью. Относительным противопоказанием является скептическое отношение к АТ, отсутствие четко поставленных задач и отрицательная настроенность к обучению этой методике. Коррекционный эффект может сказаться при занятиях аутотренингом в снятии тревоги, страхов, раздражительности.

Рекомендуется упражняться два-три раза в день ежедневно по несколько минут. При самостоятельной работе после месяца тренировок удается реализовать основные полезные ощущения: тепло, расслабление. Упражнения не должны сопровождаться напряжением, формулировки не должны содержать отрицания чего-либо. Их следует делать в кратком, положительно-реалистичном плане. Не желательны формулы типа: «Я не буду раздражаться», так как лучше реализуется позитивная характеристика состояния: «Я совершенно спокоен». Возможны и более высокие уровни АТ, связанные больше с представлением и воображением каких-то сюжетов.

Педагогическое внушение (гетеросуггестия) осуществляется прямым внушением наяву. Цель его – мобилизовать психологическую сферу личности внушением без применения гипнотических

воздействий. Задача – показать психокорректирующий эффект наяву, не прибегая к косвенным или тормозным методам внушений.

Методика – вначале необходимо особыми примерами вызвать состояние сосредоточенного внимания ученика и повышение его внушаемости посредством безапелляционного директивного внушения тут же реализуемых воздействий.

2. *Дидактические методики коррекционной работы.* «Рациональная психотерапия» – один из самых распространенных методов воздействия на личность, приобретающий все более высокое значение в плане изменения неправильной системы отношения личности в аспекте формирования активного противодействия агрессивного поведения. Основным методическим приемом дидактической регуляции для лиц, которые хотят оптимизировать свое эмоциональное состояние является обучение саногенному мышлению. Автор этой методики – заведующий кафедрой педагогики и психологии Московской медицинской академии имени И.М. Сеченова, профессор Ю.М. Орлов.

Обучение саногенному мышлению преследует психологические цели управления собой с сохранением и укреплением нервно-психического здоровья. Оно способствует выработке гармоничного поведения и умения управлять собой так, чтобы в поведении реализовалась разумная воля, главным признаком которой является знание и умение мыслить саногенно. То есть так, как необходимо для реализации поставленной цели.

Обучение саногенному мышлению предполагает культуру мышления, способность управлять своим умственным миром. Саногенное самопознание включает в себя не только управление своей волей, но и умение направлять ее на достижение мотивов собственного поведения, на совершенствование своего нравственного облика. С этих позиций безнравственным является импульсивное поведение учителя, кричащего на учеников, не видящего в них положительных качеств. Саногенное самопознание предполагает и сознание своих эмоциональных барьеров, мешающих морально-волевой тренировке как учеников, так и учителя.

Итак, методика обучения саногенному мышлению такова.

1. Необходимо ясно представить себе положительное переживание и воспроизвести его образ в сознании.

2. В воображении как можно яснее и четче следует представить

ожидаемую цель, не включаясь в отрицательные свойства предмета или события.

3. Специально сосредоточить свою мысль на том, что результат интересен сам по себе, безотносительно к его оценке окружающими – творческий труд ради самого процесса труда или учения.

4. Нужно сказать себе, что награждаете себя именно за то, что выполнили задания точно таким образом, как замыслили.

Способность к сосредоточению – условие психического самоконтроля.

Для успеха самовоспитания педагог-психолог может рекомендовать ученику регистрировать свои результаты или отражать их в своих дневниках или записках, это позволит специалисту выявить уровень притязаний и уровень планируемой трудности коррекционной работы.

3. Методики групповой коррекции. Методами групповой коррекционной работы являются групповые дискуссии и разыгрывание ролевых ситуаций. Эти методы относятся к вербальным формам коррекции и их можно разделить на следующие.

А. Тренировки общения. Осуществляются в тренинговых группах численностью от 6 до 12 учащихся при помощи отдельных упражнений:

- упражнение «беспомощный» – один ученик изображает расстроенного человека, а другой успокаивает его;
- «доверие»;
- «поводырь» и т. д.

Б. Тренинг сенситивности. Основная задача – выработать умение школьника сопереживать, сочувствовать, содействовать другому человеку в его поступках, мыслях, переживаниях. В.А. Сухомлинский в свое время указывал на большое воспитательное воздействие сопереживания. Он считал, что из чуткости к «чужому, незнакомому человеку берут свое начало тончайшие радости любви и уважения».

В. «Ролевая терапия». Существуют множество вариантов ролевых игр. Какой вариант выбрать в каком-либо определенном случае, зависит от профессионализма педагога-психолога, уровня агрессивности подростка, количества участников и множества других факторов. Можно в качестве примера обозначить некоторые из существующих методик «ролевой терапии». Это методика «близнецы» и «монологическая» методика.

Методы и техники терапевтического воздействия

Характерологические особенности ребенка	Направления коррекционной работы	Методы и техники терапевтического воздействия
1. Высокий уровень личностной тревожности. Восприятие большого числа ситуаций как угрожающих	Снижение уровня личностной тревожности	1) релаксационные техники: глубокое дыхание, визуальные образы, свободное движение под музыку; 2) работа со страхами; 3) ролевые игры
2. Слабое осознание собственного эмоционального мира. Низкий уровень эмпатии	Формирование осознания собственных эмоций, а также чувств других людей, развитие эмпатии	1) рисование, лепка эмоций; 2) пластическое изображение эмоций; 3) придумывание историй, раскрывающих причину эмоционального состояния; 4) работа с фотографиями, отражающими различные эмоции. 5) методика «Я – грустный (веселый т.д., когда...»; 6) ролевые игры, отражающие проблемную ситуацию, где «агрессор» играет роль жертвы
3. Неадекватная самооценка (чаще низкая)	Развитие позитивной самооценки	1) упражнения, направленные на позитивное восприятие образа «Я», активизацию самосознания; 2) разработка системы поощрений и наград за имеющиеся и возможные успехи («альбом успехов», медали, апплидисменты); 3) включение ребенка в работу различных секций, студий, кружков
4. Неумение предвидеть последствия своих действий	Коррекционная работа, направленная на обучение ребенка реагированию своего гнева приемлемыми способами	1) многократное (более 100 раз) повторение деструктивного действия безопасным для себя и окружающих способом; 2) «письма гнева»; 3) «галерея негативных портретов»; 4) пластическое выражение гнева, реагирование гнева через движения
5. Слабый контроль за своими эмоциями	Коррекционная работа, направленная на обучение ребенка управлению своими эмоциями	1) ввод правила «посчитай до десяти, прежде чем 2) ролевая игра, включающая в себя провоцирующую ситуацию для навыков контроля

Ролевое взаимодействие проходит три стадии: начальное приговление к проигрыванию ситуации; кристаллизация группы, разминка, импровизация конфликта; дискуссия с рекомендациями по перестройке структуры роли и поведения в группе и обществе.

Ролевая игра дает возможность правильно ориентироваться в экстремальных ситуациях, способствует выработке навыков общения. В ситуационно-ролевых играх отрабатываются модели решения проблемных ситуаций и тренируются адаптивные формы поведения. К невербальным формам относятся: гимнастика, проективный рисунок, музыкотерапия.

