

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет имени К.Д.Ушинского»

Дошкольное и начальное образование: обновление моделей

Материалы международной конференции
«Чтения Ушинского»
педагогического факультета ЯГПУ

Ярославль
2012

УДК 373.2; 373.1
ББК 74.10 я 434 +74.20 я 434
Д 71

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им К.Д.Ушинского

Д 71 Дошкольное и начальное образование: обновление моде-
лей: материалы международной конференции «Чтения Ушин-
ского» педагогического факультета ЯГПУ. Ч. I. – Ярославль :
Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2012. – 343 с.

В издание включены материалы международной научной
конференции «Чтения Ушинского», посвященной теоретиче-
ским, методическим и прикладным вопросам обновления обще-
го, начального и дошкольного образования.

Редколлегия:

В.Н. Белкина, доктор педагогических наук, профессор
Е.В. Карпова, доктор психологических наук, профессор
С.Г. Макеева, доктор педагогических наук, профессор
И.В. Налимова, кандидат педагогических наук, доцент
А.В. Плохов, кандидат искусствоведения, доцент
Н.Н. Иванов, доктор филологических наук, профессор
(отв. редактор)

ISBN 978-5-87555-794-1
978-5-87555-795-5 (Часть 1)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский го-
сударственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,
2012
© Коллектив авторов, 2012

Содержание

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Межрегиональная научно–практическая конференция кафедры педагогики и психологии начального обучения

ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мазилев В.А. История психологии: актуальные методологические проблемы.....	10
Слепко Ю.Н. Терминологическое единство понимания предмета науки в учебнике по общей психологии.....	22
Карпова Е.В. Психологическая подготовка студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования».....	25
Вавилов Ю.П. О совершенствовании психологического образования студентов педагогического вуза на основе ФГОС третьего поколения.....	30
Вирова А.В. Стрессогенные факторы в профессии учителя.....	35
Кораблева А.А. Анализ состояния теории и практики подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников.....	42
Репина О.К. Психологическое сопровождение перехода на ФГОС.....	46
Федекин И.Н. Сравнительный анализ критериев оценки методических умений при проведении педагогической аттестации.....	50
Иванова О.Н., Карпова Е.В. Некоторые закономерности рефлексивной регуляции педагогической деятельности...	54

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Барышникова Г.Б. Разработка концепции «Школа полного дня» в условиях реализации ФГОС.....	59
Григорьева С.К. Профессиональная направленность образовательного процесса как необходимое условие актуализации школьного образования.....	66
Зайцева Н.В. Организация контроля в условиях реализации новых образовательных стандартов начального общего образования.....	70
Изотова Е.Г. Индивидуализация обучения как средство совершенствования школьного образования в условиях перехода на ФГОС нового поколения.....	74
Россиина А.С., Россиина Н.С. Роль непрерывного технологического образования в обеспечении преемственности общего и профессионального образования.....	83
Растольцева Е.К. Из опыта работы образовательных учреждений г.Смоленска по программе «Учусь творчески мыслить».....	89
Рябова А.Ю. Структура и психологические основы методического конструктора планирования индивидуального образовательного маршрута с учётом антимотивов учебной деятельности.....	93
Сафина А.М. Условия эффективности творческой самореализации заместителя директора школы.....	97
Синотина Е.В. Проектирование методической работы школы в условиях введения и реализации ФГОС.....	101
Чиркова О.С. Совершенствование форм профорientационной работы в контексте современного школьного образования.....	105

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Межрегиональная научно-практическая конференция кафедры

педагогике и психологии начального обучения и секции «Психология и педагогика начального образования» УМО по направлению «Психолого-педагогическое образование»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Барышникова Г.Б. Деятельностный подход в воспитании младших школьников в условиях реализации ФГОС...	
Вавилов Ю.П. Развитие деятельностного подхода и его применение в начальном образовании.....	109
Гуружапов В.А. О деятельностном подходе к исследованию и проектированию дидактических артефактов.....	115
Захарова И.М. Структура профессиональной компетенции учителя начальной школы в аспекте осознанной саморегуляции деятельности.....	120
Изотова Е.Г. Специфика психологической структуры учебной деятельности.....	125
Карпова Е.В. Психологическая структура деятельности - объективная основа дифференциации компетенций учителя.....	130
Петрова Л.А. Профессиональные компетентности учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты.....	146
Пятакова Ю.М. Деятельностный подход в формировании положительной учебной мотивации младших школьников.....	151

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Арипова Н.М. Особенности формирования УУД учащихся в сельской малокомплектной школе.....	155
Барабанова В.В., Мухортова Е.А. Проблемы формирования коммуникативных УУД у учащихся начальной школы.....	159
Васильев В.Г., Вахромеева Т.А. О принципах и методах развивающего обучения при подготовке учителей.....	163
Кабаева В.М. Особенности формирования познавательных УУД у первоклассников.....	168
Карпова Е.В. Оптимизация учебной деятельности на основе профилактики антимотивации учения школьников.....	176
Короткова Е.Р. Урок математики в 3 классе в технологии деятельностного метода.....	184
Шиленкова Л.Н. Диагностика метапредметных компетенций на материале математических задач 1, 2 класса...	193

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Международная научно-методическая конференция кафедры педагогики и психологии начального обучения

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрущенко Т.Ю. Возрастно-ориентированное психологическое консультирование детей и подростков: содержание и методы.....	198
Ахунова И.Г. Педагогические способности как компонент профессионально важных качеств преподавателя.....	203
Бондарева Л.В. Психолого-педагогические проблемы противодействия в обучении и обучению.....	207
Булгаков А.В. Психология этнокультурного образования: некоторые теоретические подходы.....	211
Изотова Е.Г. Психологические средства повышения эф-	

фektivности и успешности учебной деятельности студентов.....	215
Маришук Л. В., Юхновец Т. И. К вопросу о формировании субъектности студентов.....	220
Овсяник Н.В. Психологические детерминанты успешности обучения письму детей 5-7 летнего возраста.....	225
Самаль Е.В. Инновационно-развивающая среда вуза как фактор актуализации личностного потенциала молодежи.....	229
Семёнова Е.М. Толерантность как основа конструктивного профессионального развития личности.....	233

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анищенкова Ю.Н. Содержание нравственных представлений подростков.....	237
Бобынина Т.Ф., Волкова С.Г., Гарифуллина М.Г., Кочетова Т.Е. О необходимости комплексных исследований состояния здоровья детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	241
Бактыбаев Ж.Ш. Электронные культурологические программы как средство формирования нравственных качеств личности.....	246
Вавилов Ю.П. Проблемы психолого-педагогического образования современных бакалавров.....	249
Нуржанова Т.Т., Суркова Е.А. Инновационная педагогическая деятельность в современном дошкольном образовании.....	254
Садыкова Л. Р., Капустина О.Д. Формирование социальной зрелости будущего школьника.....	256
Старченко О.Ю. Русская школа в США: проблемы и перспективы.....	260
Тусубаева Ж.М. Методика организации дистанционной формы обучения в системе высшего профессионального образования.....	265

Хафизова Г.М. Проблемы воспитания в фольклоре сибирских татар.....	267
Афанасьева Н.В. Условия развития педагогической рефлексии.....	271
Шипитко Л.М. Влияние стиля педагогического общения на психологический климат в классе.....	277
Вербицкая Ю.П. К вопросу о психическом здоровье современного школьника.....	281

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы научно-методического семинара с международным участием (кафедра методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д.Ушинского и факультет начального образования БГПУ им. М.Танка)

Макеева С.Г., Ланцева Л.Н. Особенности нового учебного курса «Основы православной культуры».....	284
Мельникова И.И. Лингвоцентрическая модель духовно-личностного развития будущего учителя начальных классов.....	287
Макеева С.Г., Маркова М.А. Внедрение жанра «родословная» в начальную школу на уроки русского языка.....	293
Трофимович Т.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя начальной школы.....	296
Борисенко И.В., Коняева Е.В. Региональный компонент на уроках русского языка в начальной школе.....	300
Азарко О.В., Жданович Н.В. Мониторинг как форма управления качеством практической подготовки студентов факультета начального образования БГПУ.....	304
Трофимович Т.Г., Абрамович Н.И. О качественной оценке иллюстраций белорусских учебников по русскому языку для начальной школы.....	312
Макеева С.Г. Возможности азбуки в реализации нового образовательного стандарта.....	316
Латышева Т.А. Формирование информационной компе-	

тентности студентов колледжа в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи».....	321
Агутина О.В., Смирнова И.Н. Решение проблем предшкольного образования.....	328
Макеева С.Г., Уколова О.С. Святочные рассказы на уроках литературного чтения. Характеристика жанра.....	333
Сведения об авторах.....	338

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Межрегиональная научно–практическая конференция

ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.07

В.А.Мазилев

История психологии:

актуальные методологические проблемы

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320)

Историко-психологическое знание представляет собой важнейшую часть корпуса современного психологического знания. Согласно известной позиции, сформулированной в работе М.С.Роговина и Г.В.Залева, могут быть выделены три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть «предметное знание». Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – «знание методологическое». Третий вид знания – «знание историческое», в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе [12]. Обратим внимание, выделим и еще раз подчеркнем: знание историческое, согласно этой позиции, это единство знания предметного и знания методологического. Без методологии слепа история, а без истории методология пуста. Имре Лакатос, несомненно, прав. История психологии действительно позволяет – в полном соответствии с известным афоризмом Роберта Коллингвуда – узнать, что сделано, и тем самым понять, что представляет собой субъект дея-

© В.А. Мазилев, 2012

тельности. «Идея» истории справедлива не только по отношению к отдельному человеку, но и к науке в целом: «Познание самого себя означает познание того, что вы в состоянии сделать, а так как никто не может знать этого, не пытаясь действовать, то единственный ключ к ответу на вопрос, что может сделать человек, лежит в его прошлых действиях. Ценность истории поэтому и заключается в том, что благодаря ей мы узнаем, что человек сделал, и тем самым - что он собой представляет» [1, с.14].

Проблемам методологии истории психологии уделяли внимание такие выдающиеся отечественные исследователи, как К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, В.В. Большакова, Е.А.Будилова, М.С.Гусельцева, А.Н. Ждан, А.Л.Журавлев, В.А. Карацан, Е.А. Климов, В.А.Кольцова, Е.В. Левченко, Н.А. Логинова, Т.Д. Марцинковская, И.А.Мироненко, Е.С.Минькова, О.Г.Носкова, Ю.Н.Олейник, А. В. Петровский, К.К.Платонов, М.С.Роговин, В. А. Роменец, С.Л.Рубинштейн, А.А.Смирнов, М.В.Соколов, Б.М.Теплов, А.Н.Ткаченко, О. М. Тутунджян, Е.В.Шорохова, А.В.Юревич, В.А.Якунин, М.Г.Ярошевский и др. К сожалению, в рамках настоящей статьи в силу ограниченности ее объема нет возможности проанализировать методологические идеи вышеупомянутых авторов. Остановимся чуть подробнее на работах В.А.Кольцовой.

Проблемы методологии истории психологии детально разработаны в многолетних исследованиях В.А.Кольцовой [2,3], которая проработала методологические основы современной истории психологии. Важно подчеркнуть, что ей удалось раскрыть противоречивость и альтернативность процесса психологического познания. Автором разработано новое расширенное понимание предметной области истории психологии и, что особенно важно, осуществлена концептуализация предметной области. В.А.Кольцовой разработаны такие важнейшие для современной истории психологии вопросы, как классификация методов историко-психологического исследования, проанализированы проблемы источниковедения и историографии истории психологии [2]. В работах В.А.Кольцовой получили осмысление новые тенденции и задачи историко-психологических исследований в современную эпоху [2].

Нельзя не согласиться с констатацией В.А.Кольцовой: «Разработка проблем методологии историко-психологического исследования – условие обеспечения достоверности и объективности получаемых знаний, предпосылка успешной реализации основной функции истории психологии – исследования и сохранения всего позитивного и ценного, что накоплено в ходе исторического познания» [2, с.6].

Вместе с тем, несмотря на достигнутые впечатляющие результаты, остаются некоторые методологические вопросы историко-психологического познания, которые требуют дополнительного обсуждения. Задача настоящей статьи состоит в детекции некоторых новых методологических вопросов и обсуждении возможных подходов к их решению. Главный тезис настоящей статьи состоит в попытке обоснования того, что история психологии должна не только освещать прошлое, но и заглядывать вперед. В этом состоит смысл названия данной статьи, указывающего на «новизну»: не отвергая ничего из наработок методологов истории психологии, мы пытаемся обнаружить новые грани методологического поиска в данной области.

Обратимся к анализу некоторых сложностей, возникающих при описании истории психологии. Эти сложности многочисленны и разнородны, прекрасно известны любому непредвзятому историку психологии. Нет нужды их перечислять, подробно описывать, поэтому только обозначим лишь некоторые из них (перечень их легко продолжить).

Известно, что «история пишется победителями». Это справедливо как для Большой Истории, так и для истории науки. Как следствие, возможные «точки отсчета» могут существенно различаться. Хорошо известны попытки проследить историю психологии с той фазы, когда она стала самостоятельной наукой, и, соответственно, рассматривать развитие психологии в рамках философии и естествознания лишь как предысторию научной психологии. Не надо пояснять, что если автор придерживается иного взгляда – скажем, что выделение ее в самостоятельную науку не очень значительный эпизод в многовековой истории психологического знания – история будет во многом иная.

Иные события, иные герои. Аналогичным образом, за точку отсчета может быть принято использование эксперимен-

тального метода. История психологии, представленная каким-то автором, весьма существенно определяется его принадлежностью к той или иной школе. Представим себе историю психологии, написанную когнитивным психологом, и сопоставим с историей психологии, составленной трансперсональным психологом. Можно полагать, что и персоналии и события в этих историях будут сильно различаться. Обычно это интерпретируется как произвольность и субъективность авторской позиции.

Главная проблема, на наш взгляд, состоит в том, что практически мы вынуждены описывать историю психологии, исходя из норм и ценностей сегодняшнего дня. А чтобы не упустить важные тенденции в нем, как и в «днях минувших», мы должны попытаться оценить их «из будущего». На первый взгляд это представляется если не глупостью, то, как минимум, утопией. Ведь не можем мы заглянуть в день завтрашний! Полагаем, однако, что такое в принципе возможно. И эту функцию «антиципирования» будущего призвана выполнять философия психологии. О философии психологии, которая включается в структуру методологии психологической науки, скажем ниже.

Вторая проблема, которую хотелось бы поставить и частично обсудить в рамках настоящей статьи, заключается в том, что история психологии в значительно большей мере, чем она реализует сегодня, могла бы использовать интегративный подход, нацеленный на интеграцию психологического знания. Обсуждению этого вопроса посвящена специальная статья [5], поэтому специально ее в настоящем тексте анализировать не будем.

Объединение обсуждения этих двух разных проблем в рамках одного текста объясняется очень просто – средством решения этих проблем выступает усиление методологической составляющей историко-психологического знания. Напомним, историческое знание – это единство знания предметного и методологического.

Какой должна быть новая история психологии? Назовем несколько ее характеристик.

Должна отражать наличие различных потоков в психологическом знании. Должна отражать достижения не только психологической науки, но и психологической практики. Должна

учитывать достижения ненаучного и вненаучного знания. Должна быть ориентирована на интеграцию психологического знания, обнаружение в позициях различных исследователей не только очевидных различий, но и сходства, акцентирование общего.

В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло.

Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем, хотя и, несомненно, важнейших для психологии, к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотнесенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотнесении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение, которое должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях. Вообще полезно помнить, что психология еще очень молодая наука, многое в ней не устоялось, поэтому, возможно, нас ожидают в самом скором будущем удивительные метаморфозы образа любимой науки. В.Ф.Петренко отмечает: «...Нет единой психологической науки, а есть скорее конгломерат наук с разными объектами и методами исследования, называемый одним именем – «психология». И ряд областей психологии, например, социальная психология, гораздо ближе к языку и методам родственным научным дисциплинам, например, к социологии, чем к

психофизике или медицинской психологии. Вполне возможно, что в дальнейшем из «психологии» выделится целый букет предметных наук, как в свое время из философии выделились физика, химия, биология и сама психология» [11,с.93]. Изменится психология так сильно, как предполагает В.Ф.Петренко, или она будет менее глобальна? Не подлежит сомнению, что эти перемены будут, поэтому мы полагаем, что необходимо ставить задачу прогнозирования этих перемен. По нашему убеждению, решать эти вопросы должна философия психологии (или философская составляющая когнитивной методологии).

В когнитивной методологии можно выделить по крайней мере три уровня. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других. Чтобы избежать недоразумений, скажем, что в данной статье речь идет только о когнитивной методологии. Других разделов методологии психологии – коммуникативной, методологии психологической практики, социальной методологии (А.В.Юревич) – мы в настоящей статье не касаемся.

Верхний уровень – *философия психологии*. Нам уже приходилось писать о важности философской психологии для разработки методологических вопросов психологии [6]. Дадим самую общую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии.

Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К.Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром». Это основная зона ближайшего развития психологии и ее методологии. Философия психологии вырабатывает понимание предмета, конструирует предметное пространство психологии, обеспечивает единство психологии и интеграцию различных потоков психологического знания. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики, и литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психоло-

гии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей). Подчеркнем два момента, существенные для понимания этого уровня. В философии психологии работа происходит только на уровне идей. Второй момент связан с тем, что методы работы на этом уровне методологического знания имеют свою специфику – это методы философского рассуждения и обоснования. Примерами разработки средствами философии психологии могут служить анализ проблемы предмета психологии и ее метода [7,8]. (В рамках настоящей статьи мы не будем более характеризовать этот уровень методологии).

Второй уровень – *когнитивная методология*, которая трактует вопросы познания психического, обоснования и верификации психологического знания (об этом более подробно будет сказано ниже).

Третий уровень – *методология психологического исследования*. Технология проведения экспериментального, квазиэкспериментального и иного эмпирического (или теоретического) исследования. В данной статье мы не будем касаться характеристики этого уровня методологии, так как он достаточно хорошо освещен в соответствующих работах: например, известные книги Т.В.Корниловой.

Обратимся ко второму уровню когнитивной методологии. Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, метод (включающий три уровня: идеоло-

гический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», то есть теория является основанием для постановки новой проблемы.

Отметим, что использование данной схемы делает неизбежным реализацию уровневого подхода, поскольку предтеория, метод, объяснение имеют уровневое строение. Не имея возможности в рамках настоящей статьи дать хотя бы эскиз когнитивной методологии, определим этапы ее разработки. Общая стратегия построения концепции общей методологии может выглядеть следующим образом:

1.Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.

2.Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.

3.Разработка частных (содержательных) методологических концепций: а) предмета; б) предтеории; в) метода; г) психологического факта; д) психологической теории; е) объяснения.

4.Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.

5.Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый, второй и третий этапы, предстоит выполнение важнейшего четвертого этапа в разработке общей методологии.

Не имея возможности дать общую характеристику концепции (по причине ограниченности объема настоящей публикации), остановимся чуть подробнее на разработке методологической концепции факта (в первую очередь по той причине, что в современной психологии этой методологической проблеме практически не уделяется внимания). Если психологическая наука пренебрегает данной проблемой (можно предположить, что происходит это в силу кажущейся простоты данного вопро-

са), то философия науки обоснованно считает данную проблему одной из важнейших.

«Факт – от лат. *factum* – сделанное, совершившееся): 1) синоним понятий истина, событие, результат; нечто реальное в противоположность вымышленному; конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 2) в философии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факт противопоставляется теории или гипотезе» [9,с.157]. Нас будет интересовать факт во втором значении.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [9, с.157,158].

А.Л.Никифоров отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией(...) а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. (...) научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [9, с.158].

В другой работе А.Л.Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: «лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» [10, с.75-76]. «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [10, с.76]. А.Л.Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предложением... Будем называть это предложение *лингвистическим компонентом факта*. Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» [10, с.73].

«Вторым компонентом научного факта является *перцептивный компонент*. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим (...) всякий естественно-научный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте» [10, с.73]. «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под «материально-практическим компонентом» факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» [10, с.74].

Представляется важным выделение и описание структуры научного факта, проделанное в работах А.Л.Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Скажем, возьмем классическое исследование М.Вертгеймером фи-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении. Отметим, что такая трактовка факта дает возможность объяснить, почему очень часто оценка полученного факта исследователем и другими учеными не только не совпадает, но радикально отличается.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем). Формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки, можно полагать, будет способствовать дальнейшему развитию методологических работ в отечественной психологии.

И в заключение сформулируем выводы.

1.Необходима дальнейшая разработка средствами философского уровня методологии психологии перспектив сосуществования различных потоков и составляющих психологического знания. На этой основе необходимо проведение историко-психологических исследований, направленных на реконструкцию адекватной картины развития психологического знания.

2.Использование наработок в области когнитивной методологии позволит в большей степени учесть наличие сходства в позициях различных авторов, научных школ и исследовательских подходов.

3.Использование наработок в области коммуникативной методологии позволит в большей степени реализовать интегративную функцию истории психологии.

Библиографический список

1.Коллингвуд, Р.Дж. Идея истории. Автобиография [Текст] / Р.Дж.Коллингвуд. - М.: Наука, 1980.

2.Кольцова, В.А. История психологии: Проблемы методологии[Текст] /В.А.Кольцова.- М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008.

3.Кольцова, В.А. Методолого-теоретические основы историко-психологического исследования [Текст] / В.А.Кольцова. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2004.

4.Мазилев, В.А. Контуры новой когнитивной методологии [Текст]/В.А.Мазилев // Познание в деятельности и общении: от теории и практике к эксперименту/под ред. В.А. Барабанщикова и др. - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2011. - С. 81 - 88.

5.Мазилев, В.А. История психологии – необходимость нового историко-методологического подхода[Текст] / В.А.Мазилев // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / отв. ред. А.Л.Журавлев. - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2006. - С.98-106.

6.Мазилев, В.А. Разработка философии психологии – первоочередная задача российской психологии XXI века[Текст] / В.А.Мазилев // Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент. Практика. Т.2. - Ярославль: МАПН, 2000. - С.211-220.

7.Мазилев, В.А. О предмете психологии [Текст] / В.А.Мазилев // Методология и история психологии: Научный журнал. - Т.1. Вып. 1. - 2006. - С.55-72.

8.Мазилев, В.А. Научная психология: проблема метода [Текст] /В.А.Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Метод психологии/под ред. В.В.Новикова (гл.ред), И.Н.Карицкого, В.В.Козлова, В.А.Мазилова.- Ярославль:МАПН, 2005. - С.248-279.

9.Никифоров, А.Л. Факт [Текст] / А.Л.Никифоров // Новая философская энциклопедия. - Т. 4. - М., 2010. - С.157-158.