Любые методы и техники, применяемые педагогом-психологом, определяются теми или иными характерологическими особенностями подростков, а также тем направлением коррекционной работы, который наиболее полно соотносится и соответствует данным особенностям. Представленная таблица отражает особенности, направления коррекционной деятельности и методики воздействий в работе по снижению уровня агрессивности подростков.

В соответствии с выявленными особенностями, были сформулированы и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия коррекции девиантного поведения: развитие позитивной самооценки учащихся подросткового возраста; организация программы психокоррекционной работы, включающей психологические консультации, направленные на расширение спектра поведенческих реакций в проблемных ситуациях, так как эти условия соответствуют характерологической модели девиантного поведения подростков.

Харченко Светлана Валериевна, педагог-психолог МАОУ СОШ №5,
г. Сатка. E-mail: 74322_s_002@mail.ru

Раздел III

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ НАУКУ: АПРОБАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

Боровинский М.Г.

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ

В Федеральных государственных стандартах дошкольного образования особое внимание уделяется развитию у детей коммуникативной компетенции. Программа дошкольного образования строится с учётом принципа интеграции образовательных областей. Наличие коммуникативной деятельности при этом подразумевается как в отдельно взятой области «Коммуникация», так и во всех образовательных областях в соответствии с возрастными особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей. Велика роль семьи в формировании навыков общения детей. Ребёнок в семье учится общению, нормам и правилам поведения, эмоциональному реагированию на различные ситуации, способам проявления и переживания различных чувств. Проблема формирования коммуникативной культуры дошкольников стала особенно востребованной обществом в наши дни, когда к личности выпускника дошкольного образовательного учреждения предъявляются более высокие требования как к личности будущего первоклассника школ нового типа, обучение в которых ведётся по интенсивным программам. Одна из основных претензий, предъявляемых школой к качеству подготовки ребёнка в дошкольном образовательном учреждении, заключается в неспособности ученика коммуникативно адекватно организовать свою учебную деятельность. Фактически, личность, коммуникативно готовую к дальнейшей социализации, реально существующая система дошкольного образования не создает.

Проблемы коммуникации и общения в отечественной литерату-

ре исследовали философы Л.П. Буева, М.С. Каган, Б.Ф. Парыгин, В.М. Соковнин и др., психологи Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др., педагоги В.А. Кан-Калик, А.Я. Найд, В.А. Сухомлинский и другие. В «Большом энциклопедическом словаре» даётся следующее определение коммуникации – «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на понимании». В Советском энциклопедическом словаре» коммуникация трактуется как «общение, передача информации от человека к человеку».

Следует отметить, что в результате научных исследований, дискуссий и обсуждений определились три основные точки зрения на соотношение понятий «коммуникация» и «общение». Ряд учёных – И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Я. Найд и др. – считают понятие «коммуникация» и «общение» равнозначными на основе этимологической и семантической тождественности данных понятий («communicatio» – «делать общим, связывать, общаться»). Г.М. Андреева, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин и др. признают понятие «общение» как более широкое по отношению к понятию «коммуникация». М.А. Василек, А.П. Садохин и др. считают, что понятие «коммуникация» шире понятия «общение», что общение не исчерпывает все информационные процессы в обществе.

В нашем исследовании мы, вслед за И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, А.Я. Найном и др., рассматриваем понятия «коммуникация» и «общение» как равнозначные понятия. Также мы считаем, что любая коммуникативная деятельность индивидов обязательно содержит информационный, интерактивный и перцептивный блоки, обозначенные в структуре общения Г.М. Андреевой.

Итак, структура коммуникации в нашем исследовании предусматривает три стороны общения, каждая из которых в реальной общении существует не изолированно от других, а проявляется совместно с ними в большей или меньшей выраженности (см. рисунок):

- коммуникативная сторона общения – состоит в обмене информацией между коммуникантами;

- перцептивная сторона общения – заключается в восприятии друг друга партнёрами по общению и установлению на этой основе взаимопонимания;

- интерактивная сторона общения – это организация взаимодействия между общающимися, т.е. обмен действиями.



Рис. Структура общения (по Г.М. Андреевой)

Рассмотрим актуальный для нашего исследования вопрос об особенностях общения в дошкольном возрасте (к дошкольному возрасту мы отнесём детей от трёх до семи лет). Данную проблему глубоко исследовали отечественные учёные Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Е.Ф. Рыбалко, А.Г. Ружская и др. Дошкольный возраст – уникальный период интенсивного развития ребёнка, когда закладываются основы развития личности, начальные ключевые компетенции, главной из которых является коммуникативная. М.И. Лисина выявила этапы, которые проходит в своём развитии общение дошкольников. Эти этапы связаны с использованием детьми различных форм общения.

Эмоционально-практическая форма общения (2-й – 4-й годы жизни). В младшем дошкольном возрасте ребёнок ждёт от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. В сверстнике он воспринимает лишь отношение к себе, а его самого (его желания, действия, настроение), как правило, не замечает. Это общение ситуативно и целиком зависит от конкретной обстановки и от практических действий партнёра. Основные средства общения – локомоции или экспрессивно-мимические движения. После трёх лет общение детей всё больше опосредуется речью, однако она пока крайне ситуативна и используется только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Ситуативно-деловая форма общения – (4-й – 6-й годы жизни). После 4-х лет сверстник становится для ребёнка более привлекательным, чем взрослый. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Главным содержанием общения детей этого возраста становится деловое сотрудничество. Начинает отчётливо проявляться потребность в признании и уважении со стороны сверстника. Ребёнок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, показывает обиду в ответ на невнимание или

упрёки партнёров. В 4–5-летнем возрасте дети часто демонстрируют взрослым свои преимущества перед товарищами, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. Это означает, что в этом возрасте появляются конкурентные, соревновательные отношения.

Внеситуативно-деловая форма общения (6-й – 7-й годы жизни). У детей этого возраста около половины речевых обращений к сверстнику имеет внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были, что видели, делятся своими планами, дают оценки качествам и поступкам других. Однако такое общение происходит на фоне совместного дела (общей игры или продуктивной деятельности). При этом подготовка к игре, её планирование и обсуждение её правил занимают значительно большее место, чем на предыдущем этапе. В общении детей этого возраста сохраняется конкурентное начало. Но это не мешает видеть у партнёра его внеситуативные проявления – желания, предпочтения, настроение.

Л.В. Трубайчук выделяет следующие компоненты коммуникативной культуры дошкольников: эмпатию, вежливость, тактичность, гуманность, дружелюбие, толерантность (см. таблицу).

Таблица

Компоненты коммуникативной компетенции дошкольников (по Л.В. Трубайчук)

Компонент	Определение
Эмпатия	Эмоциональное состояние ребёнка, его «вчувствование» в переживания другого человека
Тактичность	Хорошие манеры
Гуманность	Нравственное чувство, заключающееся в позитивном отношении к людям, являющееся проявлением человеколюбия и душевности
Дружелюбие	Способность проявлять интерес к людям, умение сделать им приятное
Толерантность	Способность проявлять терпимость, снисходительность в процессе взаимодействия с другими людьми, умение находить компромисс, приходить к согласию, договариваться

Коммуникативную культуру в дошкольном возрасте можно рассматривать как совокупность умений, определяющих: желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника; умение эмоцио-

нально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими. С.М. Смирнова выделяет следующие условия развития коммуникативной культуры дошкольников: обеспечение совместной деятельности (ведущая игровая деятельность) и обучения (на основе игровой деятельности), которые создают зону ближайшего развития ребенка; удовлетворение формирующейся потребности в общении с взрослыми и сверстниками; обеспечение условий социального развития ребенка.

Основываясь на том, что базовыми видами деятельности в дошкольном возрасте являются игра, изобразительная деятельность, восприятие произведений искусства, начальные формы учебной деятельности, а также внеситуативно-личностное и внеситуативно-познавательное общение, мы применили комплекс методов формирования межличностного общения и личностных особенностей (самооценка): игротерапия, арт-терапия (рисуночная терапия, музыкотерапия, драматизация сказки), методы речевого воздействия, метод статусной психотерапии, психогимнастика. Учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка был произведён с помощью гармоничного сочетания групповых и индивидуальных занятий. Реализация программы групповой работы с детьми, как и любая тщательно спланированная и организованная деятельность, проходит определённые этапы.

Этап планирования. Собственно формирующую работу предваряет диагностическая. Предварительная психологическая диагностика и специальный подбор детей в группу необходимы по ряду причин. Во-первых, существует ряд детских проблем, для решения которых групповая работа малоэффективна и даже нежелательна на первых порах. Поэтому с детьми крайне агрессивными, эгоцентричными, конкурирующими со своими братьями и сёстрами, или же с детьми, переживающими сильный стресс, кризис, лучше работать индивидуально, и лишь затем, когда большая часть проблем решена, можно включать их в групповую работу. Напротив, для детей замкнутых, малообщительных, пассивных, не владеющих элементарными навыками общения, или же для детей с нарушениями поведения, контролируемой агрессией, сверхзависимых, с заниженной самооценкой, страдающих страхами и фобиями, проведение пробной

формы групповой работы полезно и даёт хорошие результаты. Во-вторых, проведение предварительной диагностики необходимо для подбора оптимального состава группы, где дети сочетались бы по принципу дополнения (т.е. с противоположными синдромами), что обеспечивает более успешную идентификацию с альтернативным образцом поведения. Кроме того, предварительная диагностика позволяет выявить круг проблем у детей, участвующих в группе, и подобрать максимально «эффективные» упражнения и игры. На этапе планирования производится разработка психокоррекционной программы, определяется форма работы, осуществляется подбор методик и техник.

Организационный этап. На этом этапе производится подбор детей в группу и информирование родителей и педагогов о предстоящей работе.

Этап реализации формирующей программы. Этапы реализации групповой работы с детьми тесно зависят от методов, применяемых психологом. Так, в игровой психотерапии О.А. Карабанова выделяет четыре этапа, наиболее ёмко отражающих логику решения задач: ориентировочный этап; этап актуализации и объективирования типичных трудностей развития детей и переживаемых ими конфликтных ситуаций; конструктивно-формирующий этап; обобщающе-закрепляющий этап.

Отдельные занятия в данной схеме этапов представляют реализацию отдельных методов формирующей работы, которые, в свою очередь, имеют определённую структуру. Так, например, тренинг имеет свою структуру (там же): ориентировочный этап, в ходе которого происходит эмоциональное объединение участников группы; развивающий этап, в ходе которого решаются основные задачи тренинга; закрепляющий этап, целью которого, как правило, является повышение самопринятия для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов. Само тренинговое занятие традиционно включает в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминку, основное содержание, рефлекссию по поводу данного занятия, ритуал прощания.

Оценка эффективности проведения работы с группой. Оценка эффективности проведённой работы с детьми может быть разной, в зависимости от того, кто производит эту оценку: ребёнок, то есть непосредственно тот, на кого была направлена работа; родитель или

другое заинтересованное лицо (родственники, педагоги, администрация детского учреждения), кто обратился с запросом о помощи к педагогу-психологу, сам психолог.

С точки зрения ребёнка работа будет успешной и эффективной, если он во время занятий получит эмоциональное удовлетворение и в целом, как в ходе работы, так и по окончании её будет переживать положительные эмоции по поводу своего участия в групповых занятиях. Для родителей проведённая работа эффективна, если в результате её удовлетворён запрос. Для педагога-психолога критерием результативности проведённой работы и эффективности коррекционной программы является степень достижения цели коррекции и решения поставленных в программе задач.

Анализ литературы, обобщение педагогического опыта позволили нам выделить следующие педагогические условия, обеспечивающие становление коммуникативной культуры дошкольников: совместная групповая и индивидуальная деятельность (ведущая игровая деятельность) и обучение (на основе игровой деятельности) дошкольников; взаимодействие ДОО с семьёй на основе принципах добровольности, готовности к принятию новой информации и пересмотру стереотипов; уважении плюрализма жизненных позиций.

Боровинский Михаил Георгиевич, студент факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: mborovinskiy@inbox.ru.

Лифенцова К. О.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В последние десятилетия в стране и в мире резко обострилась проблема девиантного поведения в целом, и аддиктивного поведения детей и подростков, в частности. Это серьёзный социально-значимый вопрос, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные последствия, как утрата работоспособности, конфликты с окружающими, совершение преступлений. Кроме того,

это наиболее распространенный вид девиации, так или иначе затрагивающий любую семью.

Аддиктивное поведение – одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. В большинстве стран мира проблема аддиктивности в большей мере касается именно подросткового возраста. Процесс возникновения у подростков аддиктивного поведения требует особого рассмотрения, так как главные формы проявления аддиктивности у подростков (алкоголизм, наркомания, Интернет-зависимость) в последние годы, по свидетельству данных статистики, возрастают. Особая опасность аддикций среди подростков кроется в том, что достаточно часто ни педагоги, ни родители даже не подозревают, что подросток регулярно употребляет наркотики или спиртное, а узнают об этом лишь тогда, когда он попадает в психиатрическую больницу или в милицию.

Важным шагом разработки эффективной программы психологической коррекции является осмысление причин девиантного поведения ребенка, то есть формулирование психологических гипотез. В экспериментальной психологии принято выделять две составляющие гипотезы – зависимую переменную (испытывающую влияние) и независимую переменную (оказывающую влияние на зависимую переменную). В практике психологической помощи в ситуации девиантного поведения ребенка или подростка зависимая переменная – это те трудности, с которыми столкнулся человек (например, родитель), те события, которые его волнуют, приведшие его за помощью к психологу. Психологу необходимо выявить суть этих затруднений, сформулировав их как психологическую проблему. Формулировка психологической проблемы заключается в переводе запроса клиента на психологический язык на основе изучения всей информации о клиенте и его ситуации. Например, в ситуации, когда женщина жалуется психологу на то, что ее несовершеннолетняя дочь совсем «отбилась от рук», психологическая проблема может быть сформулирована как девиантное (отклоняющееся от общепринятых норм социализации) поведение дочери этой женщины. Оформленный в виде

психологической проблемы запрос клиента и будет выступать в качестве зависимой переменной будущей гипотезы.