10.Никифоров, А.Л. Философия и история науки [Текст]/А.Л.Никифоров.- М.: Идея-Пресс, 2008.

11.Петренко,В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма [Текст]/ В.Ф.Петренко.- М.: Новый хронограф, 2010.

12.Роговин, М.С., Залевский, Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования[Текст]/М.С.Роговин, Г.В.Залевский.- Томск, 1988.

УДК159.9.072

Ю.Н. Слепко

**Терминологическое единство понимания предмета науки
в учебнике по общей психологии**

Для современной психологической науки и практики проблема предмета психологии выступает одной из наиболее актуальных методологических проблем. На это, в частности, указывает В.А. Мазилев, когда рассматривает проблему предмета психологии в рамках построения когнитивной методологии науки: «Проблема предмета психологии – центральная методологическая проблема всей (в особенности современной) психологии, проблема, которая требует научного исследования, проблема, актуальность и значимость которой переоценить невозможно» [3,с.206-207]. К трудностям решения проблемы предмета психологии В.А. Мазилев относит различия в трактовках психического в разных теориях: «Сопоставление психологических концепций зачастую затруднено именно вследствие того, что в различных теориях имплицитно заложены существенно различающиеся трактовки психического» [3,с.206]. Сравнительный анализ теорий и представления в них предмета психологии является отдельной проблемой, требующей специального исследования, поэтому в нашем исследовании ограничимся анализом со-

© Ю.Н. Слепко, 2012

стояния проблемы предмета психологии на примере его формулирования в учебниках по общей психологии.

Несмотря на то, что в учебниках формулировка предмета психологии предполагает в большей степени реализацию дидактической функции предмета науки [2], о принципиальной роли психологии как общей для остальных разделов дисциплины говорил еще в 1927 г. Л.С. Выготский: «Нам и остается принять это имя (психология – Ю.С.). Оно прекрасно подчеркнет то, что мы хотим, - объем и содержание нашей задачи. А она ведь не в создании школы рядом с другими школами; она охватывает не какую-нибудь часть или сторону, или проблему, или способ истолкования психологии, наряду с другими аналогичными частями, школами и т.п. Речь идет обо всей психологии, во всем ее объеме, о единственной психологии, не допускающей никакой другой; речь идет об осуществлении психологии как науки» [1, с.435-436]. Несмотря на длительность процесса формирования новой психологии, о чем Л.С. Выготский говорил в указанной работе, можно предположить, что спустя более чем 80 лет психология станет все-таки ближе к единому пониманию того, что называется психическое. Приведем краткие формулировки и объяснения психического в современных учебниках по психологии, в частности, общей психологии (в связи с ограниченностью объема публикации приходится остановиться лишь на ряде современных учебников, хотя именно сравнительно-исторический анализ представляет здесь наибольший интерес).

В «Общей психологии» (Е.И. Рогов) предметом психологии являются «факты, закономерности и механизмы психики» [8, с.12]. Структура предметной области здесь определена «с позиции диалектического материализма», где функция психики «состоит в отражении свойств и связей действительности и в регулировании на этой основе поведения и деятельности человека» [8, с.11]. В «Психологии» (В.Н. Дружинин) «предметом психологического исследования является структура субъекта и процессы его взаимоотношений с миром» [4, с.23]. Под субъектом понимается «целостная структура, фиксирующая модели совершенных взаимодействий, актуализация которых проявляется в поведении и деятельности» [4, с.23]. Во «Введении в психологию» Е.Е. Соколова предметом психологии определяет «ориен-

тировочную функцию различных форм (внешней и внутренней) деятельности, т.е. психики» [7, с.29]. В четком соответствии с предметом психологии как науки определяется и понятие психика – «ориентировочная функция деятельности (или, иначе говоря, функциональный орган деятельности, решающий задачи ориентировки в мире)» [7, с.27]. В «Психологии» (Б.А. Сосновский) психология изучает психику как «субъективный образ реального мира: как объективного, внешнего, так и субъективного, внутреннего» [5, с.28]. Конкретизируя предмет психологии через предмет психологии общей, автор пишет, что «общая психология исследует психику в максимально обобщенном и отвлеченном виде. Это психика (вся в целом и частями по определенным разделам) взрослого (среднего возраста) и нормального (не больного) человека (мужчины и женщины), причем в инвариантных условиях жизни и деятельности» [5, с.28]. В «Общей психологии» (А.В. Карпов) под психикой как предметом психологии понимается «субъективный внутренний мир человека, опосредующий взаимодействие человека с внутренним миром» [6, с.13].

Сравнивая приведенные определения, укажем, что по критерию терминологического единства различия между ними есть. Это, конечно же, естественно и нормально, однако содержательно в каждом определении акценты расставлены по-разному – содержание психики, субъект, ориентировка как функция психики, субъективный образ, субъективный мир. Функционально (отвечая на вопрос – зачем нужна психика) представленные подходы выделяют две сферы психической активности – внутренний, субъективный и внешний, объективно данный мир.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
2. Гинецинский, В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. – М.: Логос, 1994. – 214 с.
3. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль: МАПН, 2007. – 352 с.

4. Психология / общ ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
5. Психология / ред. Б.А. Сосновский. – М.: Юрайт, 2010. – 660 с.
6. Общая психология / ред. А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 232 с.
7. Общая психология: в 7 т. / под ред. Б.С. Братуся. Т. 1. Соколова Е.Е. Введение в психологию. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
8. Общая психология / сост. Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 448 с.

УДК159.9.072

Е.В. Карпова

Психологическая подготовка студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования»

Новая образовательная идеология, изменения, происходящие в современном обществе, требуют совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов. Сущность реформы образования заключается в переходе от «знаниевой» к модели компетентностной. Можно согласиться с тем, что «важность реформы педагогического образования в контексте общей модернизации образования в РФ трудно переоценить, поскольку очевидно, что ни новый стандарт общего образования, ни заявленные цели национальной инициативы «Наша новая школа», ни проект построения общества, основанного на инновациях и экономике знаний, не могут быть реализованы без «нового учителя», который сможет воплотить эти проекты в жизнь, эффективно решать задачи развития и обучения учащегося и формирования его компетенций, определенных в новом стандарте» [2]. Стандарты предусматривают выполнение двух основных требований: формировать предметные, метапредметные и личностные компетенции, которые рассматриваются как основные образовательные результаты обучающихся; реализовывать индивидуализацию обучения.

© Е.В. Карпова, 2012

Выполнение первого требования предполагает построение обучения по типу учебной деятельности, второго – означает совсем другой уровень психологической подготовки учителя – «передача ответственности за формирование компетенций в руки учителя требует принципиально иного уровня его психологической подготовки, существенно отличного от имевшегося ранее» [3] Остановимся на этих вопросах подробнее.

Формирование компетенций возможно, как известно, в условиях деятельностного освоения учебных задач. Учитель должен уметь специально организовывать учебную деятельность (УД), которая отличается от готовых предписаний, типичных для традиционной формы обучения в школе. Студенты должны обучаться умению работать в деятельностной парадигме у тех педагогов и методистов, которые владеют этим. И чтобы освоить деятельностную технологию работы с обучающимися, необходимо использовать опыт развивающего обучения и, в частности, опыт подготовки педагогов по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (единственная, по существу, система, где был реализован деятельностный подход к обучению). Учитель начальных классов так должен организовать УД, чтобы осуществлялось формирование метапредметных компетенций: обучающиеся должны освоить универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, а также межпредметные понятия. Подчеркнем, что метапредметные результаты – это усвоенные обучающимися обобщенные, универсальные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Это сложная и основная задача – как обучить построению УД. Не случайно высказывается мнение о том, что единицей подготовки будущих учителей должна быть стажировочная площадка. В ее качестве может выступать школа, где студенты имеют возможность учиться на лучших образцах, которые демонстрируют учителя, работающие в деятельностной парадигме. Деятельностная основа подготовки учителя – совместное учение. К сожалению, до настоящего времени на практике воспроизводится не деятельностная, а формальная

норма профессиональной деятельности с преобладанием репродуктивного способа обучения.

Что касается второго основного требования стандартов – реализовать индивидуализацию обучения, то главное заключается в следующем. Для выполнения данного требования недостаточно простого увеличения объема часов на психолого-педагогическую составляющую учебных планов (модули «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности») и углубления психолого-педагогических знаний. Важно, чтобы они были использованы будущими учителями начальных классов, по крайней мере, в двух планах – для психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста и построения индивидуальных образовательных маршрутов младших школьников. «Зона ближайшего развития у каждого ребенка своя. И если развитие происходит при движении в этой зоне и только при условии качественной профессиональной помощи взрослого, то из этого с необходимостью вытекает тезис о необходимости и целесообразности организации образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных программ» [1].

Заметим, что далеко не все педагоги понимают не только объективную необходимость психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста (что зафиксировано во ФГОС), но и его смысл. Можно привести следующее высказывание одной коллеги (не психолога): «Их что – за руку водить надо?» Сказанное демонстрирует всю сложность внедрения не только на практике, но и в сознании педагогов необходимости качественного изменения подхода к обучению детей младшего школьного возраста, понимания того, что учитель – это не «даватель» уроков, а обучающийся – не «прилагательное» к уроку.

На наш взгляд, существует еще одна, весьма существенная и более глубинная, чем все рассмотренные выше, и более важная, чем они, причина трудностей определения содержания психологической подготовки студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования» и ее реализации в со-

временных условиях. Она заключается в следующем. Те молодые люди, которые составляют сегодня контингент обучающихся в вузе студентов и которые должны будут реализовывать в профессиональной педагогической деятельности новые ФГОС в средней общеобразовательной школе, базирующейся на компетентностной модели, сами прошли обучение, будучи школьниками, на основе прежней образовательной модели. Она радикально отличается от первой. Вместе с тем, в личностном, в поведенческом, в иных планах их формирование прошло в русле этой модели. В результате складывается объективное, достаточно глубинное (если не сказать – фундаментальное) противоречие между двумя «дидактическими установками»: сформированной у студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им, и той, которую они должны освоить, которой должны будут следовать в профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе.

Данное противоречие является сильным негативным фактором, препятствующим освоению новой образовательной модели; оно оказывает комплексное – многофакторное воздействие на процесс профессиональной подготовки в целом и психологической подготовки, в частности. Данное противоречие имеет ряд основных аспектов, уровней. Так, можно дифференцировать *мотивационный* уровень, связанный с тем, что далеко не все студенты и не всегда полностью уверены (и мотивированы этой уверенностью) в том, что новая образовательная модель лучше прежней.

Дело усугубляется еще и тем, что сами они проходили обучение по прежней модели, реализация которой по отношению к ним, как они считают (в связи с естественным стремлением поддержать высокую самооценку), дала хорошие результаты. Следующий уровень – *эмоциональный*, связанный с теми, чаще всего, позитивными чувствами и воспоминаниями, которые студенты сохраняют о своей школьной жизни, о процессе учения в ней (но которые связаны с прежней системой подготовки). Третий уровень – *когнитивный*: и структура, и содержание, и направленность использования знаний, равно как и процедуры их, полностью детерминированы прежней образовательной системой, тогда как они должны будут строить процесс своей профес-

сиональной деятельности в целом и, соответственно, процесс реализации своих знаний в ней на основе совершенно иной образовательной системы.

Четвертый уровень – *регулятивный*; он связан с тем, что не только знания, но и способы их применения, общая «идеология» степени активности их приобретения и использования различны в двух образовательных системах. В «регулятивном опыте» нынешних студентов закреплены, как правило, совершенно не те процедуры использования знаний, не та степень активности на меру их реализации, которые предписываются компетентностной моделью обучения.

Наконец, пятый уровень – *поведенческий*: он связан с тем, что деятельностные и поведенческие стереотипы, привычки, отработанные, а зачастую – и автоматизированные способы учения, которыми характеризуется поведенческий «багаж» нынешних студентов, полностью соотносится с прежней образовательной моделью. Вместе с тем, они ставят перед необходимостью освоения существенно нового поведенческого «багажа» и в своей учебной, и в будущей профессиональной деятельности. В этом плане уместно вспомнить мысль К.Д. Ушинского, отмечавшего, что каждый учит так, как его учили.

В своей совокупности все эти уровни, взаимодействуя друг с другом и, что очень важно, усиливая при этом степень воздействия на образовательный процесс, синтезируются в *обобщенный – личностный феномен* несоответствия, более того – противоречия двух образовательных систем (моделей), разыгрывающегося во внутриличностной сфере обучающихся. Преодоление или минимизация его негативного влияния – очень сложная, но и важная задача, решение которой может содействовать оптимизации профессиональной подготовки будущих педагогов и их психологической подготовки. Понятно, что для этого требуется целый комплекс разноплановых мероприятий, а данная задача не допускает простого и одномоментного решения. Первым шагом на пути ее решения должно стать осознание наличия указанного противоречия, его экспликация в возможно более определенном виде.

Таким образом, можно сделать следующее заключение. В качестве наиболее важного аспекта психологической подго-

товки студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования» следует рассматривать преодоление или минимизацию констатированного противоречия между двумя дидактическими установками: сформированной у студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им, и той, которую они должны освоить, которой будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе.

Библиографический список

1.Алехина, С.В. Инклюзивный подход в образовании и контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Текст]/ С.В. Алехина, В.К. Зарецкий// Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».- М.:МГППУ, 2010. - С.104-116.

2.Марголис, А.А. О стратегиях и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы [Текст] / А.А.Марголис,В.В.Рубцов // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».- М.:МГППУ, 2010.- С.48-67.

3.Рубцов, В.В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы[Текст] /В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов //Культурно- историческая психология.- 2010. - №4.

УДК37.013

Ю.П.Вавилов

О совершенствовании психологического образования студентов педагогического вуза на основе ФГОС третьего поколения

Проблема совершенствования образования является перманентно актуальной, так как общество постоянно развивается и предъявляет все более высокие требования к качеству общеобразовательной и профессиональной подготовки подрастающего

© Ю.П. Вавилов, 2012

поколения. Сказанное в полной мере относится к педагогическому образованию, в рамках которого не случайно за 10 лет сменилось три поколения образовательных стандартов (ФГОС). Сама смена стандартов в каждом случае предполагала создание более благоприятных условий для модернизации вузовского педагогического образования. Несомненно, такая задача ставится и во ФГОС третьего поколения. Причем если стандарты первого (2000г.) и второго (2005г.) поколений незначительно отличались друг от друга, то появление ФГОС третьего поколения означает качественно новый этап в развитии вузовского образования в целом и педагогического образования в частности. Это новое качество обусловлено в большей степени со стороны России подписанием Болонских соглашений и последующим внедрением в образовании компетентностного подхода.

Суть компетентностного подхода заключается в применении образовательной парадигмы, опирающейся на две главные категории: компетенции и компетентности. Компетенции - функции субъекта деятельности, круг его полномочий и прав. Компетентности- новообразования субъекта деятельности, формирующиеся в процессе профессиональной подготовки, представляющие собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств и позволяющие успешно решать функциональные задачи деятельности [4]. В нашей стране компетентностный подход интегрируется с ранее разработанными и широко используемыми культурно-историческим, деятельностным, личностным, системным подходами.

Принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров состоят в том, чтобы современный педагог мог обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное обучение и воспитание, формирование инновационных компетенций, развитие креативных способностей обучающихся, овладение умением учиться самостоятельно.

Одним из важнейших факторов, с помощью которого можно улучшить профессиональное педагогическое образование, является совершенствование психологической подготовки современного педагога. Эта задача не может быть решена за счет простого увеличения числа психологических дисциплин и количества учебных часов в процессе вузовского образования. Пара-

дигма педагогического образования должна поменяться таким образом, чтобы оно превратилось в психолого-педагогическое образование (лучший педагог - это педагог-психолог). Поэтому и появился в 2010 году ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование, ориентированный на оптимальную психологическую подготовку педагогов для новой школы [5]. Именно психолого-педагогическое образование выступает как фундаментальная научно-методическая и практическая база для подготовки педагога, способного успешно реализовать задачи современного этапа реформы образования. Новый ФГОС ВПО предусматривает двухуровневое высшее профессиональное (психолого-педагогическое) образование для профиля «Психология образования» и сопряженных с ним профилей бакалавриата «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования», «Психология и педагогика профессионального образования», «Психология и педагогика дополнительного образования», «Психология и социальная педагогика», «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Психология и педагогика образования одаренных детей», «Специальная психология и педагогика». Главным психолого-педагогическим содержанием, объединяющим в одно направление профили подготовки, является формирование у будущих профессионалов таких общих компетенций и компетентностей, которые позволят им организовать и осуществлять процессы обучения, воспитания и развития с учетом типа деятельности, возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучающихся. Это общепрофессиональная подготовка (базовый профессиональный цикл дисциплин). А профильное образование, основанное на общем базовом профессиональном цикле подготовки, обеспечит способность решать проблемы взаимодействия педагога-психолога (психолога образования) с воспитателями, учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования, социальными педагогами и др.

Компетентностные модели подготовки бакалавров и магистров по психолого-педагогическому направлению ориентированы на существующую нормативно-правовую базу (квалификационные характеристики воспитателей, учителей,

социальных педагогов, педагогов-психологов и другие профили); на оценки экспертов, данные научных исследований, запросы работодателей; на международный опыт.

Выпускники бакалавриата и магистратуры должны обладать следующими компетенциями: а) общекультурными (ОК), б) профессиональными (ПК), общими для всех видов профессиональной деятельности (ОПК) и в сфере психолого-педагогической деятельности или в психолого-педагогическом сопровождении образования (ПКПП). В рамках этих компетенций к числу собственно психологических относятся следующие (в основном из ПК): владеет методологией культурно-исторического и деятельностного подходов, знает феноменологию и закономерности психической регуляции поведения и развития человека в разные возрастные периоды, использует научно обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности, владеет современными научно обоснованными технологиями организации сбора профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации, умеет организовать и проектировать межличностные контакты, общение и совместную деятельность детей и взрослых, владеет современными технологиями проектирования и организации научного исследования в профессиональной деятельности, знает особенности развития личности в поликультурной среде, способен применять методы диагностики в практической работе и проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы на основе результатов диагностики, способен осуществлять психологическую коррекцию педагогического процесса и консультировать педагогов, администрацию, учащихся по вопросам оптимизации учебного процесса. В целом около двух десятков компетенций. Изучаемые дисциплины и практика позволяют успешно сформировать указанные компетенции и соответствующие им компетентности. Залогом этого служит и новая организация учебного процесса (так называемая нелинейная организация), балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов, новый инструментарий для оценки качества профессиональной подготовки, изменение стереотипов мышления преподавателей и студентов, увеличение самостоятельной учебной работы студентов, усиление практической

направленности образования, более широкое использование современных информационных и коммуникативных, а также интерактивных технологий и др.

Усиливается индивидуализация образовательного процесса. Предполагается личное участие студента в формировании индивидуальной образовательной траектории, что усиливает мотивацию студента к учебной деятельности. Усилению положительного отношения студента к учебной деятельности способствует и более высокий уровень дифференциации оценок результативности этой деятельности. Вырабатывается способность студента к самообразованию и саморазвитию. Существенно большее внимание уделяется творческой активности студента, особенно в научно-исследовательской работе. Усиливается контроль за учебным процессом, посещаемостью и успеваемостью студентов; ставится вопрос о постоянном психологическом сопровождении образовательного процесса в вузе, о возрождении или создании вузовской психологической службы [1,2,3].

Вместе с тем, имеются объективные и субъективные причины, тормозящие вузовскую реформу в целом и, следовательно, отрицательно сказывающиеся на психологической подготовке выпускников. Состояние самой психологической науки, качество учебников по психологии также оставляют желать лучшего. Не лишены изъянов действующие на практике учебно-методические комплексы кафедр. В отдельных случаях возникают претензии к профессиональному уровню преподавателей вуза. Конкретно существующие недостатки выражаются в том, что вузовские стандарты третьего поколения не вполне доработаны по перечню дисциплин, соотношению содержания вводимых дисциплин и перечней компетенций и компетентностей, усложненности балльно-рейтинговой системы оценки и ее двойственности (5-балльная + 100 балльная системы). В психологической науке сохраняются последствия кризисного развития, научного многоязычия и не всегда оправданного плюрализма, в учебниках недостает изложения новых научных подходов. Ориентация на мировой уровень, Болонские соглашения не привели к тому, чтобы в наши вузы пришли лучшие образцы зарубежных учебников и учебных пособий. Нередко имеет место неполная обеспеченность отечественными учебниками и учебно-

методическими материалами для семинарских и лабораторно-практических занятий. Много формальной, ненужной работы взамен содержательного совершенствования. Существует реальная критика в адрес реформы образования, что также свидетельствует о не вполне положительном отношении к современным инновациям в образовании (в новом видны как плюсы, так и минусы).

Следовательно, совершенствование психологической подготовки педагогов требует не только оптимизации собственно психологического образования студентов педвуза, но и более качественного реформирования образования в целом, разумеется, при условии устранения тех недостатков, которые объективно признаны.

Библиографический список

1. Виландеберк, А.А. Новый учебный процесс: кратко о главном [Текст]/А.А. Виландеберк, Н.Л. Шубина. - СПб, 2007.
2. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского [Текст].- Ярославль, 2012.
3. Профессионализм современного педагога [Текст]/под ред. В.Д. Шадрикова. -М., 2011.
4. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст]/под ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова//Вестник образования.-2007.-№ 7.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование [Текст].-М.,2010.

УДК37.013

А.В. Вирова

Стрессогенные факторы в профессии учителя

В современной профессиональной деятельности часто возникают ситуации, когда человек, встречаясь с какой-то сложностью, не может полноценно реализовать вызванную физиоло-

© А.В. Вирова, 2012

гическим механизмом стресса энергию, и тогда эта энергия начинает разрушать человека. В итоге, вместо нормальных стрессовых реакций человека начинают разрываться механизмы дистресса, когда энергия не может реализоваться в конструктивных действиях. Примеры дистресса: работник не может ответить на претензии начальника; человек не может полноценно реализовать стремление к творчеству или к полноценному общению с коллегами в условиях карьерной конкуренции и т.п.

Проблемы стресса с условиями работы в организации соотнесла Н.В.Самоукина: «Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной деятельностью» [1].

На возникновение стресса и дистресса в профессиональной деятельности влияет ряд факторов. Наиболее сильное влияние оказывают факторы индивидуально-психологические и социально-психологические. Педагогическая профессия является одной из самых стрессогенных. Труд современного учителя характеризуется высоким уровнем занятости, связанной с необходимостью работать над собой. Это диктуется требованиями модернизации образования – перехода на новые стандарты. Особенности педагогической деятельности заключаются и в большой общественной значимости труда, которая определяется перспективной направленностью деятельности: результаты работы сегодняшних педагогов будут определять развитие общества через 20-30 лет. Стоит отметить высокую общественную ответственность: ошибки педагога – это судьбы людей.