После этого психологу необходимо найти независимую переменную – то, что определяет нежелательные для клиента события. Каждая гипотеза – это попытка психолога понять ситуацию клиента. Вот пример гипотезы: «В основе девиантного поведения юноши лежат неурегулированные супружеские отношения его родителей. Такое может быть, когда мать, испытывая досаду на отца, но, не имея возможности ему это открыто высказывать, с раннего детства приписывает ребенку негативные черты, чтобы конфликтовать с ним вместо отца. Юноша просто демонстрирует своим девиантным поведением то, что от него ждут в семье, таким образом, спасая родителей от откровенного разговора и развода». Девиантное поведение юноши здесь есть переменная зависимая (испытывающая влияние), а неурегулированные супружеские отношения его родителей – переменная независимая (оказывающая влияние). Данная гипотеза в процессе проверки может и не подтвердиться. Тогда можно проверить альтернативную ей гипотезу – в основе девиантного поведения юноши лежит активное функционирование источников десоциализации в той среде, в которой он живет.

Эффективная психологическая коррекция девиантного поведения ребенка предполагает, в первую очередь, грамотное выявление психологических причин нарушений поведения. Выигрышна в этом плане система диагностики, предложенная Оудсхоорном. Пытаясь приложить общую теорию систем к практике психологической и психиатрической помощи, Оудсхоорн разработал диагностическую модель, состоящую из шести уровней. Автор использует понятие «мультимодальной диагностики», и чтобы объяснить существующее нарушение, обосновывает необходимость выдвижения частных гипотез с позиции каждого из шести уровней. Такой подход обеспечивает стереоскопическое видение ситуации, помогает сформулировать необходимую коррекционную программу и разграничивает области компетентности разных специалистов.

Первый уровень рассматривает проблему в контексте социальных связей. Гипотезы этого уровня объясняют возникновение психологической проблематики (девиантного поведения ребенка, в частности) неблагоприятными факторами внешней среды (например, травля ребенка одноклассниками, насилие на улице и другие вариан-

ты травмирующей или обедненной внешней среды). Это традиционная область профессиональной деятельности социальных работников, служб занятости, классных руководителей, комиссий по делам несовершеннолетних и т. д.

На втором уровне рассматриваются проблемы семьи как естественной группы. Девиантное поведение ребенка здесь рассматривается как симптоматическое поведение идентифицированного пациента и анализируется как следствие нарушений функционирования всей семьи или отдельных ее подсистем. Акцент делается не на индивидуальных характеристиках членов семьи, а на их взаимодействии и структурных особенностях семейной организации. При наличии проблем этого уровня разрабатывается программа психокоррекции, направленная на всю семью целиком или релевантные подсистемы.

Следующие четыре уровня описывают индивидуальные трудности ребенка или подростка: нарушения или трудности в области эмоций, когнитивных функций или поведения ребенка (низкая самооценка, неразвитость социальных навыков, отставание в обучении); эмоциональные конфликты с аспектами бессознательного. Для данного уровня наиболее частым диагнозом является «невроз» или «невротический конфликт»; у детей или подростков - «формирование реакции» или «гиперкомпенсация», которые в конечном итоге могут привести к характерологическим нарушениям; нарушения развития и личностные расстройства; биологические нарушения (когда соматические – биохимические, нейрофизиологические или патологоанатомические – факторы являются первичными, и их следствиями являются психические расстройства).

Все эти уровни являются взаимосвязанными, и в соответствии с общей теорией систем улучшение в любой области и на любом уровне системы будет влиять на все прочие. Чем выше уровень, тем более оптимистично для психолога выглядит гипотеза. Разрабатывая стратегию психологической помощи, по мнению Оудсхоорна, необходимо выбрать не более трёх уровней, где нарушения наиболее выражены, и сосредоточиться на них.

Изучив и обобщив имеющиеся в различных источниках сведения по данной теме, прежде всего, было дано наиболее точное определение понятия девиантного поведения. Выявлены ведущие признаки и проявления такого поведения. Указывая на особенности под-

ростков в проявлении девиации, были определены три основные источника ее возникновения: семья (внутрисемейные отношения, традиции, стиль воспитания); взаимодействия со сверстниками; потребность в общении. Следующим шагом в работе над выбранной проблемой стало перечисление характерологических особенностей детей с девиантным поведением, обобщив которые были выделены три важнейшие: высокий уровень личностной тревожности, неадекватная самооценка, чувство отверженности.

Лифенцова Ксения Олеговна, студентка факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: lifenec@yandex.ru.

Петрова Ю.В.

О ВЕДУЩИХ ИДЕЯХ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Преобразования, произошедшие в системе образования РФ за последнее десятилетие, ее переориентация на личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии, изменили отношение к учащимся, проявляющим неординарные интеллектуальные способности. Появились образовательные учреждения, учебные и социальные программы, основная цель которых – выявление, обучение и развитие интеллектуально одаренных подростков. Обращение к проблеме интеллектуальной одарённости связано с изменениями в социально-экономических условиях, в которых оказалось наше общество. Одним из решающих факторов в современных условиях экономического развития становится интеллектуальное производство, а важнейшей формой собственности – собственность интеллектуальная.

В многочисленных теориях и экспериментальных исследованиях указывается на детерминацию развития одаренности (С.Л. Рубинштейн), анализ индивидуальных различий (Б.М. Теплов), динамическую теорию одаренности (Л.С. Выготский), теорию общих способностей (В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин), возраст-

ной подход к феноменам детской одаренности (Н.С. Лейтес), субъект мышления и творчества (А.В. Брушлинский), привлечение понятия психической энергии как материального носителя одаренности (Ч. Спирмен и др.), механистическую традицию в выражении способностей (Г. Айзенк, Д. Векслер и др.), инвестиционную концепцию креативности (Дж. Гилфорд, Р. Стенберг), процессуально-деятельностную парадигму одаренности (Д.Б. Богоявленская), одаренность как индивидуальный ментальный опыт (М.А. Холодная), подход к одаренности как проявлению творческого потенциала человека (А.М. Матюшкин), экопсихологический подход к развитию одаренности (В.И. Панов), теорию развивающего образования (Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), концепцию диссинхронии психического развития (Ж.-П. Мерша, Ю.Д. Бабаева, И.Ф. Сибгатуллина), рабочую концепцию одаренности (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, Э.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.). Отмечая успехи психологической науки в области изучения интеллектуальной одаренности в целом заметим, что накопленный материал настолько противоречив, что поражает абсолютной полярностью результатов.

Анализ проблематики развития одаренных детей показал, несогласованность позиций ученых, касающихся вопроса критериев отбора одаренных детей. Традиционные подходы в диагностике интеллектуальной одаренности отчетливо продемонстрировали то обстоятельство, что ни высокий уровень IQ, ни высокий уровень учебных достижений, ни высокий уровень креативности – каждый сам по себе – не может быть индикатором интеллектуальной одаренности. Понимание данного обстоятельства привело к появлению комплексных теорий интеллектуальной одаренности. Ярким примером является концепция одаренности Дж. Рензулли, который выделяет три «составные части» одаренности. Среди них:

- 1) интеллектуальные способности выше среднего уровня, в том числе общие способности (вербальные, пространственные, цифровые, абстрактно-логические и т.д.) и специальные способности (возможности усвоения знаний и навыков в конкретных предметных областях – химии, математике, балете и т.д.);

- 2) креативность (гибкость и оригинальность мышления, восприимчивость ко всему новому, готовность к риску и т.п.);

- 3) высокая мотивационная включенность в задачу (значитель-

ный уровень интереса, энтузиазма, настойчивости и терпения в решении тех или иных проблем, выносливость в работе и т.д.). Интеллектуальная одаренность, говоря условно, – это «место пересечения» трех указанных факторов. Нам близка точка зрения Дж. Рензули по данному вопросу и поэтому при рассмотрении понятия интеллектуальная одаренность мы будем использовать данную модель изучаемого понятия.

Существует множество подходов к периодизации психического развития ребенка, но наиболее приемлема периодизация развития, предложенная выдающимся специалистом в области детской и педагогической психологии Д.Б. Элькониным. Она представляет собой нечто среднее между эмпирической периодизацией, сложившейся на основе реального жизненного опыта, и периодизацией теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей. Весь процесс развития можно разделить на три этапа: дошкольное детство – от рождения до 6–7-и лет; младший школьный возраст – от 6–7-и до 10–11-и лет; средний и старший школьный возраст – от 10–11-и до 16–17-и лет. В нашей работе мы будем исследовать детей раннего юношеского возраста от 14–15-и лет до 16–17-и лет.

Выбор данного возрастного периода аргументирован следующими возрастными особенностями старших школьников:

а) старший школьный возраст – начальная стадия физической зрелости и одновременно стадия завершения полового развития. Продолжается развитие мозга, происходят процессы внутриклеточного усложнения, а значит, и развитие соответствующих функций;

б) готовность старшего школьника к физическим и умственным нагрузкам. Физическое развитие благоприятствует формированию навыков и умений в труде, спорте, открывает широкие возможности для развития интеллектуальной сферы;

в) старшеклассники переходят к систематическому усвоению теоретических основ различных учебных дисциплин.

Достичь эффективного развития интеллектуальной одаренности старших школьников возможно при создании специфической информационно-образовательной среды в каждой образовательной организации. При выборе определения информационно-образовательной среды образовательной организации мы ориентировались на субъекте и его запросах. Это дало нам возможность в качестве ис-

ходного определения остановиться на следующем: информационную образовательную среду можно определить как основанную на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационную среду, реализующую едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение школьников, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность.

Таким образом, изучив особенности развития интеллектуальной одаренности старших школьников, мы предлагаем при построении образовательного процесса учитывать следующие психолого-педагогические условия организации информационно-образовательной среды образовательной организации.

1. Интеграция основного и дополнительного образования в единое образовательное пространство.

2. Использование потенциала информационно-образовательной среды для реализации технологии индивидуализации и дифференциации обучения.

3. Дистанционное и web-сотрудничество педагогов по проблемам работы с одаренными детьми.

В данных условиях раскрыта необходимость трансформации системы образования, направленной на удовлетворение нужд информационного общества. Изменения должны коснуться, прежде всего, роли преподавателя, что обусловлено следующими обстоятельствами: новые технологии внедряются в реальную экономику, опережая знания обучающихся на три поколения, а учебники преподавателей в твердых копиях устаревают еще на момент их печати. Информационно-образовательная среда играет ключевую роль при формировании, переносе и трансформации знаний, в связи с чем формируются новые приоритетные компетенции для педагогов (поиск, анализ и извлечение знаний из открытых ресурсов Internet; эффективная актуализация учебных материалов; дистанционное общение с коллегами; интеграция в виртуальное научное сообщество).

Таким образом, изучение интеллектуального становления одаренной личности является принципиально важным для совершенствования содержания и форм обучения и удовлетворяет потребность общественной практики в развитии знания о структуре и механизмах деятельности интеллекта. Это знание необходимо для развития общественного интеллектуального потенциала, являющегося

мощным фактором совершенствования социальной системы, разрешения задачи обеспечения опережающего развития интеллектуального уровня человека, требованиям социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса.

Петрова Юлия Владимировна, студентка факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: funnygirl_08@inbox.ru.

Старицына М.А.

КОНСУЛЬТАТИВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В теории педагогики и педагогической практики последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Однако, несмотря на большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к учащимся младших классов общеобразовательной школы. Поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса мы относим к разряду малоизученных. Анализ реальной практики обучения детей в начальной школе позволяет сделать вывод об актуальности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в условиях современного образовательного учреждения. Поэтому актуальность исследования психолого-педагогического сопровождения как педагогической категории обусловлена противоречием между важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса, с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью, с другой стороны.

Понятие «сопровождение» обозначает «действие, сопутствующее какому-либо явлению». Ряд ученых – О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г.

Коваленко, Н.П. Михайлова, Н.С. Юсфин и др., основываясь на практике, разработали теорию педагогической поддержки и заботы, что по своему смыслу равнозначно понятию «педагогическое сопровождение». В трудах этих ученых показано, что педагогическое сопровождение относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, т. е. педагогическое сопровождение развивается не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а во взаимодействии. Педагогическое сопровождение характеризуется специально организуемыми процессами взаимодействия. В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т. д.); сопровождение ребенка педагогом в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т. д.

В структуру деятельности педагога-психолога в школьном образовательном учреждении входят и такие компоненты: осуществление анализа учебной среды школы с учетом тех возможностей и требований, которые она предъявляет к возможностям ребенка и уровню его развития; определение психологических критериев эффективности обучения и развития школьника; разработка и внедрение определенных мероприятий, которые рассматриваются как условия успешного развития и обучения ребенка; разработку определенной системы деятельности педагога, психолога, обеспечивающей максимальный эффект развития ребенка в данной конкретной обстановке.

Современные ориентации и ценности образования приводят к новому осмыслению идеи психолого-педагогического сопровождения, которое понимается нами как совместное с ребенком определе-

ние его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, затруднений, с которыми он сам не может справиться и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, речевом общении, образе жизни. Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение – это целая система организации помощи ребенку в решении проблем, связанных с его психическим (в том числе речевым) и социальным (в том числе коммуникативным) развитием.

Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение является категорией педагогической науки, так как в учебно-воспитательном процессе оно не только формируется, но и приобретает педагогические формы обучения, взаимодействия, взаимопонимания. Такое понимание психолого-педагогического сопровождения позволяет нам утверждать, что в основе педагогического сопровождения лежит реализация потребностей человека в другом человеке, взаимосвязи взрослого и ребенка. Когда речь идет о детях младшего школьного возраста, особое значение имеет субъект-субъектная взаимосвязь, в которой реализуется духовный обмен между педагогом и учеником. Эта связь не достигается, а всегда становится, всякий раз подтверждая существование каждого в личностном пространстве другого. Для педагога это подтверждение осуществляется через привязанность к ребенку, понимаемую как душевную обращенность к нему. Педагогическое сопровождение не только решает задачи снятия трудностей в обучении школьников, но и гармонизирует коммуникативные возможности ученика и педагога.