Для выявления факторов педагогической деятельности, способствующих формированию стресса, нами был проведен опрос педагогов одной из ярославских школ. В опросе участвовали 41 человек – педагоги со стажем педагогической деятельности от 1 месяца до 49 лет. Из них: со стажем от 1 месяца до 4 лет – 14 человек; от 11 до 27 лет – 17 человек; от 30 до 49 лет – 10 человек. Респондентам было предложено перечислить факторы, способствующие формированию состояния стресса в деятельности учителя. При анализе ответов названные факторы были объединены в 10 синонимических групп, составивших 3 типа

факторов – материально-статусные, индивидуально-психологические и социально-психологические.

Материально-статусные факторы: 1. Неудовлетворение от материального вознаграждения за труд (низкие зарплаты, премии). 2. Низкая социальная оценка труда (неуважение, отсутствии благодарности).

Индивидуально-психологические: 3. Страх проявления некомпетентности в различных сферах профессиональной деятельности (неготовность к уроку, неспособность организовать воспитательную работу, неумение работать в условиях модернизации, аттестация и др.). 4. Нервная и эмоциональная напряженность труда (нервные и эмоциональные нагрузки, отсутствие стабильности, определенности, избыток общения и др.). 5. Интенсивность труда (большая нагрузка, переработка, отсутствие свободного времени). 6. Высокая ответственность (жизнь и здоровье детей, результаты образования и др.).

Социально-психологические факторы: 7. Взаимодействие с учениками (проблемы дисциплины, поведения, неумение мотивировать детей, конфликты и др.). 8. Взаимодействие с родителями (непонимание, отказ от сотрудничества, педагогическая некомпетентность родителей, конфликты, поведение родителей и др.). 9. Взаимодействие с администрацией образовательного учреждения (неопределенность требований, отсутствие взаимопонимания, конфликты). 10. Взаимодействие с коллегами (от проблем адаптации в коллективе до конфликтов).

Для выявления различий факторов напряженности респонденты были разделены на три группы по показателю «стаж работы»: 1 группу составили молодые специалисты со стажем работы менее 5 лет (1 мес. – 4 года), во вторую группу вошли педагоги, работающие в школе более 10, но менее 30 лет (11 – 27 лет), 3-ю группу составили учителя с более чем 30-летним стажем (30 – 49 лет).

Оказалось, что все факторы имеют динамику в зависимости от стажа работы. Так, несмотря на присутствие недовольства зарплатой во всех группах, небольшая зарплата в большей степени тревожит молодых специалистов. Низкий уровень удовлетворенности материальных потребностей не является ведущим фактором формирования стресса для педагогов вне зависимости

от стажа работы. Факт недостаточности оценки педагогического труда в современном обществе переживают и молодые педагоги, и учителя пенсионного возраста; в группе опытных педагогов этот фактор не был назван ни одним респондентом.

Страх оказаться некомпетентным присутствует во всех возрастных категориях, но в большей степени присущ молодым педагогам. Примечательно, что данный показатель оказался достаточно высок и в выборке учителей пенсионного возраста; как показали уточняющие беседы, тревогу вызывает переход на новые стандарты – пожилые педагоги опасаются этих перемен больше, чем их более молодые коллеги.

Нервную и эмоциональную напряженность в качестве характеристик педагогического труда выделяют молодые учителя и их коллеги пенсионного возраста; в выборке педагогов со стажем работы от 10 до 30 лет этот фактор не был назван. То же самое можно отметить и относительно фактора «высокая ответственность».

Многие респонденты (порядка 40%) называют в качестве одного из основных источников стресса интенсивность педагогического труда. Во всех возрастных группах учителя отмечали, что на возникновение стресса влияют перегрузки, необходимость работать в выходные дни, недостаточно эффективная организация труда педагога в школе. Особенно этот фактор тревожит молодых педагогов (57%).

И все-таки в качестве наиболее стрессогенных были названы факторы взаимодействия с учениками и их родителями (их выделили около 70%). Это свидетельствует о наличии негативной установки, проявляющейся в неверии педагогов в способности ученика и в педагогические возможности семьи. Отсюда, как следствие, возникает низкий уровень уверенности педагогов в собственной эффективности, в неверии в свою способность справиться с ситуацией, в ожидании неуспеха. Такая ситуация может быть порождена трудностями в педагогическом общении, не позволяющими эффективно выстроить взаимоотношения с учащимися и их родителями в рамках образовательного процесса. Отношения же с администрацией и коллегами являются для представителей выборки менее тревожащими.

Рассмотрим специфику иерархии факторов формирования стресса в различных по стажу профессиональных группах.

Педагоги со стажем менее 5-и лет

В группе молодых специалистов выявлено действие наибольшего числа стрессогенных факторов – в среднем более 4-х (4,4); возможно, это связано с проблемами адаптации в профессиональной деятельности.

Что касается иерархии факторов, то наибольшую напряженность вызывают факторы социально-психологической направленности. Так, 71 % молодых педагогов испытывает напряжение при взаимодействии с родителями, у 64% трудности в общении с обучающимися. В данной группе выявлено наибольшее число выбора в качестве стрессогенного фактора взаимодействие с коллегами – 14%, в то время как у опытных педагогов этот показатель не выше 10%.

На втором месте по значимости факторы индивидуально-психологического характера: 57% молодых педагогов отмечают высокую интенсивность труда, испытывают напряжение от необходимости больших затрат времени, интенсивности интеллектуальной деятельности; 35,7% представителей данной группы испытывают страх оказаться некомпетентными, потерпеть профессиональную неудачу; более 14% молодых специалистов отмечают нервную и эмоциональную напряженность педагогического труда – данный показатель в этой группе выражен больше, чем у более опытных педагогов.

Что касается материально-статусных факторов, то здесь ситуация не имеет кардинальных отличий от групп более опытных коллег: около трети педагогов недовольны зарплатой, порядка 7% не удовлетворены социальной оценкой педагогического труда.

Педагоги со стажем от 10 до 29 лет

В данной части выборки основным фактором формирования стресса является взаимодействие с учениками (88%). Для учителей представляет трудность управление поведением учеников, возникают сложности во взаимодействии на уроке в плане установления рабочей, деловой атмосферы. Такое восприятие учащегося влечет за собой неверие в успешность педагогической работы с данным учеником, у учителя возникает ощущение

бессмысленности работы, утрачивается педагогическая позиция. При этом отрицательное восприятие учащегося приводит к недоброжелательному отношению к ученику, а также проявляется в неуважении, равнодушии к нему, неверии в его возможности. Это влечет за собой многочисленные нарушения педагогического такта: оскорбление личности ученика; общение на повышенных тонах; предвзятость в оценке его действий. Среди наиболее употребляемых приемов педагогического воздействия – осуждение, наказание, предупреждение и др.

На втором месте по степени влияния на формирование стресса опытные педагоги ставят взаимодействие с родителями (58%); стоит отметить, что данный фактор тревожит их меньше, чем более молодых и более возрастных коллег, но является одним из основных источников напряжения.

Интересным при этом представляется тот факт, что в данной части выборки не были названы в качестве факторов формирования стресса ни низкая социальная оценка учительского труда, ни высокая ответственность, тревожащие их более молодых и опытных коллег. При наличии проблем в общении и взаимодействии с учениками и родителями потребность в положительной оценке своей деятельности и самооценки у педагогов достаточно удовлетворена.

Отметим, что как и педагоги других возрастных групп, опытные учителя недовольны зарплатой и испытывают определенный страх оказаться (или показаться) некомпетентными, причем в данной части выборки этот страх чаще связан с ситуациями аттестации.

Педагоги со стажем более 30 лет

В группе учителей пенсионного возраста в качестве стрессогенных факторов лидируют общение и взаимодействие с учениками и их родителями (70%). Взаимодействие с коллегами в качестве источника стресса отмечают немногие (10%), а отношения с администрацией школы как фактор формирования стресса в данной части выборки не выделил никто. Таким образом, при наличии неудовлетворенности учениками и тревожности по отношению к общению с родителями педагоги старшего поколения вполне продуктивно взаимодействуют в коллективе школы.

Треть представителей данной группы отметили, что на формирование стресса влияет постоянная ситуация оценки труда учителя, при этом боязнь проявить свою некомпетентность у педагогов пенсионного возраста чаще всего связана с модернизацией школы и введением новых стандартов. Уточняющие беседы показали: учителя пожилого возраста считают, что им «уже поздно переучиваться», и боятся, что в новой ситуации они окажутся ненужными и вынуждены будут уйти на пенсию. При этом их пугает маленький размер пенсий, хотя и свою зарплату они считают недостаточной, и 20% называют её в качестве еще одного источника стресса.

В данной возрастной группе также были названы источники стресса, не лежащие в рамках профессиональной деятельности, условно объединенные нами в группу «личных проблем». Тем не менее, учителя говорили, что проблемы дома также влияют на формирование стресса, поскольку мешают сосредоточиться на решении профессиональных задач.

Таким образом, основной источник формирования стресса для педагогов всех возрастов – проблемы во взаимодействии с детьми и родителями обучающихся. Возможно, это связано со стремлением педагогов переложить ответственность за результаты собственной профессиональной деятельности на учащихся («не те дети сейчас», «не в коня корм», «не тот исходный материал», «нет должного воспитания в семье»). Это может быть следствием низкого уровня уверенности педагогов в собственной эффективности, в неверии в свою способность справиться с ситуацией, в ожидании неуспеха (фактор «боязнь показаться некомпетентным» отмечают около трети опрошенных). Такая ситуация может быть порождена, во-первых, отсутствием четких и понятных критериев эффективности, успешности педагогической деятельности, во-вторых, трудностями в педагогическом общении, не позволяющими эффективно выстроить взаимоотношения с учащимися и родителями в рамках образовательного процесса.

В соответствии с вышесказанным, учет данного фактора при планировании профилактики стресса в учительской среде предполагает действия, направленные на повышение самооэф-

фективности педагогов, обучение их правилам эффективной коммуникации с различными субъектами взаимодействия.

Библиографический список

1. Самоукина, Н. В. Карьера без стресса [Текст] / Н. В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2003.

УДК 37.013

А.А. Кораблева

Анализ состояния теории и практики подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников

Эффективность процесса воспитания толерантности у школьников во многом зависит от усилий специально подготовленных для организации данного процесса учителей.

На основе теоретического анализа проблем подготовки учителя к профессиональной деятельности мы приходим к выводу, что профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников представляет процесс формирования системы общих и специальных психолого-педагогических и обществоведческих знаний, умений, навыков, способностей. Последние в сочетании с высокоразвитыми личностными и профессиональными качествами обеспечивают оптимальные результаты деятельности по обозначенному направлению.

В настоящее время существуют научные работы, в которых рассматриваются отдельные аспекты обозначенной проблемы. Теоретический анализ позволяет условно разделить все исследования на группы в зависимости от объекта их изучения.

Первую и самую многочисленную группу составляют исследования по рассмотрению проблемы формирования толерантности как профессионально значимого качества у педагогов: Г.В. Безюлева, С.К. Бондырева, Д.В. Зиновьев, В.С. Нургалеев, М.А. Перепелицына, Н.А. Подымов, В.С. Чернявская, Г.М. Шеламова и др.

© А.А. Кораблева, 2012

Для нас важны взгляды М.А. Перепелициной о воспитании толерантности у будущих учителей: педагогическая толерантность предстает как способность педагога понять ученика таким, каков он есть, видеть в нем носителя иных ценностей, иной логики мышления, иных форм поведения [3].

Ко второй группе мы отнесли исследования подготовки учителей и студентов педагогических учреждений к формированию у детей культуры межэтнического общения: Ю.А. Ахроров, Э.А. Баграмов, В.И. Буренко, Г.В. Давлекамова, И.Л. Марон, Е.В. Махова, Л.В. Метелица и др. Данными учеными разработаны педагогические основы подготовки специалистов к решению обозначенной проблемы. Ведущими теоретическими предпосылками исследований являются учет этнической специфики поликультурного региона, интеграция личностной позиции и профессиональных знаний и умений будущего учителя в процессе подготовки, использование при подготовке опыта организации интернационального воспитания. Третью группу составили исследования, решающие проблему подготовки студентов педагогических учебных заведений к воспитанию толерантности у школьников. Это диссертация С.А. Герасимова, посвященная проблеме воспитания толерантности у учащихся начальной школы [2].

Ученый предлагает структурно-функциональную модель подхода к воспитанию толерантности у младших школьников; ее компоненты общественно-политическая ситуация в стране, регионально-бытовая среда, школа. Герасимов рекомендует ориентироваться на единство теоретико-нормативного, практико-ориентированного и технологического аспектов подготовки учителей. Он предусматривает внедрение в учебный процесс педагогических образовательных учреждений спецкурса «Подготовка учителя первой ступени общего образования по воспитанию толерантности у детей».

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у учащихся ставит проблему: необходима ли целенаправленная подготовка педагогов к воспитанию толерантности у детей и подростков на стадии овладения профессией?

Решение проблемы потребовало изучить мнение педагогической общественности. В 2002 г. был проведен выборочный опрос студентов Ярославского индустриально-педагогического колледжа (118 чел.), преподавателей данного учреждения (44 чел.) и педагогов-практиков школ г. Ярославля (52 чел.). Приведем данные опроса (см. таблицу).

Тезис-утверждение	Студенты ЯрПК	Преподаватели ЯрПК	Учителя-практики
Считают обязательной подготовку педагогов к воспитанию толерантности у школьников	76%	79%	83%
Считают основным направлением данной деятельности – формирование этнической толерантности	62%	68%	51%
Владеют методикой воспитания толерантности	11%	31%	23%

Результаты демонстрируют осознание педагогическими работниками значимости данного вида подготовки. Вместе с тем наблюдается противоречие между интересом педагогов и будущих учителей к воспитанию толерантности и недостаточно высоким уровнем методических умений по воспитанию данного качества. Большинство респондентов считают данную подготовку одним из направлений общей педагогической подготовки.

Опрос учителей школ и преподавателей колледжа (участников эксперимента) о возможных путях подготовки к воспитанию толерантности у учащихся показал, что только 5% определили обучение в вузе или колледже как возможный путь подготовки к воспитанию толерантности у детей и подростков. Так возникает еще одно противоречие: между требованиями общественности к необходимости организации данной подготовки в профессиональных учебных учреждениях и недостаточным её осуществлением.

Мы обратились к изучению образовательной деятельности по обозначенному направлению педагогических колледжей области и Ярославского педагогического университета. Анализ содержания ГОС позволил сделать следующие выводы. В стандарте ВПО II поколения в дисциплине «Педагогика» предусмот-

рено рассмотрение вопросов интернационального и патриотического воспитания, культуры межнационального общения и воспитания толерантности. С целью учебно-методического сопровождения ученые ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Л.В. Байбородова и Д.Н. Журавлев разработали материалы к изучению курса «Педагогика межнационального общения» [1]. Они предлагают рассмотрение таких вопросов, как единство патриотического, национального и интернационального воспитания учащихся, воспитание толерантности и веротерпимости, культура межнационального общения, содержательный аспект и методика воспитания культуры межнационального общения, воспитание средствами народной культуры [1]. Таким образом, студенты получают представления о межнациональной толерантности, об отдельных аспектах проблемы толерантности и ее воспитания.

Анализ ГОС среднего профессионального образования (далее ГОС СПО (повышенный уровень)) показал, что ни в одной образовательной области не представлены дидактические единицы, связанные с вопросами толерантности и ее воспитания. В результате анализа национально-регионального компонента и компонента образовательного учреждения ГОС СПО, реализуемых в педагогических колледжах области, также не обнаружено курсов по выбору, факультативов соответствующей проблематики.

Установлено, что в типовых программах среднего профессионального образования по педагогике и психологии вопросы по данной проблеме не отражены. Отсутствует направленность и на развитие педагогической толерантности, на подготовку учителя к межнациональному общению со школьниками. В программах по обществоведческим дисциплинам не обнаружены вопросы, связанные с ценностной основой толерантности, её развитием и становлением в обществе. Программы по педагогической практике не предполагают развития практических и методических умений студентов по воспитанию толерантности.

В процессе научно-исследовательской работы студентам редко предлагается написание рефератов, курсовых выпускных квалификационных работ соответствующей тематики. В воспитательной работе периодически обращается внимание на межна-

циональные проблемы общения, для чего проводятся классные часы.

В процессе личной беседы с преподавателями обществоведческих и психолого-педагогических дисциплин, администрацией педагогических колледжей области, преподавателями ЯГПУ выяснено, что целенаправленной внеурочной деятельности по обозначенному направлению в педагогических образовательных учреждениях не ведется.

Анализ состояния практики подготовки будущих педагогов показал, что в системе профессионального образования в педагогических колледжах не уделяется должного внимания обозначенной проблеме. Нами было определено, что подготовка учителей будет более эффективной при формировании у них единства установок по организации воспитания толерантности у школьников и развитию ее у себя как инструментальной ценности и педагогически значимого качества, а также системы необходимых для этого знаний и умений.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Педагогика межнационального общения: материалы к изучению курса [Текст] / Л.В. Байбородова.-Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. -38 с.
2. Герасимов, С.А. Подготовка учителя первой ступени общего образования по воспитанию толерантности у детей. Программа спецкурса[Текст]. – Архангельск: ПГУ, 2003.- 55 с.
3. Перепелицына, М.А. Воспитание толерантности у будущих учителей // Воспитание толерантности: сб. науч.- метод. тр.[Текст].- Волгоград: Изд-во ВГИПК ГО, 2004. С. 57–62.

УДК37.01

О.К.Репина

Психологическое сопровождение перехода на ФГОС

Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) требует особой работы с учителями.

© О.К. Репина, 2012

Достаточно распространенными являются две позиции педагогов относительно новых образовательных стандартов: введение стандартов ничего принципиально не меняет, так как изменение формулировок в документах никак не затрагивает деятельность учителя; в стандарте зафиксированы необоснованные требования, для построения качественного образования лучше вернуться к образцам советской школы.

Психологическое сопровождение внедрения ФГОС предполагает, на наш взгляд, работу с этими позициями. Преодоление первой позиции возможно за счет анализа и обсуждения изменений социально-экономической ситуации в стране и в мире, демонстрации примеров трансформации технологического уклада и проявления для учителя связи между образованием и теми задачами, которые ставятся перед ним обществом на разных этапах исторического и социально-экономического развития.

В рамках этой статьи остановимся подробнее на анализе первой педагогической позиции.

ФГОС фиксирует необходимость достижения предметных, метапредметных, личностных образовательных результатов. Достижение предметных и личностных образовательных результатов для учителей школы не является чем-то принципиально новым, но работа над достижением метапредметных результатов требует специального рассмотрения.

Под метапредметными результатами понимают формирование у школьников познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий. Анализ конкретных умений, составляющих содержание отдельных универсальных учебных действий, позволяет выделить те умения, с формированием которых при работе по традиционной системе обучения не возникнет сложностей, и те умения, которых для большинства педагогов достигать будет трудно в связи с тем, что традиционная образовательная технология не предполагает их целенаправленного формирования.

Сформированность регулятивных УУД предполагает наличие у школьника умения ставить учебную задачу на основе соотнесения того, что уже усвоено, и того, что еще неизвестно; определять последовательность промежуточных целей с учетом

конечного результата; составлять план действий; предвосхищать результат и уровень усвоения знаний; контролировать способ действия и его результат с заданным эталоном, находить отклонения от него; вносить необходимые коррективы в план и способ действия; сознание качества и уровня усвоения действия.

Анализ современных уроков показывает, что контроль и оценка в процессе обучения остаются прерогативой учителя, а не ребенка. Учителя не склонны обсуждать с детьми не только критерии оценки образовательных результатов, но даже сам результат (по типу «правильно - неправильно», «согласен – не согласен»). Задания на взаимную проверку работы, на формулировку отношения к работе учащихся используются крайне редко, задания на анализ будущего результата, предвосхищение возможных ошибок школьникам не предлагаются. Формирование регулятивных учебных действий понимается пока исключительно как умение соблюдать правила, точно выполнять задания учителя.

Познавательные универсальные учебные действия, согласно стандарту, включают в себя умения выделять и формулировать познавательные цели, искать и выделять необходимую информацию; применять методы информационного поиска; структурировать знания; выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий; осуществлять рефлексию способов и условий действия, осуществлять смысловое чтение как осмысление цели; осуществлять знаково-символические действия (моделирование, преобразование модели); выбирать основания и критерии для сравнения; выдвигать и обосновывать гипотезы, ставить и решать проблемы.

Наш анализ показывает, что традиционный способ организации образовательного процесса в лучших вариантах его исполнения позволяет работать над формированием умения структурировать знания, осуществлять поиск и представление информации, анализировать разные способы решения задачи и выбирать более эффективный. А вот формирование таких умений, как выдвижение и обоснование гипотезы, постановка и решение проблемы, осуществление моделирования и преобразования модели требует существенной перестройки образовательного про-

цесса. Традиционные способы построения урока, опирающиеся на информационные сообщения учителя с последующей обработкой усвоенного правила на частных примерах, не дают возможности ученику самому сформулировать предположение, осознать проблему и построить план ее решения.

Аналогичная ситуация прослеживается и при анализе коммуникативных универсальных учебных действий. Зачастую коммуникативные учебные действия понимаются как хорошо поставленная речь, и учитель требует на уроке развернутого ответа, полной формулировки. В то же время достижение таких образовательных результатов, как планирование инициативного сотрудничества с учителем, коррекция действий партнера, понимание точки зрения партнера, требует особых форм организации образовательного процесса: учебного сотрудничества школьников друг с другом, умения слушать и слышать партнера по совместной деятельности, различения позиций, содержащихся в высказывании, и т.д. Однако простое объединение детей в группы не приводит к формированию необходимых умений. Учителю необходимо введение специальных норм взаимодействия, осуществление фиксации разных точек зрения, уточнение позиций говорящего и др.

Эффективные образцы организации образовательного процесса, направленного на формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий, представлены в технологии развивающего обучения системы Эльконина – Давыдова. Однако в настоящее время этот опыт используется недостаточно. На наш взгляд, это связано с нежеланием учителя менять характер своей деятельности. В то же время, как показывает анализ, без существенных изменений способа работы учителя невозможно получить требуемый образовательный результат.

Таким образом, психологическое сопровождение перехода на новые федеральные стандарты должно строиться как минимум по двум направлениям. Одно из направлений должно быть связано с изменением установок учителя относительно образовательных результатов в современных условиях, другое - с совместным (психолого-педагогическим) анализом образова-

тельного процесса, выделением дефицита в деятельности учителя и освоением новых более эффективных способов работы.

УДК 37.013

И.Н. Федекин

Сравнительный анализ критериев оценки методических умений при проведении педагогической аттестации

Среди профессиональных педагогических компетенций во многих концепциях традиционно выделяются методические умения. Так, Н.В. Кузьмина выделяет методическую компетентность, В.Г. Воронцова и И.А. Колесникова указывают на владение современными педагогическими технологиями как структурный компонент педагогической компетентности, Л.М. Митина считает, что в педагогическую компетентность учителя включается знание предмета, методики и дидактики его преподавания. Оценку методических умений также часто предлагается использовать при проведении аттестации педагогов. Так, Е.С. Усова указывает на необходимость оценки при аттестации методическую компетенции – области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся, В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловьева выделяют для проведения аттестации методическую компетенцию, включающую методологические знания, профессионально-методические умения и навыки, Щербакова Т.Н. полагает, что ведущим блоком при оценке профессиональной деятельности учителя общеобразовательной школы является технологический, предполагающий применение различных методик и технологий, определяющих эффективность усвоения знаний учащимися.

Анализ существующих моделей аттестации учителей показывает, что набор компетенций, предлагаемый разными авторами и реализуемый в практике различных аттестационных комиссий, примерно одинаков. И в этот набор, как правило, вклю-

© И.Е. Федекин, 2012

чены методические умения. На каком же основании можно говорить о соответствии или несоответствии модели аттестации требованиям нового стандарта [3]? На наш взгляд, меняться вслед за требованиями должна содержательная часть компетенций. Так, вряд ли кто оспорит необходимость оценки методической компетентности учителя. Однако сегодня предъявляются новые требования к методическим умениям педагога, такие как реализация системно-деятельностного подхода, индивидуализация образования и др.

В данной работе осуществлен сравнительный анализ состава методических умений как профессиональной педагогической компетенции в двух разных концепциях [1,2]. Эти две концепции были положены в основу разработки новых методик проведения педагогической аттестации. Практическим аспектом проведенного анализа является помощь экспертам в проведении педагогической аттестации и оценке методических умений.

В.Д. Шадриков и И.В. Кузнецова выделяют две компетентности, которые могут быть отнесены к методическим:

- компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности, которая отражает теоретическую и методическую грамотность педагога, свободное владение предметом, объем знаний о профессиональной деятельности, которым он владеет, умение получать, обрабатывать и представлять профессионально необходимую информацию, знание условий педагогической ситуации, особенностей обучающихся, особенностей взаимоотношения педагога и учеников (воспитанников);

- компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятии педагогических решений, которая отражает квалификационную готовность педагога разработать и реализовать программу деятельности и принимать решения в различных педагогических ситуациях, осознавая всю полноту ответственности за эти решения и последствия от их реализации [1].

Коллективом авторов из НИСПТР при разработке новой методики педагогической аттестации был проведен теоретический анализ новых ФГОС НОО [3], новых классификационных требований, в результате чего было выделено более сорока отдельных компетенций, которые могут быть отнесены к методи-

ческим. Очевидно, что все методические компетенции оценить в ходе аттестации невозможно. Сразу же из общего списка методических компетенций были исключены компетенции, относящиеся к личностным результатам освоения основной образовательной программы, поскольку эти компетенции (готовность к формированию чувства гордости за свою Родину, этических чувств и т.п.) трудно диагностируемы в рамках аттестации.

Принципиальным отличием нового стандарта является введение в его содержание требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, предполагающих формирование у школьников универсальных учебных действий. Во ФГОСе сформулировано 16 таких требований. Все их диагностировать в условиях аттестации также не представляется возможным.

Поэтому для оценки важности методических компетенций при проведении педагогической аттестации был применен метод экспертных оценок. Группа экспертов состояла из 35 человек, в нее вошли эксперты информационно-методического центра Набережных Челнов, имеющие опыт проведения педагогической аттестации, руководители городского управления образованием и представители республиканской аттестационной комиссии, работники ИМЦ, в чьи обязанности входит проведение аттестации, учителя начальных классов, имеющие высшую квалификационную категорию и работающие как по традиционным программам обучения, так и по программам, в основе которых лежит деятельностный подход, преподаватели вузов, ведущие предметы по методике обучения разным предметам в начальной школе и основы деятельностного подхода к обучению. Как наиболее важные для оценки методической компетенции экспертами были отмечены:

- 1) Умение формировать у учащихся умения использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач (моделирование). Это умение упомянуто во ФГОСе как один из основных результатов обучения в начальной школе. В «Методике оценки уровня квалификации педагогических работников» В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой подобная методическая компетенция отсутствует [1].

2) Умение формировать у учащихся операции сравнения, анализа, обобщения, простейшей классификации по родовидовым признакам, установление аналогий, отнесение к известным понятиям (логические универсальные учебные действия). У В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой подобная методическая компетенция также отсутствует.

3) Умение формировать у учащихся различные способы поиска информации, в т.ч. с использованием средств ИКТ, обработки, анализа и интерпретации данных в соответствии с учебной задачей; пользоваться словарями и справочной литературой для школьников. В «Методике оценки уровня квалификации педагогических работников» В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой можно отметить несколько подобных компетенций.

Так, по этой методике в состав компетентности в области организации педагогической деятельности входит умение организовать учебную (воспитательную) деятельность обучающихся (воспитанников), одним из параметров оценки которой является умение организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи (книги, компьютерные и медиа-пособия, цифровые образовательные ресурсы и др.).

4) Умение сформировать у учащихся навыки участия в учебном диалоге и передачи в связном повествовании полученной информации (коммуникативные компетенции учеников). В «Методике оценки уровня квалификации педагогических работников» В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой подобная методическая компетенция отсутствует, хотя в компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений входит умение принимать решения в педагогических ситуациях, одним из параметров которого является поощрение высказываний и выслушивание мнения обучающихся.

5) Умение сформировать у учащихся компетенции, заложенные в требованиях к освоению учебного материала конкретных учебных дисциплин. В «Методике оценки уровня квалификации педагогических работников» В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой без труда можно найти подобную компетенцию.

6) Умение сформировать у учащихся начальные сведения

о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета начальной школы. Подобную компетенцию также можно найти в «Методике оценки уровня квалификации педагогических работников» В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой.

Проведенный анализ показал, что: 1) в обеих методиках аттестации педагогических работников предполагается оценка методических педагогических умений; 2) состав методических умений и, главное, признаки их экспертизы совпадают лишь частично; 3) в методике, разработанной коллективом авторов из НИСПТР, более полно отражены требования новых ФГОС НОО к деятельности педагога.

Библиографический список

1. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст] / ред. В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова. – М.: Изд-во ИСО ГУ-ВШЭ, 2010.

2. Модель оценки профессиональных компетенций учителя начальной школы с точки зрения стандартов общего образования второго поколения. Отчет о научно-исследовательской работе по теме: «Эмпирическая проверка модели оценки профессиональных компетенций учителя начальной школы» [Текст] / Захарова И.М., Федекин И.Н. и др. – М.: ЦИТИС, 2010.

3. ФГОС НОО. Утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.09, №373 [Текст] / Вестник образования России. - 2009.- № 2.

УДК 159.9:37.015.3

О.Н. Иванова, Е.В. Карпова

Некоторые закономерности рефлексивной регуляции педагогической деятельности

Педагогическая деятельность по своей природе является рефлексивной. Объектом деятельности педагога, объектом его

© О.Н. Иванова, Е.В. Карпова, 2012

управления является деятельностью обучающихся. Любые педагогические задачи – это задачи по управлению деятельностью обучающегося. Однако в данном случае речь идет о весьма своеобразном управлении, при котором обучающийся становится в позицию субъекта, также способного к управлению своей деятельностью, рефлексивными процессами. Рефлексивные процессы – это процессы отображения педагогом «внутренней картины мира» обучающегося.

Рефлексия как психолого-педагогическая категория имеет определенную структуру, которая позволяет оценить эмоциональное состояние обучающихся, восстановить логику событий во время занятий, сделать анализ тех затруднений, которые возникли в учебной ситуации, а также зафиксировать полученные результаты как индивидуально, так и в группе. Структура рефлексии предполагает прохождение ряда шагов, каждый из которых имеет свою цель и набор возможных вопросов, позволяющих эффективнее запустить рефлексивные процессы.

Рефлексивные процессы имеют огромное значение в деятельности учителя. Они проявляются и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, себя как ее субъекта. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется факторами, которые определяют полифункциональность педагогической профессии [5].

Рефлексия в педагогической деятельности – это процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения. Таким образом, рефлексизирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это внимательный слушатель, умный наблюдатель, проницательный собеседник.

Разные исследователи занимались не только изучением определения рефлексии, но и разрабатывали различные критерии развития педагогической рефлексии. Г.Г. Ермакова [2] предложила следующие критерии развития педагогической рефлексии: достаточность рефлексивных знаний, отношение пе-

дагога к педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности, собственно рефлексивное поведение педагога.

Ряд отечественных и зарубежных авторов (А.А. Бизяева, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.А. Реан, Б.П. Ковалев, С.Л. Рубинштейн) отмечают, что педагогическая рефлексия выполняет ряд функций. По мнению Б.П. Ковалева, она осуществляет функцию системной целостной регуляции педагогической деятельности, что проявляется в индивидуальном стиле деятельности. А.А. Бизяева считает, что педагогическая рефлексия влияет на уровень профессионализма, педагогического мастерства, что проявляется в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции [1].

Л.М. Митина в своих работах рассматривает педагогическую рефлексия как способность преодоления и предотвращения таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризисы», «педагогическое истощение» [6].

Одним из первых вопросов о роли рефлексии в процессах регуляции и саморегуляции напрямую поставил Ю.Н. Кулюткин, опираясь на идеи Л.С. Выготского о высших психических функциях как интериоризированных социальных отношениях и об орудийном характере деятельности человека. Механизм саморегуляции, основанный на иерархическом разделении управляющих и контрольных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя как объект управления, как «я-исполнитель», действия которого необходимо отражать, контролировать и организовывать, и когда человек одновременно является для самого себя «я-контролером», субъектом управления, – такой механизм саморегуляции имеет смысл назвать рефлексивным по своей природе.

В концепции А.С. Шарова понятия регуляции и рефлексии относятся к числу ключевых. «Рефлексия есть собирание себя. Без рефлексии и рефлексивных процессов всякая живая система не просто движется в сторону дезорганизации, но распадается и перестает быть таковой». Автор исходит из того, что подлинное понимание сущности рефлексии лежит в ее онтологии. Регуляцию этот автор определяет через еще одно ключевое

для него понятие – понятие «границы»: «Регуляция – это и есть качественно-количественная ограниченность активности человека» [7].

В подходе А.В.Карпова рефлексия не только теоретически обосновывается как процесс, значимый для саморегуляции, но этот взгляд получает эмпирическое и прикладное обоснование. Рефлексия рассматривается «как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность» [3]. Автор усматривает специфический характер рефлексии по отношению к другим видам психических процессов, ее особую, комплексную и синтетическую природу и особый статус и место в структуре психических процессов. Выстраивая иерархическую уровневую структуру психических процессов, А.В.Карпов определяет место рефлексивных процессов на одном из высших уровней, системном. В контексте поставленной проблемы личностного потенциала особенно важно вводимое автором понятие рефлексивности как индивидуального свойства, допускающего квантификацию и диагностирование. Им была разработана и успешно применяется психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности [4].

Профессиональная рефлексия для учителя – это взвешенное и ответственное отношение учителя-профессионала к своей работе, основанное на постоянном осмыслении своей деятельности и ее результатов в интересах других людей. Сказанное позволяет сделать заключение, что рефлексивность – это профессионально важное качество педагога. Вместе с тем, далеко не все аспекты данной проблемы нашли достаточно полное отражение в психолого-педагогических исследованиях. Так, в частности, не была изучена зависимость результативных параметров педагогической деятельности от степени развития рефлексивности учителей.

С целью выявления данной зависимости было проведено исследование, в котором приняли участие 94 учителей начальных классов и учителей-предметников, у которых диагностировался уровень рефлексивности [1]. Было выявлено, что у учителей начальных классов представлены все уровни рефлексивности (низкий, средний, высокий), но доминирует высокий, кото-

рый предполагает обдумывание собственной деятельности в мельчайших деталях, тщательное её планирование и прогнозирование всех возможных последствий. У учителей-предметников обнаружены только средний и высокий уровни рефлексивности, но явно преобладает средний. Низкий уровень рефлексивности у учителей-предметников отсутствует.

На выборке учителей начальных классов была обнаружена взаимосвязь педагогического стажа и уровня рефлексивности: чем больше педагогический стаж учителей начальных классов, тем выше уровень их рефлексивности. Иная картина зафиксирована у учителей-предметников: имеет место неравномерный характер взаимосвязи стажа и уровня рефлексивности. Таким образом, специфика деятельности учителя-предметника и учителя начальных классов обуславливает и специфику развития рефлексивности.

В качестве результативных параметров деятельности учителей, наряду с экспертной оценкой эффективности их деятельности администрацией и коллегами, учитывалась и их квалификационная категория. Оказалось, что и учителей начальных классов, и у учителей-предметников с высокими результативными показателями имеет место средний уровень рефлексивности. Тем самым, подтвердилась общая закономерность, выявленная для других типов деятельности (например, управленческой), а именно: максимальная эффективность деятельности обнаруживается при среднем уровне рефлексивности. Полученные данные позволяют сделать ещё один вывод: деятельность является детерминантой развития рефлексии, но проявляется это по-разному. У учителей начальных классов рефлексивность выражена сильнее, т.к. на первый план выходит общение между учителем и учащимися, а не просто передача знаний, чего нельзя сказать об учителях-предметниках, в учебно-воспитательном процессе которых ключевым моментом, наоборот, является освоение и собственное добывание теоретических знаний учащимися и их применение в практической деятельности.

Можно сделать вывод о наличии взаимосвязи результативных параметров педагогической деятельности и такого профессионально-важного качества, как рефлексивность.

Библиографический список

1. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя [Текст]/А.А. Бизяева.- М., 1993.
2. Ермакова, Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога [Текст] / Г.Г. Ермакова.- М., 1999.
3. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст].- М.: ИП РАН, 2004.
4. Карпов, А.В. Психология рефлексивных процессов управления [Текст] /А. В. Карпов, В. В. Понамарева.- М.; Ярославль: ДИА-пресс, 2000.
5. Кулюткин, Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996.
6. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога[Текст].- М.: Сентябрь, 1999.
7. Шаров, А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы [Текст]// Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В.Е.Лепского. - М.: Когито-центр, 2009.

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018

Г.Б. Барышникова

Разработка концепции «Школа полного дня» в условиях реализации ФГОС

В век модернизации школе необходимо определиться, в чем ее назначение, как она будет выполнять социальный заказ, в чем ее индивидуальность, ее «лицо». Одна из обязанностей школы – обеспечить необходимую результативность своей деятельности как государственного учреждения на рынке образовательных услуг. В связи с социально-экономическими проблемами,

© Г.Б. Барышникова, 2012

усилением миграционных процессов в государстве все острее ощущается потребность в учителях, способных организовать и направить послеурочную коллективную деятельность детей и подростков.

«Школа полного дня» - новейший тип школы и сложное организационно-педагогическое и социальное образовательное учреждение, где решается практически весь комплекс социальных и психолого-педагогических задач. При этом усиливается взаимосвязь школы с семьей, внешкольными учреждениями, социумом. Эта школа может избежать многих сложностей в организации учебного процесса, обеспечить свободный выбор учащихся по интересам, построение гибкого режима, учитывая семейную ситуацию и индивидуальные особенности каждого ученика. Школа полного дня создается как новый тип образовательного учреждения, где есть все условия для всестороннего развития личности, широко развита внеурочная деятельность, действенное самоуправление учащихся. Школа должна стать организатором всей жизнедеятельности ребенка, помочь каждому ученику развить все свои творческие задатки и возможности, определить профессиональные задатки, подготовиться к адаптации в жизни. Школа полного дня – это не удлиненное время пребывания ребенка в школе, а насыщенная интересными, полезными делами жизнь.

В школе полного дня дети под присмотром будут нормально учиться и духовно обогащаться. В этом и складывается миссия школы в условиях отдельно взятого микрорайона.

Школа полного дня – это образовательное учреждение, позволяющее наиболее полно объединить учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка в условиях учебного сообщества, сформировать образовательное пространство учреждения, способствующее реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, объединить в единый функциональный комплекс образовательные и оздоровительные процессы.

Организация работы школы полного дня усиливает взаимную заинтересованность общества и семьи в более качественном духовном и физическом развитии школьников. Такая школа наиболее эффективно может использовать воспитывающий потенциал культурно-образовательного, исторического наследия

города. Программы нравственного, патриотического воспитания позволят реализовать целостную образовательную программу обучения и воспитания школьников.

Ключевая идея концепции – реализация обучения в контексте образа жизни. Если образ жизни – совокупность форм обыденной жизнедеятельности, способов повседневного существования, то организация учебно-воспитательного процесса в школе и есть организация образа жизни школьника. Если образ жизни ребенка обеднен (уроки в школе, дома, но мало практической созидательной деятельности), исчезает игровая деятельность как практика досуга, сужен круг общения (в том числе интимного), его развитие тормозится. Обогащение образа жизни, включающее выбор многих возможностей для осуществления, создает зону интенсивного личностного развития. Цель определяется как создание креативной образовательной среды, способствующей развитию всех субъектов образовательного процесса. При этом образовательную среду мы рассматриваем как некое пространство, специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности. Это позволит учащимся самоопределяться в разнообразных видах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами; педагогам – создавать условия для социализации детей в широком контексте; родителям – участвовать в создании широкого диапазона образовательных услуг; организаторам и управленцам – принимать управленческие решения с ориентацией на разнообразие образовательных процессов и условий.

Проектируемая креативная образовательная среда должна выступать в качестве того генерального фактора, который бы способствовал устойчивому становлению и развитию способностей обучающихся, саморазвитию личности в целом. Образовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку.

Цели разработки концепции школы полного дня: 1) Создание образовательной программы школы как школы полного

дня, реализующей идеи и принципы гуманно-личностного подхода к обучающимся в образовательном процессе; 2) Объединить учебную и внеучебную сферу деятельности ребенка, сформировать образовательное пространство, способствующее реализации индивидуальности обучающихся. 3) Объединить образовательные и оздоровительные процессы.

Задачи концепции школы полного дня:

1. Организовать учебную и воспитательную работу школы полного дня.

2. Разработать и внедрить систему преемственности между детским садом, начальной, основной и средней школой в образовательном и воспитательном процессах; систему оздоровительной работы, общефизической подготовки детей, интеллектуального и творческого развития обучающихся; систему духовно-нравственного, патриотического, экологического воспитания учащихся; методики коррекции личности ребенка, психологической помощи и социальной адаптации, использования информационных технологий в образовательном процессе; систему диагностики и экспертизы результата педагогической деятельности.

3. Обеспечить интеграцию основного и дополнительного образования учащихся.

4. Создать условия для самовыражения и самоопределения каждого ученика.

5. Обеспечить взаимодействие с семьей по вопросам воспитания и образования детей, сохранения их здоровья и реализации комплекса мер по социальной защите детства.

6. Оказывать помощь родителям по установлению гуманно-личностных взаимоотношений с детьми в семье.

Основные направления деятельности школы полного дня: организация сотрудничества учителей, учащихся и родителей в процессе выявления и внедрения оптимальных условий для самореализации личности; проектирование и апробация программ, включающих приоритетные задачи воспитания и обучения; совершенствование физического воспитания и здоровья детей; формирование основ экологической культуры школьников.

Планирование воспитательного процесса в условиях школы полного дня.

В плановой работе классного руководителя, воспитателя школы полного дня заложены широкие возможности для осуществления комплексного подхода к всестороннему и целостному развитию личности.

План классного руководителя, воспитателя должен отвечать следующим основным требованиям: конкретности, реальности выполнения мероприятий; обеспечению систематичности, последовательности и преемственности; опоре на интерес детей; разнообразию форм и методов воспитательной работы; соответствию форм и средств воспитательной работы возрастным особенностям детей и степени развития детского коллектива; согласованности в планировании работы с общешкольным планом, с пожеланиями и предложениями учащихся с точным определением сроков исполнения и исполнителей.

Единое планирование обеспечивает целесообразное и экономное распределение всего педагогического времени в часах на протяжении дня, включая уроки и все внеурочные занятия, т.е. целостный подход к обучению, воспитанию, развитию личности ученика на основе единой комплексной системы воспитательной работы школы, семьи и общественных организаций.

Полезно на каждый вид внеурочных занятий отводить определенный день недели. Школа имеет возможности так организовать свою работу, чтобы чередовать учебу, труд, отдых, развивающую деятельность учащихся с учетом их возраста и возможностей школы.

Внеурочную работу можно строить по следующим вариантам.

Первый вариант. Каждый день недели отведен определенному направлению внеурочной работы. Например, кружки художественной самодеятельности работают в один день, образовательные кружки - в другой и т.д.

Второй вариант (тематический). Предусматривает два-три дня в неделю на кружковые формы работы, один день - на консультативную работу, один день - на экскурсии, один - на массовые формы работы. Облегчается распределение школьных помещений, создается возможность лучше готовить крупные массовые мероприятия. Слабой стороной этого режима внеуроч-

ной работы является концентрация однотипных форм в одном дне, а одновременная работа нескольких кружков ограничивает возможности учащихся.

Третий вариант (календарно-возрастной). Дни недели закрепляются за определенными классами. Такой режим имеет свои плюсы и минусы: облегчается составление расписания, но ослабляются межвозрастные связи - одна из важнейших функций внеурочной работы школы полного дня.

Четвертый вариант (календарно-тематический). Три дня недели - проведение кружковой работы, а два дня - проведение дискуссионных собраний после выполнения домашних заданий. Посещение информационного центра, спортивного зала каждый день.

Режим школы полного дня представляет собой сочетание социально-экономических и психолого-педагогических отношений учебно-воспитательного процесса с внутришкольными и внешкольными аспектами жизнедеятельности детей и подростков. Работа школы полного дня строится с учетом всего комплекса определяющих его предпосылок и моментов: интересов семьи, возможностей школы, специфики дифференцированной работы с учащимися, стремлений и интересов самих учащихся.

Наиболее важной особенностью в работе школы полного дня является сочетание в ней обязательных для учащихся мероприятий со свободно избираемыми, реализация возможности занятий во внешкольных учреждениях.