С учетом всего сказанного можно утверждать, что ведущей целью психолого-педагогического сопровождения является активизация сильных сторон его субъектов. Достижение этой цели предполагает решение ряда общих и частных задач всей системы психолого-педагогического сопровождения. Общие задачи определяются характером сопровождения и сводятся к установлению между взрослыми и детьми качественных взаимоотношений, в которых находит выражение личная привязанность, безусловное принятие друг друга, имеющее устойчивый и продолжительный характер. Иначе говоря, психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста призвано решить задачу превращения ребенка из субъекта этого сопровождения в субъекта собственной судьбы. Решение этой задачи представляется столь же необыкновенно сложным, как и

важным, потому что только сопровождение создает возможность индивидуального развития каждого ребенка. Педагог призван в сопровождении помочь ребенку позитивно оценить трудности и скопить силы для самостоятельного их преодоления. Это возможно лишь тогда, когда сопровождение придает совместной жизнедеятельности детей и взрослых характер совместного жизнетворчества, в котором ребенку дают возможность приобрести знания, умения, навыки не только размышлять, находить выход из ситуации, но и навыки практического решения возникающих проблем.

Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение – это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, отражающее модель деятельности педагога в школьном образовательном учреждении, направленную на оптимизацию индивидуального развития школьника при его взаимодействии с окружающим миром.

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса предполагает: удовлетворение базовых потребностей ребенка; обеспечение в школьном образовательном учреждении психологической и социальной безопасности ребенка, удовлетворение первичных интересов школьника, превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в школьном образовательном учреждении, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками, формирование готовности быть субъектом собственной деятельности. Все эти базовые потребности личности младшего школьника являются содержанием ведущей педагогической категории – психолого-педагогическое сопровождение детей в процессе обучения.

Мы полагаем, что в системе школьного образования возможно осуществление не только индивидуального сопровождения ребенка младшего школьного возраста, но и системное сопровождение образовательного процесса. Однако анализ литературы показывает, что сочетание видов сопровождения определяется уровнем культуры и психологической компетентностью педагога и других работников образования. Педагог-психолог школьного образовательного учреждения определяет объект, предмет и средства психолого-педагогического сопровождения, разрабатывает определенные тактики сопровождения, реализует общую стратегию сопроводительной деятельности в учреждении.

Тяжёлое положение лиц с интеллектуальными и физическими нарушениями – одна из актуальных социальных проблем современной России. Дети с нарушениями интеллекта – это дети, у которых в результате грубого органического поражения головного мозга наблюдается стойкое недоразвитие высших психических функций (анализирующего восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и др.). Они развиваются по тем же законам, что и здоровые, но при этом обладают значительно меньшими компенсаторными возможностями для адаптации к окружающему миру. Интеллектуальная недостаточность затрудняет их обучение и воспитание, делает особенно сложным процесс формирования их личности.

Сравнительно недавно в российской дефектологии дети с IQ<40 % рассматривались как «необучаемые» и не включались в специально организованную образовательную среду. До сих пор у многих специалистов существует устойчивое мнение – оценивать группу этих детей как неперспективную, что, в свою очередь, обрекает их на осуждение и непонимание их проблем со стороны населения.

Эти дети нуждаются в длительном, правильно организованном коррекционном обучении и воспитании, которое должно быть направлено на преодоление, компенсацию имеющихся нарушений. Отставание в развитии не лечится, а преодолевается совместными усилиями врача, воспитателя, педагога-дефектолога с обязательным и ведущим участием родителей (если они имеются). По мнению учёных: М.И. Кузьмицкая (1977), А.Р. Маллер (1990), Л.М. Шипицина (2004) и др., весь сложный процесс коррекционного обучения и воспитания детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью, направленный на их всестороннее развитие, воспитание, трудовую подготовку и социальную адаптацию, должен позволить им занять определённое место в жизни общества.

Бытует мнение, что с педагогической работой можно подождать, ребенок с возрастом самостоятельно научится одеваться, играть, говорить. Это очень серьезная ошибка, которую допускают многие взрослые и теряют драгоценное время. Если недостатки воспитания нормально развивающегося ребенка могут быть устранены в процессе саморазвития, так как он способен многое усваивать самостоятельно, то развитие ребенка с отклонением в интеллектуальном развитии всецело зависит от участия окружающих. Начинать регуляр-

ные занятия с ребенком необходимо как можно раньше и проводить их не эпизодически, а каждый день. Помощь ребенку - это длительный и непрерывный процесс, который требует определенной системы его воспитания, в процессе которого постоянно стимулируется двигательное, речевое и психическое развитие. Перечисленные факты дают основание утверждать, что базовой в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушениями интеллекта является консультативно-просветительская функция.

Консультативная работа психолога начальной школы проводится по следующим направлениям.

1. Консультирование и просвещение педагогов.
2. Консультирование и просвещение родителей.
3. Консультирование школьников.

В свою очередь, консультирование может проходить в форме собственно консультирования по вопросам обучения и психического развития ребенка, а также в форме просветительской работы со всеми участниками педагогического процесса в школе.

Психологическое просвещение представляет собой формирование у обучающихся и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Консультативная деятельность – это оказание помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования. В данном пособии предлагаются основные формы и методы возрастно-психологического подхода в консультировании.

Особенностью консультативной работы психолога в начальной школе является то, что непосредственным «получателем» психологической помощи (клиентом) является не ее окончательный адресат – ребенок, а обратившийся за консультацией взрослый (родитель, педагог). Таким образом, психолог оказывает подчас лишь косвенное воздействие на ребенка. Он только дает советы, реализовывать их – задача клиента.

Несмотря на такую специфику консультативной работы школьного психолога с детьми младшего школьного возраста, их родителями и педагогами, это направление является принципиально важным в практической деятельности школьного психолога.

Эффективность всей его работы в значительной мере определяется тем, насколько ему удалось наладить конструктивное сотрудничество с педагогами, родителями и администрацией школы в решении задач обучения и воспитания школьников.

В своей консультативной практике школьный психолог может реализовывать принципы консультирования самых различных психологических направлений (диагностический, экзистенциальный, гуманистический, бихевиоральный и другие подходы). Однако в работе с детьми, личность и в целом психика которых находятся еще на этапе своего становления, учет возрастных особенностей является непременным условием консультативной работы психолога в школе. В целом задача возрастно-психологического консультирования составляет контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса. Указанная общая задача на сегодняшний день включает следующие конкретные составляющие: 1) ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка; 2) своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их в психолого-медико-педагогические консультации; 3) предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике (совместно с детскими патопсихологами и врачами); 4) составление (совместно с педагогическими психологами или педагогами) рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей, родителей и других лиц; 5) составление (совместно со специалистами по семейной психотерапии) рекомендаций по воспитанию детей в семье; 6) коррекционная работа индивидуально или (и) в специальных группах при консультации с детьми и родителями; 7) психологическое просвещение населения с помощью лекционной и других форм работы.