Формы познавательной деятельности: общественные форумы знаний, творческие отчеты по предметам, дни открытых уроков, праздники знаний и творчества, турниры знатоков, совместные олимпиады, выпуск предметных газет, заседания, отчеты научных обществ учащихся и т.д. Родители могут помочь в оформлении, подготовке поощрительных призов, оценке результатов, непосредственно участвовать в мероприятиях, создавая собственные или смешанные команды. Это могут быть конкурсы: «Семья-эрудит», «Семейное увлечение»; читательские конференции «Круг семейного чтения» и др.

Формы трудовой деятельности: оформление кабинетов, благоустройство и озеленение школьного двора, посадка

аллей, создание классной библиотеки; ярмарка-распродажа семейных поделок, выставки «Мир наших увлечений» и др.

Формы досуговой деятельности: совместные праздники, подготовка концертов, спектаклей, просмотр и обсуждение фильмов, спектаклей, соревнования, конкурсы, КВНы, туристические походы и слеты, экскурсионные поездки. В домашних клубах выходного дня родители организуют деятельность детских групп, сформированных с учетом интересов и симпатий. Широкое распространение получают семейные праздники и фестивали: День матери, День отца, День бабушек и дедушек, День моего ребенка, День взаимного благодарения; игровые семейные конкурсы; Спортивная семья, Музыкальная семья, конкурс семейных альбомов, конкурс хозяек, конкурс «Мужчины на поверке» (соревнования между отцами и сыновьями) и др. Совместная деятельность в творческих объединениях различной направленности, музеях и т.п.

Эффективность воспитательной системы образовательного учреждения характеризуется, наряду с другими факторами, взаимодействием с семьей, утверждением родителей как субъектов целостного образовательного процесса совместно с педагогами и детьми, как модели сотворчества, содружества, сотрудничества детей и взрослых в отдаленном микрорайоне города.

Критерии эффективности концепции школы полного дня:

- социально-педагогические (соответствие нормативным требованиям развития образовательного учреждения);
- образовательные (достижение высокого качества знаний и овладение гуманистическими ценностями);
- психолого-педагогические (устойчивость условий эмоциональной комфортности участников образовательного процесса, личностный рост);
- согласованность основных направлений и приоритетов развития образовательной системы школы с Федеральными и городской программы развития образования;
- реализации в образовательном учреждении федерального, регионального и школьного стандартов во всем многообразии вариативных образовательных программ;

- рост личностных достижений всех субъектов образовательного процесса;
- рост материально-технического и ресурсного обеспечения образовательной системы школы;
- влияние образовательной системы школы на развитие образовательного пространства района;
- удовлетворенность всех участников образовательного процесса уровнем и качеством образовательных услуг.

Ожидаемые результаты внедрения концепции «Школа полного дня».

1. Формирование единой образовательной среды школы, характеризующейся единым ценностно-целевым полем всех субъектов образовательного процесса.

2. Создание привлекательного в глазах всех субъектов образовательного процесса имиджа школы, подтвержденного результатами социологических исследований.

3. Рост образовательных и творческих достижений всех субъектов образовательного процесса (участие в конкурсах, презентациях и т.д.).

4. Активное включение родителей в образовательный процесс.

УДК 37.013

С.К. Григорьева

Профессиональная направленность образовательного процесса как необходимое условие актуализации школьного образования

Современный этап развития общества связан с гуманитаризацией образования и диалогом культур, развитием технологической культуры, которая определяет мировоззрение и самоидентификацию человека в обществе. Новый технологический

© С.К. Григорьева, 2012

этап развития общества устанавливает приоритет способа деятельности над его результатом. Сегодня как никогда важно уметь на основе научных знаний комплексно подходить к выбору способов своей деятельности и оценке ее результатов. Не случайно и программные документы ФГОС сориентированы прежде всего на результат. Способы деятельности составляют основу любой культуры. В основе технологической культуры лежит преобразовательная деятельность человека, в которой проявляются его знания, умения и творческие способности. Сегодня преобразовательная деятельность проникает во все сферы человеческой жизни, от промышленности и сельского хозяйства до досуга и управления в социальном плане.

Технологическая культура - это уровень развития жизни общества на основе целесообразной и эффективной преобразовательной деятельности людей, совокупность достигнутых технологий в материальном и духовном производстве. В личностном плане технологическая культура - это уровень овладения человеком современными способами познания и преобразования себя и окружающего мира.

Социально-экономические процессы в Российской Федерации обусловили принятие еще в 1992 г. закона «Об образовании», согласно которому образование должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формирование человека, гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, воспроизводство и развитие кадрового потенциала страны. Разрыв между общественно необходимым и фактическим уровнем подготовки специалистов – основная проблема образования. Переход к рыночной экономике не может не поднять роль профессионального обучения. Профессиональные знания приобретают первостепенное значение на пути к успеху, поэтому существенно повышается значение принципа профессиональной направленности обучения, регулирующего соотношение профессионального и общего образования личности. Профессиональная направленность в обучении сегодня является дидактическим принципом. Основное содержание этого принципа выражает необходимость органического сочетания общего и профессионального образования и ориенти-

рует на целенаправленное обучение учащихся применению получаемой системы знаний в области приобретаемой ими профессии. Разработка проблемы профессиональной направленности сегодня идет в направлении поиска путей и средств углубления взаимосвязи и взаимопроникновения общего и профессионального образования, выражено интегративным уровнем преподавания. Принцип профессиональной направленности обучения заключается в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программами знаний, умений, навыков и, в то же время, успешно формируется интерес к будущей профессии, ценностное отношение к ней, профессиональные качества личности будущего «специалиста».

Педагогическими средствами, служащими реализации профессиональной направленности преподавания, являются некоторые компоненты приемов, методов и форм обучения, среди которых первостепенное место занимает проектная деятельность. Проект также может выступать в качестве инструмента для изучения особенностей профессиональной деятельности. Он является своего рода профессиональной пробой. Если проект готов, то профессиональная проба проведена. В этом случае в качестве критериев эффективности продуктивной деятельности могут выступать востребованность проекта, количество субъектов, воспользовавшихся проектом, полезность проекта, наличие обратной связи (определение его дальнейшей судьбы, т.е. дальнейшего использования в практике), уровень результативности проекта (так как он выводит учащихся на качественно новый уровень ЗУНов, содействует формированию ряда компетенций). Проект может рассматриваться как область роста личности.

Скоординированная работа в рамках предметной области «технология» по предмету технология и в преподавании профессионально ориентирующих дополнительных образовательных программ является условием успешности образовательного процесса.

С точки зрения требования стандартов ФГОС назначением МОУ МУК как учреждения является подготовка учащихся к осознанному выбору жизненного пути. Профессиональная направленность обучения в межшкольном учебном комбинате ха-

рактируется рядом особенностей. Во-первых, следует обратить внимание на специфику целей. Целью образовательной деятельности данного учреждения является приобщение каждого ученика к сознательному выбору жизненного пути, сферы предполагаемой деятельности в процессе технологического образования. Во-вторых, особенностью предмета технология является интегративный характер его содержания. Изучение теории и практическая работа на занятиях надпредметны. Признак, отличающий учебный процесс в МУК от других систем образования – содержание изучаемого предмета (технология) науки, его привязанность к дополнительной программе. Другой признак заключается в том, что формы организации учебного процесса в учебном комбинате отличны от форм организации в других системах образования. Дополнительные профессионально ориентирующие образовательные курсы и предмет технология взаимодополняют друг друга и с точки зрения организации учебного процесса технологически связаны друг с другом. Поэтому можно говорить о симбиозе дополнительных программ и предмета технологии. Единство целей и задач двух программ придают профессиональную окрашенность предмету технология. Это новое звучание предмета позволяет говорить о синергетическом эффекте в обучении, проявляющемся в приращении знаний-умений и проявлении их на уровне первоначальных профессионально значимых компетенций. Принцип профессиональной направленности среди других дидактических принципов - системообразующий элемент всего процесса обучения.

Интеграционная функция профессиональной направленности заключается в том, что предмет «технология» раскрывается как основа профессиональных знаний, объединяя всю совокупность знаний, умений и навыков и превращая ее в инструмент, пригодный для конструирования профессиональной деятельности [2]. Реализация принципа профессиональной направленности обеспечивает дифференциацию обучения, которая проявляется в том, что для разных групп профессий содержание курса может иметь отличия. Такое различие обусловлено спецификой курсов. Прогностическая функция профессиональной направленности технологического образования реализуется в оперативной коррекции содержания образования посредством ис-

пользования различной информации. Социальная функция профессиональной направленности адаптирует общеобразовательную и профессиональную подготовку учащихся с учетом их интересов, способностей, мотивов и потребностей к современным рыночным условиям, обеспечивает приобщение учащихся к процессу самообразования. Это позволит в дальнейшем на протяжении всего трудового и жизненного пути повышать самостоятельно квалификацию.

Согласно психологическим особенностям развития личности в старшем школьном возрасте, принцип профессиональной направленности становится ведущим среди других дидактических принципов, выполняя роль системообразующего фактора всего процесса обучения, при котором содержание всего школьного образования приобретает личностно значимую ценность.

Библиографический список

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий.– М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Беляева, А.П. Проблема методики профессионального образования в средних профессионально-технических училищах [Текст] / А. П. Беляева. – М., 1985. – 128 с.
3. Батышев, С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса [Текст] / С. Я. Батышев. – М.: Высшая школа, 1975. – 448 с.

УДК 373.301.6

Н.В. Зайцева

Организация контроля в условиях реализации новых образовательных стандартов начального общего образования

Новое поколение школьных стандартов образования исходит из приоритета цели развития младшего школьника на основе формирования учебной деятельности. Важно создать усло-

© Н.В. Зайцева, 2012

вия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Необходимо обратить внимание на три новых компонента методической системы: мотивация обучения, контроль и оценка, дифференциация.

Мотивация обучения – это ответ ученика на вопрос «Зачем я выполняю вот эту конкретную учебную задачу?» Контроль и оценка – это не контролирующие действия учителя, а контролирующая и оценочная деятельность ученика. Если нет самоконтроля, если нет способности к самооценке (достаточно объективной), не будет получено тех результатов, которые планируются в ФГОС НОО. И если с этой точки зрения в структуре познавательной, в структуре учебно-познавательной деятельности не заявлена дифференциация, мы не решим все поставленные задачи. Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся. Умелое применение приемов дифференциации делает педагогический процесс природосообразным – в максимальной степени адекватным своеобразию индивидуальной природы личности учащегося и в значительной мере содействующим формированию его неповторимых черт и качеств.

Учитель начальных классов должен овладеть методическими приемами реализации индивидуализированного и дифференцированного подходов к усвоению младшими школьниками базового содержания, что позволит оказывать существенное влияние на целостное развитие учащихся, решать вопросы получения каждым учеником образования в соответствии с его индивидуальными особенностями и способностями. Для успешного и эффективного осуществления дифференцированного обучения необходимо индивидуализировать не только обучение, но и контроль в условиях одного класса. Организация дифференцированного контроля предоставляет ученикам право выбора уровня сложности задания или работы, а учителю дает возможность, ориентируясь на индивидуальный темп продвижения каждого ученика (и класса в целом), выбирать наиболее подходящую форму оценки знаний и умений учащихся.

Дифференциация контроля поддерживает достаточно высокий уровень обучения, снимает искусственные препоны для развития хорошо успевающих учащихся, исключает ситуации, когда «сильным» ученикам скучно выполнять легкие задания, обеспечивает своевременную лично-оберегающую помощь детям, испытывающим трудности в обучении (они всегда могут получить и выполнить задание, соответствующее их возможностям на момент проверки). Все это создает ситуацию успешности обучения у детей с разным темпом обучаемости. Учитель должен развивать у детей отношение к контролю и оценке как к необходимой, добровольно принимаемой и желаемой деятельности, потому что она позволяет каждому определить свои успехи и выявить недочеты в учении. Один и тот же учебный материал учитель может проверить с помощью разных форм контроля, выбрав ту форму, которая больше подходит для данного класса. Ученикам принцип выбора тоже дает возможность, познакомившись с разными формами контроля, применять знания в разных учебных ситуациях.

Отказ от ориентации на «среднего» ученика при составлении контрольной работы предоставляет реальные возможности сделать обучение лично-ориентированным. Ученик не будет бояться контрольной работы, будет проявлять свои способности и самостоятельно оценивать результат своего труда. Учитель определит качество усвоения детьми учебного материала, установит динамику успеваемости, сформированность или несформированность качеств личности ученика, оценит степень развития основных мыслительных операций. У учителя появится возможность определить проблемные области в работе, выявить ошибки в своей деятельности. Педагог увидит конкретные перспективы работы с каждым учащимся на основе анализа его индивидуальных успехов или неудач, причин затруднений. Сможет оказать своевременную помощь ученику, согласовывая процесс обучения с индивидуальным темпом обучаемости, уровнем развития и достижениями каждого ребенка. Младший школьник должен учиться в ситуации успеха: только тогда он спокойно примет оценку учителя, проанализирует с его помощью свои

**Индивидуализация обучения как средство
совершенствования школьного образования
в условиях перехода на ФГОС нового поколения**

Проблема индивидуализации и индивидуального подхода в образовании в настоящее время становится все более актуальной, а методы применения данного подхода – все более востребованными. Вопросам применения, обеспечения индивидуального подхода в обучении, а также особенностям развития личности в системе данного подхода внимание уделяли Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, К.К. Платонов, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков и др. При этом Ю.К. Бабанский, Н.К. Гончаров, М.А. Мельников, И.Э. Унт, Н.М. Шахмаев рассматривали индивидуальный подход в обучении как особую форму организации образовательной деятельности, при которой учитываются индивидуальные особенности учащихся, характер взаимодействия учителя и учеников. Процесс обучения включает деятельность учителя, сотрудничество и мотивацию к учению, деятельность ученика. Таким образом, индивидуальный подход устраняет трудности в обучении отдельных школьников, обеспечивает развитие всех сил и способностей учащихся.

Необходимость учитывать индивидуальные особенности ребёнка в процессе обучения очевидна: учащиеся отличаются друг от друга. В овладении учебными умениями и навыками и выполнении заданий сложно взаимодействуют различные индивидуальные особенности учащихся. На этой основе складывается индивидуально своеобразная система приемов деятельности, в которой реализуются благоприятные возможности учащегося, а слабовыраженные особенности компенсируются более выраженными особенностями и развиваются до необходимого уровня. Эта система приемов, обеспечивающая успешное выполнение деятельности, образует *индивидуальный стиль деятельно-*

ошибки и наметит пути их устранения. Эмоциональная реакция учителя должна нацеливать ребенка на успех: радуясь его достижениям, огорчаясь вместе с учеником его неудачам, нужно всегда выражать уверенность в том, что он непременно сможет достичь большего, преодолеет все трудности.

В заключение вспомним совет В.А. Сухомлинского: «Чтобы поддержать ребенка, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает этические нормы с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, памятуя, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания».

Библиографический список

1. Безруких, М.М. Знаете ли вы своего ученика [Текст] / М.М. Безруких. - М.: Академия, 1996. – 286 с.
2. Индивидуальные варианты развития младших школьников [Текст] / под ред. Л.В. Занкова, М.В. Зверевой. - М.: Педагогика, 1973. – 175 с.
3. Романова, В.Ю. Русский язык в начальной школе: Контрольные работы, тесты, диктанты, изложения [Текст] / под ред. С.В. Иванова. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 318 с.
4. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]. - М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
- Яковлева, Е.В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками [Текст] // Начальная школа. – 2004. – №5. – С. 69-74.

сти. Индивидуальный стиль учебной деятельности характеризуется скоростными исполнительными возможностями человека, особенностями ориентировочных действий и соотношением исполнительных и ориентировочных действий. Индивидуальное своеобразие деятельности, характеризующее индивидуальный стиль, зависит и от других индивидуальных особенностей: степени выраженности интереса, интеллектуальных возможностей, сложившихся привычек и т.д. Индивидуальный стиль деятельности может формироваться стихийно и приобретать нежелательные формы. Поэтому важно помогать учащимся находить индивидуально своеобразные приемы, соответствующие их особенностям и в то же время способствующие наиболее эффективному выполнению учебной деятельности, в чем и состоит основная задача индивидуального подхода.

В ГОС общего образования второго поколения делается акцент на формировании у учащихся универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В психологическом значении этот термин определяется как совокупность способов действия учащихся, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. Так как в составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяются четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный, то учет особенностей данных блоков учебных действий у учащихся позволяет не только повысить эффективность учебной деятельности, но и наиболее грамотно выстраивать деятельность педагогов в рамках государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения. Учет данных особенностей целесообразно и эффективно производить с позиций индивидуального подхода в обучении.

Обобщая сказанное, можно прийти к выводу, что реализация индивидуального подхода не только способствует успешному выполнению учащимися учебной деятельности, создает условия для развития качеств, от которых зависит успешность

этой деятельности, но и позволяет педагогам осуществлять эффективную деятельность в рамках ГОС второго поколения.

Как отмечалось выше, необходим учет индивидуальных особенностей учащихся, от которых зависит результат учения, так как эти различия могут быть довольно большими. Реализация индивидуального подхода в образовании способствует совершенствованию знаний, умений и навыков учащихся, содействует реализации учебных программ, повышению уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности и уменьшает его относительное отставание. Как подчеркивается, «разделение» детей на группы с учётом индивидуальных различий создаёт предпосылки для развития интересов и способностей ребёнка. Таким образом, его роль в школьном обучении трудно переоценить [6].

Индивидуальный стиль познавательной деятельности также можно рассматривать как один из психологических механизмов усвоения школьниками знаний, умений и навыков, а формирование самого стиля познания - как один из важных резервов повышения эффективности обучения [8].

Следующая важная предпосылка осуществления индивидуального подхода к ученику – направленность обучения на формирование личности ученика, которая предполагает активное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности на каждом уроке. Прежде всего, необходимо воспитывать у детей интерес к занятиям.

Н.Г. Морозова отмечает, что интерес характеризуется тремя моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции; наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т.е. деятельность сама по себе привлекает и побуждает ученика заниматься независимо от других побуждений. Однако не все учащиеся сразу начинают проявлять интерес к новому, включаются в активную познавательную деятельность. Некоторым необходима индивидуальная помощь в осознании того, что они уже знают и что должны узнать, как искать пути к истине. Реализация индивидуального подхода в обучении школьников - это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребёнка, уровня его знаний, формированием умений

и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приёмы подхода к ребёнку [2].

И.Э. Унт понимает под индивидуализацией обучения стремление к такому содержанию, технологиям и организации процесса обучения, при котором учет индивидуальных особенностей учащихся осуществляется во всех его формах и методах независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Унт дает определение понятия “индивидуализация обучения” через понятие “дифференциация”, рассматривая дифференциацию как учет индивидуальных особенностей учеников в той форме, когда они группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения [6]. “Индивидуализация и дифференциация обучения” являются самыми употребляемыми понятиями, но объясняются они учеными по-разному. Некоторые отождествляют понятия индивидуального и дифференцированного подходов. Действительно, данные понятия находятся в некотором единстве, однако они не являются рядоположенными категориями и не тождественны. Понятие “индивидуальный подход” шире, так как круг затрагиваемых в нем вопросов выходит за рамки обучения. Кроме того, дифференцированный подход обеспечивает только частичный учет и проявление индивидуальности обучаемого, являясь этапом в реализации индивидуального подхода, его составной частью, условием.

И.Д. Бутузов, характеризуя дифференцированный подход к обучению, отмечает такую характерную сторону его осуществления, как разделение учащихся на группы по индивидуально-психологическим качествам. С дидактической точки зрения, дифференциация обучения – личностно-ориентированная система обучения на принципиально новой мотивационной основе. С точки зрения дидактического соотношения следует понимать, что индивидуализация обучения как принцип процесса образования, и дифференцированное обучение, как конкретная форма организации обучения предоставляют определенные условия для реализации этого принципа в условиях массовой школы [1,4].

Основными способами изучения индивидуальных особенностей школьников являются планомерные систематические

наблюдения за учеником, индивидуальные и групповые беседы на заранее намеченную тему, дополнительные учебные задачи и анализ способов рассуждений ученика, специальные задачи, связанные с положением ребенка в коллективе, с отношением к товарищам, его позицией в группе. Главное заключается в том, чтобы всесторонне изучить ребенка и опираться на его положительные качества в преодолении имеющихся недостатков. В этом и состоит понимание «индивидуального подхода» в общем смысле.

Е.С. Рабунский отмечает, что, во-первых, принцип индивидуального подхода подчеркивает необходимость учета индивидуально-неповторимого в личности каждого школьника; во-вторых, в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик; в-третьих, индивидуальный подход является активным, формирующим, развивающим принципом (предполагается творческое развитие индивидуальности ученика) [4].

Таким образом, индивидуальный подход понимается как ориентация на индивидуально-психологические особенности ученика, выбор и применение соответствующих методов и приемов, различных вариантов заданий, дозировка домашней работы. Он является дидактическим принципом, вносящим коррективы в организацию процесса обучения. Такое отношение к ребенку поможет и обучающимся, и учителям эффективно выполнять и координировать учебную деятельность в условиях перехода на ФГОС нового поколения.

В педагогической литературе часто встречается понятие «индивидуализация обучения», родственное «индивидуальному подходу». Но индивидуальный подход – это дидактический принцип. Индивидуализация обучения определяется как «организация процесса обучения» – любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся: 1) от минимальной модификации и групповом обучении до полностью независимого обучения; 2) варьирование форм, целей, методов обучения и учебного материала; 3) использование индивидуального обучения по всем предметам, по части предметов, в отдельных частях учебного материала.

Разделение учебных планов и программ в старших классах средней школы, укомплектование школ по профилям осуще-

ствляется в соответствии со склонностями и интересами учащихся. Они получают общее среднее образование по всем предметам учебного плана и более глубокие в области основ науки, которая имеет теоретическое значение для избранной специальности. Большое внимание уделяется постановке преподавания профильных предметов [3].

Важно отметить, что в индивидуальном подходе нуждается каждый ребёнок, так как это - условие и предпосылка формирования гармонической и всесторонне развитой личности, неповторимой индивидуальности [1]. Для организации индивидуального подхода в учебной работе используется дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам. Так создаются относительно гомогенные классы (группы, школы). В общеобразовательной школе распространено два типа сравнительного гомогенных классов: 1) созданные на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений; 2) сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья. Классы с углублённым изучением отдельных предметов на низкой степени обучения создаются в основном по тем предметам, специальные способности по которым могут проявляться уже в раннем возрасте и упражнения в которых с раннего возраста особенно необходимы [1].

Существенное значение приобрело для индивидуализации обучения выдвинутое Л.С. Выготским положение о двух уровнях умственного развития ребенка: уровень актуального развития и “зона ближайшего развития”, которая нацелена на перспективу учащегося, она определяет завтрашний день ученика, динамическое состояние его развития. Она должна определяться самим учеником, его позицией по отношению к себе с учетом потребностей и возможностей [5].

Можно заключить, что существуют основные **цели** индивидуального подхода:

Обучающая цель – средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки учащихся, содействовать реализации учебных программ, повышению уровня знаний, умений и навыков каждого ученика в отдельности и таким обра-

зом уменьшать его абсолютное и относительное отставание (т.е. отставание от уровня своих возможностей), углублять и расширять знания учащихся исходя из интересов и специфики способностей.

Развивающая цель – формировать и развивать логическое мышление, креативность и умения учебного труда при опоре на зону ближайшего развития.

Воспитывающая цель – воспитание личности в широком значении этого понятия. Индивидуализация создаёт предпосылки для развития интересов и специфических способностей ребёнка; при этом учитель должен не только стараться учитывать имеющиеся познавательные интересы, но и пробуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями вызвать у детей положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе.

Целью индивидуального подхода является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую уникальную личность.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Именно индивидуализация обучения способна помочь как педагогам, так и обучающимся достигнуть данных целей, индивидуализация обучения является одним из средств совершенствования школьного образования в условиях перехода на ФГОС нового поколения.

Наиболее широкие возможности для индивидуального подхода в обучении представляет дифференцированная самостоятельная работа, которая проходит в одиночестве и индивидуальном темпе. Индивидуальный подход, таким образом, заключается в том, что учащимся даются задания в зависимости от

индивидуальных особенностей учащихся, а также путём группировки учащихся внутри класса по различным признакам [7].

Управлять учебной деятельностью школьников – это значит определять цели, задачи, осуществлять планирование, организовывать учащихся для выполнения заданий, проводить оперативный контроль, вносить коррективы в организацию учебной работы, оказывать помощь затрудняющимся, подводить итоги деятельности. Перед учителем, реализующим индивидуальный подход, возникают вопросы о том, как дифференцировать детей, по каким критериям выделять их особенности, каким образом определять уровень развития, какие направления в работе с определёнными детьми будут наиболее важны.

Подводя итог, можно сделать выводы:

1. Индивидуализация обучения предполагает собой дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого учащегося, а, следовательно, понятия «внутренняя дифференциация» и «индивидуализация» по существу тождественны.

2. Одной из важнейших основ индивидуального подхода в обучении является учёт психологических особенностей учащихся.

3. Основной целью индивидуального подхода является сохранение и развитие индивидуальности ребёнка.

4. Реализуя индивидуальный подход в обучении, учитель должен опираться на типологию, отвечающую следующим требованиям: быть единой для всех групп учащихся; показывать динамику перехода ученика из одной группы в другую, т.е. учитель должен иметь возможность видеть рост ученика и учитывать его; наглядно представлять возможности коллективной работы с различными группами учащихся; представлять возможность выбрать систему работы с каждой из групп учащихся.

В заключение хотелось бы отметить, что новое понимание индивидуализации открывает широкое поле деятельности как для учителя, так и для учащихся: создаются возможности для развития творческой, целенаправленной личности, осоз-

нающей конечную цель и конкретные задачи обучения; повышается мотивация учения, формируется прогрессивное педагогическое мышление, учитель освобождается от шаблона в оценках и мнениях относительно способностей учащихся, учится видеть в «бесспорных достижениях» и тёмные стороны, мешающие развитию успеха, а в недостатках замечать то положительное, что может привести к оптимальному раскрытию потенциальных возможностей школьника. Это и является одной из важнейших задач ФГОС нового поколения. Таким образом, индивидуализация образования является не только средством повышения эффективности учебной деятельности школьников, но и важнейшим средством совершенствования образования в условиях перехода на ФГОС нового поколения.

Библиографический список

1. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / А. А. Кирсанов. - Казань, 1982.

2. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе [Текст]/Н.Г. Морозова.-М., 1997.– 48 с.

3. Осмоловская, И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе [Текст]: учебное пособие / И.М. Осмоловская. РАО. - М.: МПСИ, 2004. - 176 с.

4. Рабунский, Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении [Текст]: Дис. ... д-ра пед. н./ Е.С. Рабунский. – М.: МГУ, 1989. - 464 с.

5. Суворова, Г.Ф. Реализация индивидуального подхода к учащимся [Текст] // Начальная школа. - 2007. - № 1.

6. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]/И.Э. Унт.-М.: Педагогика, 1990.

7. Шабалина, З.П. Дифференцированный подход в обучении школьников [Текст] / З.П. Шабалина // Начальная школа. 1990. - №6. – С.76-79.

8. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов [Текст] / В.А. Якунин. - М.: Логос, 1994.

**Роль непрерывного технологического образования
в обеспечении преемственности
общего и профессионального образования**

Рассматриваемая тема преемственности образования не нова, но она не теряет своей актуальности и, как все вопросы, касающиеся педагогической деятельности, подчинена ведущей задаче образования – создавать условия для того, чтобы личность получала нравственные, интеллектуальные, гражданские силы, необходимые не только для того, чтобы адаптироваться, вписаться в современную жизнь, но и активно действовать в изменяющихся условиях. Современные исследования показывают, что практически во всех сферах деятельности постоянное внедрение новых технологий становится реальностью, вызывающей появление дополнительных акцентов в системе непрерывного образования, обеспечивающих повышение роли технологического обучения. Фактически, начинаясь на этапе дошкольного образования, оно продолжается на протяжении всего периода школьного обучения и далее реализуется через активную профессиональную жизнь, поскольку целесообразность обновления знаний, формирования умений в этой сфере обоснована возможностью эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям. Поэтому практическое определение сущности профессионального образования реально на основе характеристики понятия технологическое образование. Новые подходы к подготовке подрастающего поколения вызваны как изменением функций человеческого труда, так и условиями организации процесса обучения.

Технологическое образование школьников направлено на повышение социально-трудовой адаптации выпускников, поэтому обеспечивает взаимодействие учреждений общего и профессионального образования разного уровня, осознание обучающимися необходимости постоянного приращения знаний,

постоянного самосовершенствования, приобщения к практике их активного использования. В любых условиях педагогический процесс должен быть продуктивным, т.е. достигать эффекта, результата, который необходим совокупному социальному заказчику.

Кроме традиционных требований государства к организации процесса становления будущего профессионала уже на школьной скамье, в условиях рыночного прагматизма требования к обучающимся расширяются, конкретизируются до наличия способности быстрой адаптации к меняющейся среде, до мобильного использования знаний, умений, навыков, компетенций (ЗУНК), личного постоянного стремления к их приращению, углублению, развитию и пр.

Государственный заказ на подготовку школьников уточняется с учетом экономических потребностей региона и требований учебных заведений, осуществляющих профессиональное обучение студентов, поскольку те ЗУНК, которые сформированы школой, обеспечивают конкретное требование – подготовку выпускников, способных не только продолжить образование, но и удовлетворить спрос экономики на специалистов-профессионалов. Подготовка учащихся общеобразовательных школ к будущей трудовой деятельности – интегральный процесс. К его элементам можно отнести трудовое воспитание в процессе учебно-воспитательной работы в школе; вовлечение школьников в социально востребованный труд; профориентационную работу с учащимися; обеспечение политехнической и трудовой направленности преподавания всех учебных предметов (особенно курса «Технология»). Сложившаяся система школьного технологического образования, включающая изучение предмета «Технология» с первого класса и до выпуска, предпрофильную подготовку, а также и профильное обучение, обеспечивает государству экономию ресурсов за счет уменьшения расходования средств на подготовку специалистов, работающих не по избранной специальности, а для гражданина возможности поступательного развития, обоснованного способностями, склонностями, логикой лично избранного пути.

Благодаря кадровому потенциалу, налаженным связям с различными организациями и учреждениями города, наработан-

ным программам, огромным образовательным ресурсам огромным потенциалом в этом отношении обладают межшкольные учебные комбинаты. Они с 01.09.2006г. осуществляют предпрофессиональную технологическую подготовку в режиме дополнительного образования по различным востребованным в настоящее время курсам с целью создания благоприятных условий для профессионального самоопределения учащихся, удовлетворения познавательных интересов в различных областях деятельности человека. Являясь продолжением основных дисциплин школьного учебного плана, эти программы дополняют образовательную деятельность до законченной полноты, формируют систему технологических знаний предпрофессионального уровня. Багаж знаний школьника структурируется и систематизируется в процессе практической деятельности, приобретая вектор профессиональной ориентированности, а школьное образование обретает продуктивность и поступательное развитие.

Актуализация предметных знаний, полученных в школе, для обучающегося – это залог успешной социализации в обществе. Полученные знания, умения перестают быть просто кладью, поскольку как только багаж знаний распаковывается и из него извлекается все необходимое для решения практических задач, они обретают статус необходимого инструмента, а обучающийся становится владеющей им личностью. Сегодня структура и содержание школьного технологического образования направлены целевым образом на обеспечение его вариативности с учетом личностно-ориентированной модели обучения и постоянной готовности мобильно использовать полученный потенциал.

В ходе учебной деятельности каждый обучающийся, стремящийся к личной востребованности на рынке трудовых ресурсов, при целевой педагогической поддержке получает возможность уточнить свои профессиональные и жизненные планы. Это весьма актуально для сегодняшних потенциальных, а уже завтра функционирующих работников (которых рынок труда либо примет, либо отвергнет как несостоявшуюся рабочую силу), поскольку они получают возможность личной самооценки и самоорганизации, определения вектора будущей деятельности.

Существует еще несколько важных аспектов, обеспечиваемых в межшкольных учебных комбинатах в ходе подготовки подрастающего поколения. Профессионально ориентированные дополнительные образовательные программы, содержащие специальный технологический компонент, стимулируют более глубокое освоение знаний по предметам школьного учебного плана, способствуют приобретению новых общеучебных умений, навыков, применению универсальных способов деятельности с использованием различных ключевых комбинаций.

Практическая деятельность в ходе получения технологического образования носит надпредметный характер. Она предполагает процесс формирования системного подхода к информации, учит переносить приемы и способы деятельности из одной области знаний на другие, обеспечивает постановку проблем, разрешение которых требует применения приемов критического мышления, умения применять современные информационные технологии и информационные ресурсы; реализовывать различные формы самостоятельного исследования, проектирования, прогнозирования, аналитической и поисковой деятельности; проводить рефлексию процесса и результата продуктивной (в первую очередь, творческой) деятельности, прививает чувство личной ответственности за результат.

Среднее (полное) общее обучение «Технологии» на базовом уровне развивает культуру труда школьника, формирует систему трудовых умений и технологических знаний предпрофессионального уровня. Более того, в процессе обучения всегда присутствует и воспитательный аспект, т.к. учащиеся обретают трудовые, гражданские и патриотические качества, характеризующие определенную зрелость личности. Профессиональное обучение - основная составляющая образовательного процесса, предполагающая получение знаний, умений, навыков для работы в конкретной профессиональной сфере, выполнения определенных функций [1], является ступенью, которая обеспечивается деятельностью педагогов школ, межшкольных учебных комбинатов, организующих возможность выбора для тех, кто ищет сферу будущей деятельности.

Новое содержание профессионального обучения молодежи раскрывается в докладе Международной комиссии по об-

разованию для XXI в., представленном ЮНЕСКО, где рассмотрены четыре основополагающих принципа образования. В их перечень входит научиться приобретать знания, научиться работать, научиться жить, научиться жить вместе [2,3]. Эти принципы являются для педагогов межшкольных учебных комбинатов определенным ориентиром при организации своей деятельности. Обеспеченное таким образом профессиональное самоопределение учащихся можно соотнести с началом будущего трудового пути. С введением предпрофильной подготовки и профильного обучения появилась реальная возможность управлять процессом профессиональной ориентации учащихся с учетом их интересов, склонностей и способностей, а также запросов рынка трудовых ресурсов. Предпрофильная подготовка позволяет определить профессиональные склонности выпускников девятого класса. Работа с учащимися десятых, одиннадцатых классов позволяет уточнить профессиональные предпочтения, приводит к более мотивированному выбору дальнейшего пути, согласно логике продолжения образования в системе профессионального обучения. Изучение дополнительных образовательных профессионально ориентированных программ позволяет строить индивидуальные образовательные маршруты на основе дифференцированного содержания обучения, что актуально с точки зрения полноценной организации технологического образования и мотивированного выбора профессии обучающимися.

Система предпрофильной подготовки, профильного обучения, дополнительных образовательных программ создает условия для свободного выбора профессии и в системе общего образования служит основой для профессионального образования, поскольку для участия в сложном труде на производстве и иных сферах деятельности, достижения необходимой производительности недостаточно знать только общие научные принципы организации производства и иметь общую подготовку к труду. Будущим работникам любой сферы деятельности необходимо, кроме того, овладеть специальными знаниями и навыками в области определенной профессии в таком объеме, который требуется для обеспечения надлежащего выполнения обязанностей в рамках должностных инструкций и нормативов трудовой деятельности. Эту задачу и решает профессиональное обучение. Но

чем выше уровень общего, технологического и политехнического образования, на котором базируется профессиональное обучение, тем более высокую квалификацию можно дать работнику, тем быстрее осуществляется овладение профессией. Курс «Технология» призван интегрировать гуманитарные, естественнонаучные и технические знания учащихся, формировать у них новое технологическое мышление, коммуникативность, обеспечивать наличие исследовательских, информационных, общекультурных умений и навыков.

Существующая система школьного технологического образования (реализуемого обычно межшкольными учебными комбинатами), являющаяся предпрофессиональной, при условии сохранения ее целостности, обеспечивает взаимосвязь школьного образования с системой профессионального обучения и позволит продолжить адаптацию системы образования к изменяющимся реалиям и обеспечивать выпуск работников с учетом требований экономической системы страны.

Приоритетные направления деятельности в школе, техническом училище, техникуме, вузе в технологическом образовании одни и те же. Это определение адекватных способов решения учебных задач на основе алгоритмов, комбинирование алгоритмов деятельности в ситуациях, не предполагающих стандартное их применение; творческое решение учебных и практических задач, требующих мотивированно отказываться от того или иного апробированного образца и искать новое решение, самостоятельно выполнять творческие работы, участвовать в проектной деятельности. Последнее способствует поиску новых примеров, подбору аргументов, формулированию конкретных выборов в устной или письменной формах, выбору и использованию средств коммуникации и знаковых систем (тексты, таблицы, схемы, чертежи, технологические карты) в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; овладению умениями согласовывать совместную деятельность, объективно оценивать свой вклад в решение общих задач коллектива с точки зрения нравственных, правовых норм, эстетических ценностей.

Эта общность позволяет выстраивать непрерывную, связанную единой логикой, линию технологического образования. Поступательность восхождения, приращения ЗУНК обучающихся

ся по ступеням в этой системе обеспечивается за счет качественного изменения самих учебных и практических задач, приближения их к реальной проблематике окружающей действительности.

Современное технологическое образование делает акцент на творческой составляющей образовательного процесса, поскольку она позволяет применить полученные знания, приблизить обучение к жизни, создать желаемую зону ближайшего развития обучающегося. Осуществление проектной деятельности – одно ведущих условий реализации принципа преемственности в образовании.

Создание условий осуществления непрерывного технологического образования и обеспечения преемственности общего и профессионального образования, реализации возможности обучения юношей и девушек на современном уровне требует от педагогов осознания динамики социально-экономических процессов, изменяющих сложившиеся стереотипы в педагогической теории и практике, и обосновывает значимость и личного постоянного профессионального самосовершенствования и повышения своей квалификации.

Библиографический список

1. Энциклопедия профессионального образования. Т. 2. – М., 2004.
2. <http://unesdoc.unesco>.
3. <http://ru.wikipedia>.

УДК 159.928

Е. К. Растольцева

Из опыта работы образовательных учреждений г. Смоленска по программе «Учусь творчески мыслить»

Одной из причин, определяющих трудности реализации основных положений «Рабочей концепции одаренности», созданной по заказу МО РФ, является отсутствие методически

© Е.К. Растольцева, 2012

обоснованных долгосрочных управленческих стратегий, нацеленных на создание постоянно действующей системы работы с одаренными учащимися. Таким образом, встает задача создания работающей системы управления процессом обучения и развития одаренных детей.

В ноябре 2005 г. Н.Д. Алексеев, руководитель авторской группы информационных технологий «Референт» (г. Минск), представил в г. Смоленске программу «Учусь творчески мыслить». Под его научным руководством осуществляется психологическое обеспечение обучения, воспитания и личностного развития учащихся от дошкольного учреждения до школы и профессиональной ориентации, развития карьеры. Реализуются следующие программы: управление качеством образования на основе международных стандартов ИСО 9000-2000; развитие творческого мышления учащихся; психологическое обеспечение предпрофильного, профильного и многопрофильного обучения; нравственное и патриотическое воспитание учащихся; психологическое обеспечение здоровья учащихся; профессиональное развитие личности педагога.

Программа «Учусь творчески мыслить» (автор – доцент Ю.Б. Гатанов) предусматривает занятия по развитию творческого мышления учащихся, результатом которых является «повышение качества образования, формирование мотивации достижения, улучшение межличностных отношений, здоровья, и как итог – обучение и воспитание творческой личности, способной развить креативный подход к деятельности и адаптироваться в быстро меняющемся мире» [1].

Технология развития творческого мышления рассчитана на детей возраста от 5 до 15 лет и имеет 6 последовательных и относительно не зависимых друг от друга годичных курсов. поэтапная реализация программы сопровождается постоянной психодиагностикой, что позволяет эффективно управлять процессом развития творческого мышления школьников, своевременно проводить его коррекцию. Опытно-экспериментальная работа сопровождается подготовкой педагогов к использованию данной технологии.

С января 2006 г. МОУ СОШ №№ 22, 32, 33, гимназия эстетического профиля, два детских сада и ОДЦ начали работу

по программе «Учусь творчески мыслить», в 2008-2011 г. к ним присоединился ряд школ Рославльского, Дорогобужского, Ярцевского и Вяземского районов. Цель – создание реально работающей системы управления процессом обучения и развития одаренных детей. Основные задачи технологии – развитие творческого мышления ребенка; помощь в раскрытии и развитии творческого педагогического потенциала самих учителей. Невозможно учить творчеству, не будучи творческим человеком.

Технология развития творческого мышления детей и подростков «Учусь творчески мыслить» разработана на базе концепций структуры интеллекта Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли. В рамках модели Гилфорда впервые было выделено дивергентное мышление, являющееся основой творчества. Задачи Программы предназначены для развития общих свойств творческого мышления (беглость, гибкость, оригинальность, способность к детальной разработке) и развития отдельных творческих (дивергентных) мыслительных способностей.

Опрос педагогов, работающих по программе, выявил позитивные стороны уроков творчества. Приведем лишь несколько позитивных примеров из практики педагогов. В одном из классов возник конфликт между коллективом и учеником, причиной инцидента были родители. Ученик с позиции социометрического статуса оказался изгоем в классе. На занятиях опытный педагог-психолог взяла за основу сказку «Гадкий утенок». Эмоциональное переживание состояний героев сказки, приемы живописи, творческой фантазии привели к тому, что в конце занятия одна из учениц произнесла: «Так ведь это же про нас и про...», – назвав имя этого ученика.

В другой школе работа психолога во втором классе на начальном этапе велась в основном на формирование умений слушать, работать индивидуально и в группах. Вначале ребята были не управляемы. На коррекцию ушло 3-4 месяца. Сейчас дети изменились, что отмечает их основной учитель: изменилось поведение, улучшились результаты в учебе. Учителю и психологу стало легче и интереснее работать.

В 7 классе коррекции ребята и учитель выработали и утвердили правила взаимоотношений на уроке творчества на основе принципа доброжелательности. Атмосфера в классе измени-

лась в позитивную сторону. Многие педагоги отмечают, что у ребят меняются критерии оценки друг друга: статус тех ребят, которые выдвигают самые креативные идеи, умеют их обосновать и интересно представить, повышается.

Одним из самых значимых моментов является то, что педагоги начинают получать истинное удовольствие от занятий, от процесса сотворчества с детьми. Насколько важно это духовное состояние: «В духовном состоянии – секрет творчества. Духовное состояние повышает направленную проницательность ума индивида, выделяя те свойства объектов, которые позволили разрешить проблему, раскрыть истину. В основе природы духовных способностей лежит любовь – любовь к человеку, отечеству, своему народу. Именно эта любовь толкает на поиски истины» [3].

В свете сказанного раскрывается проблема воспитания. Одним из направлений работы по программе является нравственное и патриотическое воспитание учащихся. В.Д. Шадриков отмечает: «В единичных творениях человек обретает свое знание и волнение, свои идеалы и их противоположность, свои масштабы, свой образ мышления, свои символы, свой внутренний мир... На основе личностно-значимых знаний и умений формируется духовность как способность творить личностно-значимое, которое может стать и общественно значимым. В этом личностно-значимом человек отражает себя, свое понимание, свой смысл, свои цели» [3].

В программе «Учусь творчески мыслить» подчеркивается: «Важно, чтобы за годы учебы в школе ребенок научился решать учебные и жизненные задачи творчески, а к концу обучения «познал самое себя» - оценил свои слабые и сильные стороны для принятия самого главного в жизни решения – кем и каким быть» [2].

Таким образом, внедрение технологии развития детей и подростков «Учусь творчески мыслить» с использованием информационных технологий «РЕФЕРЕНТ», психолого-педагогическое сопровождение педагогов и психологов позволит оптимизировать качество учебной и воспитательной деятельности в современной средней школе и в дошкольном учреждении, обеспечит профессиональное развитие личности педаго-

га, позволит вывести на новый уровень управление качеством учебной и воспитательной деятельности.

Библиографический список

1.Алексеев, Н.Д. Одаренность: способности, мотивация и творчество: пособие для педагогов, психологов, руководителей в сфере образования [Текст]/ Н.Д. Алексеев, А.С. Исаенко, Т.И. Кузей.- Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006.

2.Исаенко, А.С. Я бы в творчество пошел, пусть меня научат![Текст]/ А.С. Исаенко,Л.А. Румянцева. –Минск: 2008.

3.Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека[Текст]/ В.Д. Шадриков.- М.:Логос, 1996.

УДК373.5.016

А.Ю. Рябова

Структура и психологические основы методического конструктора планирования индивидуального образовательного маршрута с учётом антимотивов учебной деятельности

Одной из главных целей образования в соответствии с ФГОС второго поколения выступает становление и развитие личности в её индивидуальности и самобытности. При этом важна разработка индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучающегося. В условиях современной школы наибольшую трудность представляет внедрение в реальную образовательную практику инновационных технологий. От традиционного обучения нужно переходить к таким урокам, когда каждый ученик замечает, что учитель учитывает именно его интересы, способности, потребности.