В концепции модернизации российского образования обозначено

на главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Право на равенство возможностей, на полноценное участие в жизни общества, право на образование и социальную защиту – главные проблемы современного мира.

Старицына Мария Анатольевна, магистрант факультета коррекционной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». E-mail: mary_141@mail.ru.

ТАЛИПОВ РУСЛАН РИНАТОВИЧ

Компенсация морального вреда: историография проблемы в отечественном праве

В гражданском праве под вредом принято понимать неблагоприятные изменения в охраняемом законом благе. При этом, как отмечает А.М. Эрделевский, это благо «может быть как имущественным, так и не имущественным». Охраняемые законом неимущественные блага перечислены в Конституции и Гражданском кодексе Российской Федерации. В частности к ним относятся: жизнь, здоровье, честь, достоинство, доброе имя, свобода, личная неприкосновенность, неприкосновенность частной жизни, личная и семейная тайна. В соответствии же с п. 2 ст. 150 Гражданского кодекса упомянутые права и блага защищаются в предусмотренных гражданским законодательством случаях и в порядке, а так же в тех случаях и тех пределах, в каких использование способов защиты гражданских прав вытекает из существа нарушенного нематериального блага и характера последствий этого нарушения. В статье 151 ГК РФ моральный вред определяется как «физическое» или «нравственное» страдание. На этом следует остановиться подробнее, ведь раскрыть содержание морального вреда и его юридическое значение невозможно без уяснения указанных выше понятий.

В словаре русского языка С.И. Ожегова страдания определяются как «физическая или нравственная боль, мучение, а боль в свою оче-

редь с ощущением страдания». Исходя из этого можно предположить, что и боль и страдание между собой неразрывно связаны. Специалисты-психологи страдания рассматривают как одну из самых фундаментальных эмоций, сигнализирующую человеку о воздействии на него неблагоприятных факторов, а так же на собственно процесс неприятных переживаний человеком (субъектом) воздействующих на него негативных факторов физического, социального (нравственного, морального) характера. При этом делается вывод, что «страдание – эмоции в виде отрицательных переживаний человека, глубоко затрагивающих его личную структуру, психику, здоровье, самочувствие, настроение». К понятию «нравственные страдания» наиболее близко понятие «переживание», в содержании которого могут входить страх, стыд, унижение, иное неблагоприятное в психологическом плане состояния, сказывающееся на здоровье человека. Как правило, страдание обычно сопровождается стрессом (напряжением), страхом, гневом, импульсивностью, стыдом и другими эмоциями.

Дискуссии о месте и значении компенсации (возмещение) морального вреда в гражданском законодательстве имели место задолго до принятия ныне действующего ГК РФ. Гражданское законодательства дореволюционной России не содержало общих норм о компенсации морального вреда, а компенсация за личное оскорбление могла быть высказана в порядке гражданского судопроизводства только в случаях, если она косвенно отражалась на имущественных интересах потерпевшего. Такое положение вещей было обусловлено менталитетом, свойственным российскому дворянству, из которых как правило и формировался корпус дореволюционных российских юристов. В частности Г.Ф. Шершеневич еще в 1907 году выразил доминирующий по тем временам подход к пониманию компенсации морального вреда: «Личное оскорбление не допускает никакой имущественной оценки, потому что он причиняет нравственный, а не имущественный вред, если только оно не отражается косвенно на материальных интересах, например, на кредите оскорбленного...». Эти высказывания адресованы к уголовно-процессуальному и уголовному законодательству, которое наряду с уголовным удовлетворением, предоставляло на выбор потерпевшему право требовать в свою пользу платежа, пени. Размер такой пени в зависимости от разных обстоятельств не превышал 50 рублей.

В науке же столь категоричная позиция о недопустимости компенсации морального вреда в денежной форме была далеко не единственной. Помимо нее существовала и еще как минимум одна точка зрения, которая основывалась не на измерениях личных неимущественных прав в деньгах, а в обязанности правонарушителя к совершению действий имущественного характера, направленных на сглаживание остроты переживаний, вызванных правонарушением. Вопрос о материальной компенсации морального вреда впервые был решен в законе СССР «О печати и других средствах массовой информации». Указанный нормативный акт, хотя и не раскрывал содержание понятия морального вреда. Однако, в ст. 39 Закона, предусматривалось, что моральный вред, причиненный гражданину в результате распространения средством массовой информации не соответствующих действительности сведений, порочащих честь и достоинство гражданина либо причинившего ему иной неимущественный ущерб, возмещается по решению суда СМИ. А так же виновными должностными лицами и гражданами. В этой же статье было предусмотрено, что моральный вред возмещается в денежной форме, в размере определяемом судом.

Еще более значимым событием стало принятие Основ гражданского законодательства Союза СССР и республик 31 мая 1991 года, где моральный вред определялся как «физические или нравственные страдания». С принятием Основ, российский законодатель пошел по пути внесения норм о возмещении морального вреда в отдельные законодательные акты. В подтверждение можно привести Закон от 19.12.1992 года «Об охране окружающей природной среды», Закон от 27.12.1991 года «О средствах массовой информации», Закон от 07.02.1992 года «О защите прав потребителей».

7 сентября 1992 года Верховный Совет РФ принял Закон РФ «О защите прав потребителей», вступивший в силу 7.04.1992 года. В законе были закреплены правовые механизмы реализации фундаментальных прав потребителей установленных руководящими принципами в защиту интересов потребителей, единогласно принятыми Генеральной Ассамблеей ООН в 1985 году.

Таким образом, подводя итог, можно отметить, что институт компенсации морального вреда, в своем становлении прошел ряд этапов от своего фактически полного непризнания до закрепления в нормативных актах. Вместе с тем нельзя признать, что законодатель-

ство о нем уже окончательно сформировано и апробировано. Существует еще масса спорных вопросов, дать ответ на которые можно только тщательно изучив весь теоретический и практический опыт как отечественной, так и зарубежной науки и практики.

Библиографический список

1. Гражданский кодекс РСФСР от 11 июня 1964 г. (ГК РСФСР) [Текст] // Ведомости Верховного Совета РСФСР. – 1964. – № 24. – Ст. 406 (утратил силу).
2. Закон СССР от 12 июня 1990 года «О печати и других средствах массовой информации» [Текст] // ВВС СССР. – 1990. – № 26. – Ст. 492 (утратил силу).
3. Основы гражданского законодательства Союза ССР и республик от 31 мая 1991 года [Текст] // ВВС СССР. – 1991. – № 26. – Ст. 733 (утратили силу).
4. Шершеневич, Г. Ф. Курс гражданского права [Текст] / Г.Ф. Шершеневич. – Тула, 2001.
5. Шичанин, А.В. Проблемы становления и перспективы развития института возмещения морального вреда [Текст] / А.В. Шичанин. – М.: 2011.
6. Эрделевский, А.М. Компенсация морального вреда: анализ и комментарий законодательства и судебной практики [Текст] / А.М. Эрделевский. – М.: 2012.
7. Эрделевский А.М. Концепция морального вреда в России и за рубежом [Текст] / А.М. Эрделевский. – М.: 2013.