Педагог должен овладеть новыми умениями, навыками и компетенциями. Одним из ключевых понятий образовательного процесса и главных «инструментов» работы учителя становится индивидуальный образовательный маршрут. Он определя-

© А.Ю. Рябова, 2012

ется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.) [4]. Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Эффективное и гармоничное обучение возможно только на основе учета естественной логики познавательного развития школьника. Разрабатывая различные технологии и методы обучения, необходимо обеспечить их тесную связь с детской психикой, чтобы вовлечь процесс детского познания в сферу социокультурного развития. При планировании учебного процесса в рамках индивидуального образовательного маршрута для этого есть все условия. Деятельность обучающегося основывается на его познавательной активности как онтологической характеристике развивающейся личности.

Согласно нормам ФГОС второго поколения, учитель имеет право на планирование содержания, форм организации, результатов и оценки результатов учебного процесса. Следовательно, он может варьировать индивидуальные образовательные маршруты. Важно осознавать, что учитель несёт большую ответственность, поэтому разработанная им программа должна отвечать предъявляемым требованиям, способствовать овладению учебным материалом и развитию мотивации учащегося к учебной деятельности.

Очевидно, что крайне важно учитывать антимотивы личности к учебной деятельности. Рассмотрим их подробнее. Здесь будем опираться на концепцию Е.В. Карповой [2]. Мотивационная сфера личности в учебной деятельности трактуется ею как пятиуровневая система со встроенным метасистемным уровнем. Так, впервые был рассмотрен и подробно описан субсистемный уровень, состоящий из 8 основных мотивационных подсистем. Это подсистемы внутренней и внешней мотивации, мотивации

самореализации и достижения, антимотивации и мотивационных стереотипов, внеучебной мотивации и мотивации безопасности. В рамках инновационного подхода раскрыта сущность системного уровня. Выделен высший уровень – метасистемный.

По мнению Е.В. Карповой, подсистема антимотивации выступает как «инверсионная форма других подсистем». Это означает, что многие учебные мотивы имеют отрицательный антимотивационный потенциал. Так, в частности, чрезмерная умственная нагрузка ведёт к снижению активности и может выступать в качестве антимотива учения, также как и хобби, занятия спортом и т.д. Антимотивы могут определяться статусом, содержанием, организацией учебной деятельности, влиянием социального метаконтекста, возрастными и индивидуальными характеристиками личности.

Цель учителя – снижать потенциал учебных антимотивов. Для этого можно проектировать индивидуальный образовательный маршрут прохождения каждой темы с учётом антимотивов обучающегося. Следует принимать во внимание только основные из них в связи с чрезвычайно большим объёмом подготовки учителя. Можно использовать следующий вариант методического конструктора планирования образовательного маршрута.

Для этого необходимо охватить все компоненты процесса обучения и снизить влияние антимотивационных детерминант в каждом из них посредством подбора оптимальных условий. Так, целевой компонент предполагает определение целей при прохождении конкретной темы совместно с обучающимся и занесение их в индивидуальный образовательный маршрут. Учёт содержания учебного процесса в методическом конструкторе предполагает нахождение связей между учебной темой и увлечениями обучающегося, его возможным профессиональным самоопределением, областью демонстрации высокого уровня знаний и отбор и разработку различных заданий.

Операционно-деятельностный компонент имеет огромное значение в планировании и реализации образовательного процесса. Именно в деятельности педагогов и обучаемых, в их взаимодействии, протекающем во времени, и реализуется задача присвоения школьниками широкого социального опыта челове-

чества. Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения. Он позволяет варьировать режимы учебной работы (фронтальный, индивидуальный, парный, групповой, КСО) и характер деятельности (репродуктивная, деятельность по алгоритму, трансформирующая деятельность, творческо-поисковая деятельность).

Контрольно-регулирующий компонент предполагает одновременное осуществление контроля за ходом решения поставленных задач обучения со стороны преподавателя и самоконтроля обучаемых за правильностью выполнения учебных операций, точностью получаемых ответов. Данный компонент предполагает включение текущего и итогового контроля в разных формах, самоконтроля и кредитной системы.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку учениками достигнутых в процессе обучения результатов, установления соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач, учитывающих также и необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях. В рамках индивидуального образовательного маршрута данный компонент предполагает определение и оценку результатов деятельности при прохождении конкретной темы совместно с обучающимся.

Таким образом, методический конструктор индивидуального образовательного маршрута по каждой теме представляет собой матрицу, включающую все вышеназванные параметры. Все поля матрицы заполняются учителем самостоятельно, некоторые - совместно с обучающимся. Осуществляется подбор, а при необходимости разработка дидактического материала, выбор форм организации учебной работы и т.д. Заранее необходимо провести диагностику и анкетирование каждого обучающегося по следующим направлениям: хобби; возможное профессиональное самоопределение; область демонстрации высокого уровня знаний; тип характера (экстравертный – интровертный); особенности общения с одноклассниками (метод социометрии, для планирования групповой работы); склонность к самостоятельной работе; уровень креативности; уровень интеллектуаль-

ного развития.

Вероятно, что при методически грамотном выстроенном подходе конструирования учебного процесса с учётом антимотивов личности можно добиться практической, а не теоретической реализации принципа индивидуализации образования. Таким образом, методический конструктор планирования индивидуального образовательного маршрута с учётом антимотивов позволяет апеллировать к системе актуальных интересов обучающегося и, следовательно, влиять на вектор развития мотивации к учебной деятельности.

Библиографический список

1. Артемова, Л.К. Образовательно-профессиональный маршрут старшеклассников: проблемы, пути реализации [Текст] / Л.К. Артемова // Профильная школа. - 2008. - №6. - С. 47-54.
2. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст]: монография.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2007.– 570 с.
3. Крылова, Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения [Текст] / Н.Б. Крылова // Школьные технологии.-2008. - №2. - С.34-41.
4. Куприянова, Г.В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут [Текст] // Индивидуализация в современном образовании. - Ярославль, 2001.
5. Логинова, Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования [Текст] / Ю.Н. Логинова // Биб-ка журнала «Методист».-2006.-№9.-С.4-7.

УДК 37.01

А.М. Сафина

Условия эффективности творческой самореализации заместителя директора школы

Современной педагогике необходимы условия, способствующие эффективной творческой самореализации заместителя

© А.М. Сафина, 2012

директора школы. В педагогической литературе четко раскрыты формы, методы, приемы развития профессионально-творческой активности учителя и анализа продуктивности его деятельности. Разработаны также специальные формы, методы, приемы развития творческой деятельности административного аппарата школы. Чем же обусловлена необходимость поиска условий для творческой самореализации заместителя директора в условиях инновационной деятельности?

Гуманизация, демократизация образования, преодоление разрыва между наукой и практикой, внедрение эффективных инновационных технологий не только требуют индивидуального подхода к каждому заместителю директора, но в условиях активной перестройки системы отношений выступают необходимостью творческого саморазвития заместителя директора школы. Как любой процесс, творческая самореализация нуждается в сравнительной оценке и изучении ее эффективности. В связи с вышеперечисленными обстоятельствами является необходимым внедрение условий эффективности, оказывающих влияние на процессы творческой самореализации заместителя директора школы.

Нам представляется необходимым остановиться на наиболее важных условиях эффективности творческой самореализации заместителя директора. Условия - это совокупность обстоятельств, в которых осуществляется деятельность, и обстоятельств в жизнедеятельности ее субъекта. Они рассматриваются как факторы, способствующие или препятствующие ее успешности [1], то есть в данном случае мы исходим из необходимости создания специальной совокупности обстоятельств (условий), способствующих успешности осуществления творческой самореализации заместителя директора школы.

Какие же из них наиболее подходят современному типу школы и определяют сущность заместителя директора, и какие будут способствовать при их учете лучшей творческой самореализации заместителя директора школы? В.С. Лазарев, М.М. Поташник считают, что организаторам творческой деятельности необходимо учитывать ресурсное обеспечение школы. К нему относят контингент учащихся, кадры, инфраструктуру, финансовое обеспечение, материально-технические ресурсы, инфор-

мационное и программно-методическое обеспечение [4]. Главный смысл в том, что отобранные директором, представителями ГУО, РУО условия эффективности творческой самореализации заместителя директора должны соответствовать стилю управления школой, рамкам общественной системы воспитания и обучения, сфере разнообразных педагогических технологий, систем, практической деятельности конкретных работников общеобразовательных учреждений.

Формализм требований директора школы является барьером творческой самореализации заместителя директора школы. И этому много причин: нереалистичность требований, нечеткость предъявляемых требований, недостаточная компетентность руководителя в предъявлении требований. Одной из причин является отсутствие условий подбора критерий объективной оценки труда заместителя директора школы. При предъявлении требований не всегда учитываются индивидуально-типологические особенности, индивидуальный стиль деятельности заместителя директора, а также направления индивидуальной программы творческой самореализации. Атмосфера сотрудничества утверждается в том коллективе, где руководитель правильно, педагогически обоснованно предъявляет требования. Такой руководитель умело создает условия и поддерживает творческую атмосферу в коллективе. Он проявляет внимание к успехам и неудачам в творческой деятельности заместителя директора, создает условия для творческой самореализации заместителя директора. При этом как условие выступает налаженная система информационного обеспечения инновационной деятельности заместителя директора школы. Положительно сказывается в снижении сдерживающего влияния данного барьера на творческую самореализацию заместителя директора связь с учеными, непрерывное самообразование и дополнительное самообразование. «К социально-психологическим условиям труда относятся психологический микроклимат, система взаимоотношений в педагогическом коллективе, обстановка дружбы, товарищества, взаимопомощи» [2].

Что же следует делать для развития творческого потенциала научных коллективов?

Во-первых, необходим более высокий уровень стратегической работы для постановки важных задач в исследовании. Стратегическая работа должна стать центральной в любом исследовательском направлении.

Во-вторых, в исследовательских организациях необходимо создавать условия, которые обеспечивают высокий уровень концентрации и непрерывность в решении исследовательских задач. Если можно работать концентрированно и непрерывно, то в коллективе и среди коллег возникнет атмосфера соревнования, творческого энтузиазма. Естественное следствие интенсивной работы над проблемой – уверенность в успехе.

В-третьих, хорошую работу следует поощрять и материально, и морально. Специфика научного исследования представляет, кроме того, действенные формы стимулирования творческого труда, которые используются порой еще недостаточно. В большей степени, чем добавки к зарплате или премии, творческая активность может быть простимулирована созданием наиболее благоприятных условий труда, способствующих высоким достижениям, увлеченности исследованием, научной смелости.

В-четвертых, институциональные условия должны соответствовать требованиям исследования. Коллективный исследовательский процесс требует специфических организационных форм и соответствующих методов контроля и руководства. Их необходимо организовать так, чтобы наиболее способные занялись особенно общественно значимыми исследованиями [3].

Благоприятный нравственно-психологический микроклимат является важным условием творческой самореализации заместителя директора, ибо он имеет большое активизирующее значение, при его благоприятности формирует у заместителя директора добросовестное, творческое отношение к труду, пробуждает стремление к творческому поиску лучших результатов. Условиями, способствующими эффективности творческой самореализации заместителя директора школы, являются социально-психологические условия труда, благоприятный нравственно-психологический микроклимат в коллективе, активность заместителя директора в творческом освоении опыта, созданного вне своей школы, налаженность системы информационного обеспечения инновационной деятельности.

Библиографический список

1. Психолого-педагогический словарь [Текст] / авт. сост. В.А. Мижериков – Ростов/нД.: Феникс, 1998. – 544 с.
2. Раченко, И.П. НОТ учителя [Текст] / И.П. Раченко. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
3. Резерв успеха – творчество [Текст] / под ред. Г. Нойнера, пер. с нем. – М.: Педагогика, 1989. – 120 с.
4. Управление по результатам [Текст] / Пер. с финск. – М.: Прогресс, 1988. – 320 с.

УДК 37.1

Е.В. Синотина

Проектирование методической работы школы в условиях введения и реализации ФГОС

Концепция ФГОС связана с обновлением содержания, методов обучения и достижения новых результатов образования: развития личности на основе освоения универсальных способов деятельности. Ведущая роль в реализации стандартов принадлежит учителю, а первоочередной задачей методической службы школы становится создание необходимых условий для развития учительского потенциала, подготовки нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и готовностью к непрерывному образованию. Для достижения этой задачи необходима новая модель методической работы школы.

Методическая работа – это комплекс мер, направленных на повышение уровня профессионального мастерства учителя и развитие творческого потенциала педагогического коллектива в целом. Остановимся подробнее на требованиях ФГОС к профес-

© Е.В. Синотина, 2012

сиональным и личностным качествам учителя. Современный учитель должен быть открыт новшествам, уметь отбирать и осваивать новые формы и методы работы, обновлять содержание образования, сочетая традиционное и инновационное, непрерывно повышать свою квалификацию. Для достижения такого уровня требований следует изменить традиционное представление о содержании и организации методической работы.

В содержании методической работы перейти от предметного содержания к надпредметному, межпредметному. ФГОС требует от педагогов умения управлять качеством образовательного процесса: проектировать образовательный процесс, используя разнообразные формы взаимодействия; мотивировать учащихся, включая их в различные виды деятельности; быть в роли тьютора, эксперта, модератора и т.д.; оценивать свою деятельность в надпредметном обучении и достижения школьников в различных видах деятельности. Основными функциями методической работы станут не информационная и организационная, а аналитическая, образовательная, научная, экспериментальная, инновационная. В формах методической работы целесообразно сочетание как коллективных, так и групповых и индивидуальных (в рамках единого методического проекта школы, города) форм работы. В структуре методической службы школы (структурных компонентах) появятся временные надпредметные методобъединения педагогов (учителей одной параллели, психолога) для успешной реализации на каждом этапе обучения основной образовательной программы. Изменения коснутся и управления методической системой – заместители директора, курирующие параллель классов, будут отслеживать и уровень образовательных достижений обучающихся: предметных, метапредметных, личностных в урочной и внеурочной деятельности.

Основная задача на этапе введения ФГОС – организация обучения педагогов школы в ходе семинаров, практикумов, мастер-классов внутри учреждения, организация курсов повышения квалификации, работа в составе творческих групп, индивидуальная работа (наставничество, показ и анализ уроков, консультации), которая должна иметь системный характер. Школа может разработать свою комплексно-целевую программу развития методической системы. Программно-целевое управление – это

управление, которое характеризуется направленностью на конечный результат, комплексным анализом проблем, подходом к выбору целей и средств их достижения, созданием целевой программы. Для разработки комплексно-целевой программы методической работы, рассчитанной на три года, необходимо провести диагностику затруднений педагогов, проанализировать методическую готовность образовательного учреждения к введению ФГОС, выявить проблемы, нуждающиеся в решении с помощью новых методик, технологий, структур, наметить пути решения проблем.

Основные направления программы: кадровые ресурсы, уровень профессиональной компетентности педагогов школы; организация образовательного процесса; духовно-нравственное воспитание и социализация обучающихся; психолого-медико-педагогическое сопровождение образовательной практики; программно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса, включая создание информационной среды; социальное взаимодействие; инновационная деятельность учреждения.

Программа методической работы школы обеспечит условия для непрерывного повышения профессиональной компетентности заместителей директоров и учителей в вопросах управления качеством образовательного процесса и реализации Основной образовательной программы.

Самооценка готовности учителя основной школы к работе по ФГОС

1. Я знакома с концепцией ФГОС и основными требованиями к результатам образования, содержанию и организации образовательного процесса	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я практически не знакома с концепцией ФГОС и требованиями к образовательному процессу
2. Я владею требованиями к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования (метапредметным, личностным, предметным)	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не владею требованиями к результатам освоения основной образовательной программы (метапредметным, личностным, предметным)

3. Я имею опыт работы в рамках развивающей системы обучения.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не имею опыта работы в рамках развивающей системы обучения
4. Я хорошо владею технологиями деятельностного обучения: - владею методом проектов	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	- не владею методом проектов
- владею технологией развития критического мышления	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	- не владею технологией развития критического мышления
- владею методом обучения в сотрудничестве	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	- не владею методом обучения в сотрудничестве
- владею информационно-коммуникационными технологиями	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	- не владею информационно-коммуникационными технологиями
- владею технологией «Дебаты»	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	- не владею технологией «Дебаты»
5. Я имею опыт работы по формированию универсальных учебных действий обучающихся средствами своего учебного предмета	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не имею опыта работы по формированию универсальных учебных действий обучающихся средствами своего учебного предмета.
6. Я могу организовать работу по формированию ИКТ-компетентности обучающихся средствами своего учебного предмета	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не могу организовать работу по формированию ИКТ-компетентности обучающихся средствами своего учебного предмета
7. Я хорошо разбираюсь в вопросах детской возрастной психологии и психологии обучения.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я плохо разбираюсь в вопросах детской возрастной психологии и психологии обучения.
8. Я имею опыт дифференцированного обучения, опыт индивидуальной работы с одарёнными детьми, детьми с низкой мотивацией к учению	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я практически не имею опыта дифференцированного обучения, опыта индивидуальной работы.
9. Я имею опыт построения индивидуальных образовательных технологий обучения	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не имею опыта построения индивидуальных образовательных технологий обучения
10. Я владею технологией накопительной оценки «Портфолио» и использую	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я практически не владею технологией накопительной оценки «Портфолио»

её в практике обучения и воспитания		
11. Я владею здоровьесберегающими технологиями обучения. Постоянно веду работу по сохранению здоровья обучающихся	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не владею здоровьесберегающими технологиями обучения. Не имею опыта работы по сохранению здоровья обучающихся
12. Я имею опыт разработки учебной или воспитательной программы	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не имею опыта разработки учебной или воспитательной программы
13. Я имею опыт инновационной деятельности (работа над инновационным проектом, в составе ОМЦ, базовой площадки)	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Я не имею опыта инновационной деятельности
14. Всё дидактическое оснащение моего кабинета систематизировано, позволяет организовать индивидуализацию, рационально использовать время и пространство учителя и ученика.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Дидактическое оснащение кабинета требует серьёзной доработки по содержанию, по форме, по количеству

УДК 37.013

О.С. Чиркова

Совершенствование форм профориентационной работы в контексте современного школьного образования

Современное образование в силу произошедших в нашей стране изменений переживает особый период, содержание которого связывается с актуализацией проблемы качества образования, инновациями в области проектирования учебных курсов, усилиями по профессионализации специалиста. Основным фактором, предопределяющим изменения в учебном процессе, является переход к стандартам нового поколения. В системе образования заметно усилился процесс реформации – идёт работа над образовательными стандартами. Однако при этом больше внимания уделяется получению теоретических знаний и меньше

© О.С. Чиркова, 2012

– овладению практическими навыками работы. Выпускники общеобразовательных школ находятся в состоянии неопределённости своей будущей карьеры. Поэтому важное значение приобретает помощь учащимся в выборе профессии. Правильный выбор будущего для молодого человека является основой самоуверждения, одним из главных решений в жизни. В связи с этим необходимо уделять внимание совершенствованию форм профориентационной работы в соответствии с переходом к новым стандартам.

Стандарт устанавливает требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения обучающимися образовательной программы. Требования к личностным результатам включают способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы. В связи с этим формирование готовности к профессиональному самоопределению необходимо рассматривать как процесс образования, развития и проявления тех необходимых качеств личности, мотивационных установок, навыков, которые обеспечивали бы ей возможность сознательно и обоснованно выбрать вид профессиональной деятельности [4].

Общая цель системы профориентации – подготовка учащихся к обоснованному выбору профессии, соответствующему как личным интересам, так и общественным потребностям и запросам рынка. Классически используются основные формы профориентационной работы: в большей степени профессиональное просвещение и диагностика, в меньшей степени – профессиональное консультирование и профессиональные пробы. Усовершенствования необходимо вносить внутри каждой из форм, а также в сам процесс организации профориентационной работы.

Необходимо отметить, что формы профориентации достаточно устоявшиеся, но нужно учитывать изменения, происходящие в системе образования и в обществе в целом. Поэтому

важно усовершенствовать используемые формы. Эффективным будет использование активных и тренинговых методов, а также метода профессиограмм как варианта проектирования индивидуального профессионального выбора [2]. Данный метод может применяться при реализации дополнительных образовательных программ, когда учащиеся более подробно в рамках выбранного профиля изучают интересующую профессию, требования, предъявляемые к ней, необходимые качества для овладения данным видом труда, пути получения интересующей профессии и многое другое. Также метод профессиографии может применяться в рамках предмета «Технология» при изучении таких тем, как «Культура труда работника» в 10 классе, «Профессиональное образование», «Пути получения образования, профессионального и служебного роста» в 11 классе. Важно уделять больше внимания профессиональным пробам, чтобы дать возможность учащимся попробовать себя в разных видах деятельности, убедиться в достоинствах, определиться в недостатках будущей профессии.

Необходимо внести изменения и в сам процесс профориентации. В его организации можно выделить следующие проблемы: эпизодичность занятий, способствующих подготовке школьников к профессиональному выбору, низкая подготовленность учителей к данному виду деятельности; недостаточная связь и преемственность общеобразовательной школы, учебных заведений, службы занятости и других социальных институтов. В связи с этим необходимо осуществлять изменения в организации профессионального самоопределения учащихся.

Реформирование предполагает системный подход к организации профориентационной работы и учитывает следующие направления в деятельности:

- ориентацию на объединение ресурсов и усилий школ с другими учебными заведениями (межшкольными учебными комбинатами, училищами, колледжами, техникумами, вузами);

- организацию профильного обучения школьников с учётом заявленных ими индивидуальных маршрутов, соответствующих склонностям, интересам, способностям и запросам рынка труда, а также обязательной предпрофильной подготовки учащихся;

- оказание психолого-педагогической помощи учителям в организации сопровождения профессионального самоопределения учащихся, которая может включать в себя снабжение педагогов диагностическими материалами, информирование о состоянии рынка труда, консультирование по вопросам профессионального самоопределения.

Таким образом, в связи с реформированием системы образования и переходом к новым стандартам система профориентационной работы нуждается в совершенствовании как форм, так и самого процесса организации профориентации. Для осуществления изменений необходимы не только новые методики и решение ряда организационных вопросов, но и качественно новое осмысление содержания профориентационной работы. Необходимо использовать комплексный подход в профессиональной ориентации учащихся, что поможет им в выборе своей жизненной и профессиональной траектории.