Талипов Руслан Ринатович, магистрант Института права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». E-mail: zversko@gmail.com

Шумилина Н.А.

К ВОПРОСУ О ПОТЕНЦИАЛЕ И МЕХАНИЗМАХ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Вопрос о развитии личности является одной из актуальных проблем социокультурного образования. Человек, появившись на свет, развивается, формируется, становится личностью. Для социального развития он наделен значительным потенциалом и механизмами его реализации. Этот потенциал с рождения включает определенные для

каждого человека биологические, физиологические, психические, энергетические и социальные возможности для развития и самореализации. Потенциальные возможности человека либо реализуются, либо нет. В первом случае они укрепляются, приобретают новое качественное содержание. Потенциальные возможности развития особенно велики в самом раннем возрасте, когда ребенок предрасположен к значительной динамике роста. Полная его реализация позволяет человеку достичь высокого уровня самосовершенства [1, с.54].

Движущие силы – один из важнейших факторов, которые обеспечивают реализацию потенциальных источников социального развития, воспитания и обучения человека. Они также подразделяются на внутренние и внешние. Рассмотрим внутренние движущие силы.

Внутренние движущие силы, обеспечивающие реализацию личностного потенциала ребенка – это те, которые присущи только человеку и способствуют реализации его индивидуального потенциала в процессе социализации. К основным из них относятся неосознаваемые и осознаваемые биопсихические механизмы. Неосознаваемые механизмы развития человека – обусловлены теми физиологическими и психическими потенциями, которые человек получает от рождения. Их характерной особенностью является то, что они функционируют на уровне подсознания (почти рефлекторно), им присуща ранняя активность и стабильность. Наиболее существенное влияние они оказывают на психологическое и социальное развитие человека. Более всего важна их роль в раннем возрасте. Именно в этот период динамика его развития в различных сферах (психической и социальной) особенно велика и перспективы их реализации значительны. С возрастом их значение меняется, но не исчезает на протяжении всей жизни человека. [1, с.56].

К наиболее важным движущим силам, обеспечивающим функционирование неосознаваемых механизмов человека, относятся: на первом месте находится устремленность в самом раннем возрасте преимущественно к тому, в ком ребенок чувствует наибольшую потребность и защищенность – к матери, которая уделяет ему большее внимание. Со временем эта устремленность может усиливаться или ослабляться и даже, при определенных условиях, превращаться в свою противоположность. Второе место занимает эмоциональная заразительность ребенка. Проявляется очень рано. Уже на первом меся-

це жизни ребенка можно наблюдать, когда вид улыбающейся мамы, подходящей к нему, вызывает у него улыбку. Грустный вид мамы вызывает слезы и у ребенка. Постепенно эмоциональная чувствительность матери передается ее ребенку. Дитя нуждается во внимании и ласке, что способствует поддержанию и укреплению его эмоциональной обусловленности. Третье место принадлежит подражательности. Ребенку, как и многим живым существам вообще, присуща подражательность. Благодаря ей, ребенок неосознанно усваивает первый (изначальный) социальный опыт: отношения к чему-либо, нормы поведения, действий и поступков. На четвертом месте находится внушаемость в раннем возрасте выступает значительным двигателем действий и поступков ребенка, его отношения к различным явлениям, реакции на что-либо. Наибольшей внушающей силой отличаются те, кто являются для него неоспоримым авторитетом. К пятому месту относится потребность человека в социальном общении – появляется с рождения и требует удовлетворения. Именно в семье она получает наибольшую возможность в реализации. [1, с.59]. Ничто так не специфично для живого существа, как наличие у него потребностей и необходимость самому заботиться об их удовлетворении. Это значит, что для него характерна активность, то есть он должен установить определенные взаимоотношения с внешней действительностью, без чего, разумеется, ни одна потребность не может быть удовлетворена. Несомненно, что данная активность составляет по существу все содержание жизни; говорить о жизни вне активности было бы неуместно. Отсюда ясно, что понятие потребности занимает исключительное место в любой науке, ставящей себе целью понимание живого существа, тем более в психологии. Потребность – источник активности. Там, где нет потребности, не может быть и речи об активности. [2, с.120]. Шестое место занимает любознательность, как и потребность в общении, существенно влияет на социальное развитие человека. Эти потребности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Любознательность – это стремление к познанию нового. Для ребенка все, что его окружает, новое. Желание взять, пощупать, «обыграть» естественно для него. С возрастом любознательность не проходит. Она получает еще большее своеобразие. На седьмом месте находится активность – присуща ребенку с рождения, и с каждым днем, месяцем она приобретает все новое и новое содержание и направление. Она обуславливает интенсивность социального саморазвития, а сфера ее

проявления – его направленность. Активность проявляется в общей динамике поведения ребенка, способствуя формированию его организма в целом. Ее частное проявление помогает соответствующему направлению развития ребенка. Исследования специалистов свидетельствуют, что укутывание, стягивание пленками ребенка сдерживает проявление его активности и негативно сказывается на развитии. Однако следует подчеркнуть, что при определенных условиях и в отношении конкретных детей родители вынуждены либо сдерживать, либо, наоборот, стимулировать и направлять их активность. Это позволяет им управлять процессом развития, его коррекции. [1, с.60]

К неосознаваемым механизмам относят и другие явления, характерные для человека. В совокупности они способствуют его наиболее полному социальному развитию. С неосознаваемыми механизмами социального развития человека тесно связаны осознаваемые. Они обусловлены всевозрастающей ролью сознания человека с учетом его возраста и способствуют дальнейшему социальному развитию, воспитанию и обучению. В основе их лежит влияние формируемого сознания на саморазвитие, самовоспитание. Осознаваемые механизмы также способствуют активному психологическому и социальному развитию человека. С возрастом их роль в самосовершенствовании человека значительно возрастает.

Таким образом, движущие силы, обеспечивающие функционирование неосознаваемых механизмов человека, способствуют развитию ребенка в возможной для него сфере - активизации его развития в целом. В то же время следует особо подчеркнуть, что направленная активность человека не означает разносторонность его становления. Необходимы направленные усилия по стимулированию активности ребенка в других сферах, чтобы добиваться его наиболее разностороннего развития.

Библиографический список

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
2. Узнадзе, Д. Н. Общая психология. / Д. Н. Узнадзе. - СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

Шумилина Наталья Александровна, аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств». E-mail: 1nat19@mail.ru.

Научное издание

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Материалы Десятой (Юбилейной)
Всероссийской научной конференции
10 января 2015 г.*

Издается в соответствии с оригиналом,
предоставленным редакционной коллегией

Технический редактор *Н.М. Мухаметова*

Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Усл.печ.л. 9,1. Уч.-изд.л. 9,6.
Тираж 100 экз. Заказ № 386

Отпечатано в типографии «ПЕЧАТНЫЙ ДВОР»
454092, г. Челябинск, ул. К.Либкнехта, тел. 8 (351)263-51-18