Библиографический список

- 1.Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]. - М.: Академия, 2007.
- 2.Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения [Текст]. - М.: МГППИ, 1999.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Межрегиональная научно-практическая конференция кафедр педагогики и психологии начального обучения и секции «Психология и педагогика начального образования» УМО по направлению «Психолого-педагогическое образование»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.018

Г.Б. Барышникова

Деятельностный подход в воспитании младших школьников в условиях реализации ФГОС

В современной жизни, которая характеризуется возросшими требованиями к школьному образованию, актуальными являются педагогические технологии, относящиеся к деятельностному подходу. Переход к деятельностной парадигме в воспитании выразился в разработке стандарта общего образования, рассматривающего образование как институт социализации, обеспечивающей вхождение подрастающего поколения в общество.

Конструктивно выполнить задачи воспитания обучающихся в XXI в. помогает деятельностный подход. В отечественной психолого-педагогической науке разработана деятельностная парадигма образования, главной целью которой является развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Принципиальным отличием стандартов второго поколения в начальной школе является усиление их ориентации на деятельностный подход. Системно-деятельностный подход предполагает воспитание и развитие

© Г.Б. Барышникова, 2012

качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества; переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования; признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса; учет возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и путей их достижения; обеспечение преемственности образования; разнообразие организационных форм воспитания и учет индивидуальных особенностей обучающихся (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов; гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Процесс воспитания младших школьников во внеурочной деятельности понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности. В соответствии с таким взглядом неперенным условием эффективности воспитания в контексте деятельностного подхода является опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития. Этот же взгляд на механизм становления и формирования субъективности ребенка во внеурочной деятельности позволяет увидеть деятельностный подход к воспитанию как подход личноно - ориентированный.

Особенностью реализации деятельностного подхода при разработке стандартов образования является то, что цели начального образования представляются в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности.

Актуализация деятельностного подхода при разработке концепции воспитания во внеурочной деятельности обусловлена тем, что последовательная реализация повышает ее эффективность по следующим показателям: придание результатам обра-

зования социально - и личностно-значимого характера; более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области; существенное повышение мотивации и интереса к различным видам воспитывающей деятельности у обучаемых; обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Деятельностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития учащихся, и сформировать универсальные способы учебных и познавательных действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования.

В основе деятельностного подхода в воспитании младшего школьника лежат следующие педагогические принципы:

1) Принцип непрерывности. Означает преемственность в воспитании между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

2) Принцип целостности. Предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире.

3) Принцип минимакса. Заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

4) Принцип психологической комфортности. Предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебно-воспитательного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

5) Принцип вариативности. Предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

6) Принцип творчества. Означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся опыта творческой деятельности.

7) Принцип субъективности воспитания.

8) Принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены.

9) Принцип проектирования, конструирования и создания ситуации воспитывающей деятельности.

10) Принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности.

11) Принцип нравственного обогащения используемых в качестве средства видов деятельности.

Для учителей принцип деятельностного подхода требует, прежде всего, понимания того, что воспитание – это совместная деятельность воспитателя и воспитанника, основанная на сотрудничестве и взаимопонимании. Система «воспитатель - воспитанник» достигает эффективных показателей только тогда, когда наступает согласованность действий, совпадение целенаправленных действий учителя и ученика, что обеспечивается системой стимулирования активности во внеурочной деятельности.

В чём же сущность деятельностного подхода в воспитании? Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Китайская мудрость гласит «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю».

Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – быть хозяином своей деятельности: ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты. Для включения ребёнка в активную воспитательную коллективную деятельность необходимо связывать процесс воспитания с повседневной жизнью и с интересами учащихся; планировать воспитательную деятельность с использованием всего многообразия форм и методов воспитания, и, прежде всего, всех видов воспитывающей деятельности; привлекать для обсуждения прошлый (социальный)

опыт обучающихся; оценивать достижения учащихся содержательной характеристикой.

Важно развивать такие стороны: рефлексию, анализ, планирование. Они нацелены на самостоятельность человека, его самоопределение, действие. Актуализация системно-деятельностного подхода в современном отечественном образовании позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в терминах ключевых задач личностного, социального, познавательного, коммуникативного развития учащихся. В связи с этим в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве планируемых результатов начального образования определены личностные, метапредметные и предметные результаты.

Деятельностный подход в своей преимущественной ориентации на становлении субъектности воспитанника как бы сравнивает в функциональном плане обе сферы образования - обучение и воспитание: при реализации деятельностного подхода они в равной мере способствуют становлению субъектности ребенка. Вместе с тем, деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного ученика, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно - деятельностным подходом. Поэтому вполне естественно в целях постижения его сущности выделить два основных компонента - личностный и деятельностный.

Деятельностный подход в воспитании в совокупности компонентов исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах осуществляет изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющих потребностям личностного развития.

Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей со взрослыми, в реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не дает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает,

вырабатывает их вместе с младшими школьниками; совместный поиск норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Воспитательный процесс в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуации воспитательной деятельности. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность современного человека. Подобные ситуации позволяют регулировать жизнедеятельность ребенка во всей ее целостности, разносторонности и грамотности и тем самым создавать условия становления личности школьника как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом. Ситуация воспитывающей деятельности должна содержать в себе социальные факторы, инициирующие возникновение разнообразных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и лично значимой созидательной деятельности. Деятельностный подход в воспитании учитывает характер и законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности ребенка как основания периодизации детского развития.

Деятельностный подход в воспитании реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно - воспитательного процесса в субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности». В воспитании субъектных свойств ребенка видит суть современной педагогической деятельности Е.В. Бондаревская [1]. Она же рассматривает субъектные свойства как ядро человеческой культуры. По словам В.В.Серикова, становление ребенка субъектом - это не момент воспитания, а его суть. Подобный взгляд на воспитание и место в нем феномена становления субъектности позволяет заключить: деятельностный подход в воспитании - это субъектно - деятельностный подход. Деятельностная парадигма воспитания нашла свое отражение в стандартах второго поколения.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Школьное образование в контексте культуры [Текст] / Е.В. Бондаревская. - М., 2009.
2. Буданова, Г.П. Справочник классного руководителя [Текст] / Г.П. Буданова, Л. Н. Буйлова – М., 2011.
3. Иванов, А.В. Портфолио в начальной школе [Текст] / А.В. Иванов. – М., 2011.
4. Муравьева, Е.Г. Проектирование технологий воспитания и обучения [Текст] / Е.Г. Муравьева. - М., 2009.
5. Сериков, В.В. Образование и личность [Текст] / В.В. Сериков. - М., 2010.

УДК37.013

Ю.П. Вавилов

**Развитие деятельностного подхода и его применение
в начальном образовании**

Деятельностный подход является главной научной базой для решения методолого-теоретических и практических проблем не только в рамках психолого-педагогической деятельности, но и во многих других направлениях развития нашего общества. Этот подход был определяющим в психологии советского периода, не потерял своего значения на современном этапе и имеет положительные перспективы развития. Благодаря ему отечественная психология сформировалась как деятельностная и в таком определении заняла достойное место в мировой науке. Разработка деятельностного подхода – заслуга, прежде всего, отечественных ученых. Предыстоки его можно обнаружить еще у И.М. Сеченова, который писал, что научная психология должна быть учением о происхождении психических деятельностей и должна объяснить внешнюю деятельность человека [12]. Справедливо отметить, что советские психологи деятельностного направления в решении научных проблем опирались также на ряд работ К. Маркса, считавшего, что чувственность нужно рассмат-

© Ю.П. Вавилов, 2012

ривать как человеческую деятельность, и что психология не должна игнорировать богатство человеческой деятельности, создавшей всю материальную и духовную культуру и самого человека [7].

Психологические контуры деятельностного подхода очертил Л.С. Выготский [3], утверждавший, что в любой психологической теории должны быть общий объяснительный принцип, собственный предмет изучения и соответствующее ему основное (родовое) понятие, а также должны быть выделены единицы психологического анализа. В созданной им теории высших психических функций Выготский подчеркнул важность анализа практической деятельности людей, тесную связь сознания с трудовой деятельностью и детерминированность психики предметно-практической орудийной деятельностью.

А.Н. Леонтьев [7] сыграл главную роль в разработке общепсихологической теории деятельности. По его определению, деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни человека, опосредованной психическим отражением. В основе теории деятельности А.Леонтьева лежат принципы предметности деятельности, субъектно-объектных отношений в деятельности, активности, интериоризации-экстериоризации, опосредствования, анализа деятельности «по единицам» и др. В психологической структуре деятельности им выделены структурные единицы (деятельность, действие, операция) и предметное содержание деятельности (мотив, цель, условия); две подструктуры объединяются в единую структуру задачей деятельности, то есть данной в определенных условиях целью. Автор глубоко раскрыл взаимосвязь и взаимодействие деятельности, сознания и личности.

К основополагающим по проблеме деятельности и деятельностного подхода относятся также научные работы С.Л. Рубинштейна [11]. Он считал, что деятельность человека – это изменение действительности, общественный акт; не внешнее действие, а позиция по отношению к людям, обществу; человек – субъект деятельности; в деятельности психика и сознание не только проявляются, но и формируются; внешнее преломляется через внутреннее, а внутреннее воздействует на внешнее. Рубинштейн исследовал ряд частных вопросов в рамках проблемы

деятельности: поставил вопрос о навыках как автоматизированных способах выполнения действия, его составных частях.

Принципиально новый взгляд на сущность деятельности и метод ее изучения связан с Б.Ф. Ломовым [8]. Он предложил рассматривать деятельность, строящуюся на основе субъектно-объектных отношений (по А.Н. Леонтьеву), как один из главных видов жизненной активности человека, а другим видом данной активности считать общение, возникающее на основе субъектно-субъектных отношений. Ломов применил системный подход к анализу деятельности и обратил особое внимание на необходимость анализа не только индивидуальной, но и совместной человеческой деятельности. Заслуга Ломова состоит также в том, что им разработана одна из самых полных моделей структуры деятельности, в которую включены такие составляющие, как мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов, их корректировка. Дополнительно указаны такие компоненты деятельности, как предвидение, антиципация и обратная связь как механизм регуляции действий.

Идея системного анализа деятельности получила существенное развитие в теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова [14]. Автор системогенеза выделил пять уровней в исследовании деятельности: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, психофизиологический, индивидуально-психологический. В модель системы деятельности им введены пять подсистем: мотивы, цели, программы, принятие решений, ДВК (деятельностно важные качества). Шадриков сформировал общие закономерности системогенеза деятельности; переход нормативно одобренного способа деятельности в индивидуальный способ деятельности, неравномерность и гетерохронность формирования системы деятельности, реализация принципа достаточности и постоянного совершенствования системы деятельности.

В истории деятельностного направления отечественной психологии имеются еще имена ученых, внесших вклад в развитие деятельностного подхода. В краткой статье не представляется возможным достойно оценить их роль, но в общем плане об этом сказать следует. Б.Г. Ананьев [1] исследовал психологиче-

скую структуру человека как субъекта труда; Е.А.Климов [6] развил теорию индивидуального стиля деятельности, профессионализации человека; А.В. Петровский [10] по-новому рассмотрел соотношение деятельности и общения как двух сторон жизненной активности человека. Изучению психологии труда и профессий, образовательной и учебной деятельности посвятили свои работы К.К. Платонов, Н.Д. Левитов, Е.П. Ильин, М.С. Каган, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Ю.П. Вавилов, Г.А. Суворова и др. [2, 4, 5, 9, 13 и др.].

Анализ работ указанных авторов позволяет сделать следующие выводы:

1. Несмотря на большие достижения в развитии теории деятельности и деятельностного подхода, в отечественной науке не существует единых взглядов на проблемы деятельности и деятельностного подхода.

2. Деятельность понимается то как общая родовая категория для всех форм человеческой активности, то как один из двух видов данной активности, существующий наряду с общением, то как одна из двух сторон единой активности человека – во втором и третьем случае родовой категорией становится понятие активности, а не деятельности.

3. На практике в рамках деятельностного подхода применяются различные теории деятельности, чаще всего теория Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева и их последователей. Это относится к игровой, учебной и профессиональной деятельности.

4. Отсутствует единое понимание психологической структуры в системе деятельности. На практике применяются неполные структуры с вариативным набором структурных компонентов.

5. Приведенные выше выводы в полной мере приложимы к начальному образованию, в котором на основе теории Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева используется деятельностный подход в варианте Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова с 4-членной структурой деятельности (задачи, действия, контроль, оценка деятельности).

Предложения по совершенствованию деятельностного подхода в практике начального образования:

- опираться на общие положения теории деятельности и деятельностного подхода, не вдаваясь в дискуссии о научной сущности категории деятельности;

- для анализа и формирования психологической системы деятельности у педагогов и обучающихся использовать модели наиболее полной структуры деятельности [2];

- анализ и формирование системы деятельности сочетать с анализом и формированием системы общения, поскольку образовательный процесс строится как на субъектно-объектных, так и субъектно-субъектных отношениях в рамках единства деятельности и общения;

- интегрировать деятельностный подход с личностным и компетентностным подходами в соответствии с задачами реализации государственных образовательных стандартов нового поколения.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1980.

2. Вавилов, Ю.П. Профессиональное образование учителя начальных классов в педагогическом вузе [Текст] / Ю.П. Вавилов. – Ярославль, 2003.

3. Выготский, Л.С. Избранные психологические произведения [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1957.

4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М., 1996.

5. Ильин, Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты [Текст] / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – 1988. - № 6.

6. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Е.А. Климов. – Казань, 1969.

7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1977.

8. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М., 1984.

9. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1993.

10. Петровский, А.В. Введение в психологию [Текст] / А.В. Петровский. – М., 1995.

11. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976.

12. Ждан, А.Н. История психологии [Текст] / А.Н. Ждан. – М., 1990.

13. Суворова, Г.А. Психология деятельности [Текст] / Г.А. Суворова. – М., 2003.

14. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1982.

УДК378.14

В.А. Гуружапов

О деятельностном подходе к исследованию и проектированию дидактических артефактов

В настоящее время утвержден ФГОС общего начального и основного среднего образования, в основе которого лежат идеи системно-деятельностного и компетентностного подходов в понимании ценностей, условий и результатов обучения в современной школе [9]. По сути, заявляется развивающий подход к обучению в русле идей В.В. Давыдова и его предшественников Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Элькнина. Такой подход предполагает в организации учебно-воспитательного процесса «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся» [9]. Это требует от учителя принципиально нового уровня психологической подготовки, чем это требовалось в традиционной практике [10,11,12]. В частности, ему необходимо обладать достаточной проектной культурой в организации учебного процесса, чтобы выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка. Наиболее актуальным в настоящее время является вопрос о достижении метапредметных результатов освоения основной

© В.А. Гуружапов, 2012

образовательной программы начального общего образования. К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия. При этом наиболее проблемным местом в организации учебного процесса является развитие теоретического мышления учащихся, формирование понятий как основы для формирования метапредметных компетенций.

Идеи проектного подхода к организации учебного процесса в начальной школе достаточно широко представлены в теории и практике системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [2], а также ряда других развивающих дидактических систем [3,4,6,7]. Обобщая эти достижения, можно утверждать следующее: метапредметных образовательных результатов как конкретной формы основ теоретического мышления нельзя достичь простой передачей знаний и душевными беседами – они являются результатом развития ученика в процессе осмысления им содержания учебной деятельности и способа его взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. В этой связи актуальным является изучение методов проектирования такой деятельности в рамках предметного содержания современным учебно-методическими комплектами.

Мы полагаем, что для таких исследований может быть выбран в качестве объекта дидактический артефакт как искусственно созданная ситуация действий ученика с дидактическим материалом и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, в результате которых у него формируются метапредметные компетенции.

В развивающем обучении таким дидактическим артефактом является учебная задача, то есть такая практическая задача, которая вынуждает ученика искать, анализировать, применять общий способ решения всех задач данного типа [2]. Для В.В.Давыдова важно было, чтобы в учебном процессе задачи предъявлялись «в логике восхождения от абстрактного к конкретному». Особенно влияние идей В.В.Давыдова проявилось в

программах обучения младших школьников математике. Учебно-методические комплекты насыщены заданиями, связанными с отображением объектов в математических моделях, а, следовательно, на их основе можно развивать такие метапредметные компетенции, как умение анализировать условия адекватности отображения свойств объектов в модели и другие. Но в них нет логики восхождения от абстрактного к конкретному. Поэтому необходимо охарактеризовать дидактические артефакты как более общую форму учебных задач без использования этой логики. Итак, на основе теории и практики развивающего обучения при проектировании дидактических артефактов необходимо учитывать следующие моменты: 1) в дидактическом материале и в способах работы с ним должна содержаться в скрытом виде осваиваемая компетенция; 2) для этого дети должны определенным образом действовать с этим материалом; 3) дети могут самостоятельно обобщать существенные свойства дидактического материала; 4) педагог организует самостоятельные действия учеников с дидактическим материалом.

Возникают следующие исследовательские задачи:

1.Описать условия реализации артефактов, имеющих возможность формировать метапредметные образовательные результаты.

2.Произвести инвентаризацию и классификацию имеющихся в поле зрения психологов дидактических артефактов в разных дидактических системах.

3.Создать или подобрать методики, позволяющие оценивать развивающие возможности артефактов.

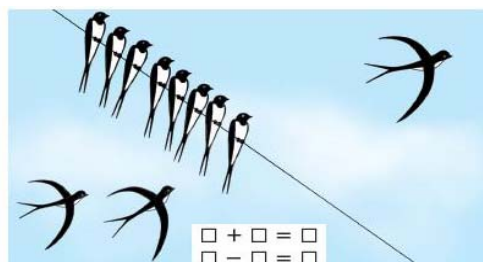
4.Произвести классификацию имеющихся в поле зрения психологов дидактических артефактов в разных дидактических системах.

5.Описать условия реализации артефактов, имеющих возможность формировать метапредметные и личностные образовательные результаты.

6.Создать или подобрать методики, позволяющие оценивать развивающие возможности артефактов.

В качестве примера способа проектирования дидактических артефактов рассмотрим задачу из широко распространен-

ного в России учебника математики авторского коллектива М.И. Маро [5, с.62].



Ученикам нужно поставить в пустые клеточки числа, отражающие увеличение или уменьшение числа ласточек, сидящих на проводе. На содержании этого задания можно формировать у учащихся такие метапредметные образовательные результаты, как «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач». Но для этого не следует торопиться с заполнением пустых клеточек конкретными цифрами. Надо сначала проанализировать с детьми связь смысла сюжетной картинки и предлагаемых моделей. Проблема заключается в том, как сформулировать ученикам задачу и организовать ее решение. Рассмотрим возможные варианты.

1. Учитель: «Рассмотрим первую модель. Пусть в первой клеточке будет поставлено число 8, отражающее количество ласточек, сидящих на проводе. Проанализируйте картинку и решите, какое число надо поставить во вторую клеточку!» Кто-то из учеников скажет: «Надо поставить 2, так как две ласточки сейчас прилетят и сядут на провод». Учитель обращается к классу: «Все с этим согласны?» Другой ученик может сказать: «А вдруг эти ласточки летят мимо!». И тут может развернуться жаркая дискуссия. Окажется, что возможны два варианта. Один: «8» + «2» = «10». Второй: «8» + « » = «8». И тут уже можно обсудить с детьми, как соотносится объект и модель. Создаются предпосылки для достижения такого метапредметного образовательного результата, как «освоение начальных форм познавательной рефлексии».

2. Дальше можно обсуждать, что означает пустая клеточка. Вопрос ученикам: «А что будет, если ласточка летит мимо?» В этот случай ученики будут вынуждены искать подходы к понятию числа «0», которого еще не знают, но предпосылки для его интуитивного понимания уже есть. Это уже есть подход к такому метапредметному результату, как «овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами».

Заключение. Такой тип проектной работы предполагает, что у учителя имеется довольно высокий уровень психологической культуры. Мы отдаем себе отчет в том, что это возможно только в процессе серьезного обучения будущего учителя, прежде всего, в плане повышения уровня психологической подготовки. При этом необходимо учитывать логику развития компетенций будущих специалистов [1]. Это учтено в ФГОС ВПО психолого-педагогического образования [8].

Вместе с тем, назрела необходимость проведения специальных психолого-педагогических исследований методов проектирования дидактических артефактов как учебных развивающих ситуаций.

Библиографический список

1. Гуружапов, В.А. Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов [Текст] /В. А. Гуружапов // Психологическая наука и образование.- 2008.- №2.
2. Давыдов В. В., Теория развивающего обучения [Текст] /В. В. Давыдов.- М., 1996.
3. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст].- М.: Педагогика, 1990.
4. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге [Текст].- М.: Просвещение, 1989. -127 с.
5. Маро, М.И. Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных школ. Ч. 1.[Текст] / М. И. Маро и др.- М.: Просвещение, 2009.
6. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст]. - М., 1972.
7. Махмутов, М.И. Проблемное обучение [Текст] /М. И.

Махмутов.- М., 1975.

8.ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400) МОН РФ [Текст].- М., 2010.

9.ФГОС общего (начального) образования, МОН РФ [Текст].- М., 2009.

10.Марголис, А. А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России [Текст] // Образовательная политика.- 2010.- № 4 (42).

11.Марголис, А. А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы [Текст] //Образовательная политика. – 2010. -№ 5-6 (43-44).

12.Рубцов, В.В., Марголис, А.А., Гуружапов, В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы[Текст]//Культурно-историческая психология.- 2010.- №4.

УДК37.013

И. М.Захарова

Структура профессиональной компетенции учителя начальной школы в аспекте осознанной саморегуляции деятельности

В рамках теории О.А. Конопкина под саморегуляцией произвольной активности человека понимается системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [1].

О.А. Конопкиным построена концептуальная модель, отражающая функциональную структуру процесса осознанного регулирования, при которой достигается максимальная эффективность деятельности относительно принятой субъектом цели. Центральным звеном процесса осознанного регулирования является принятая субъектом цель деятельности. Регуляторная

© И.М. Захарова, 2012

функция цели может быть определена как системообразующая функция. Именно цель определяет не только общую осознаваемую направленность деятельности, но вследствие этого, и многие особенности конкретного функционирования других отдельных звеньев процесса саморегуляции.

Целенаправленная деятельность ставит перед субъектом проблему выбора и реализации именно той программы, которая может привести к достижению принятой цели. Функция звена «программа исполнительских действий» заключается в отражении в сознании субъекта определенной программы реализующих действий, направленных на достижение принятой в данных условиях цели.

Особенности принимаемой и реализуемой субъектом программы исполнительских действий находятся в прямой функциональной зависимости от непосредственно связанного с этой программой звена, обозначенного как «субъективная модель значимых условий деятельности». Вместе со звеном «субъективной программы исполнительских действий» звено модели условий составляет функциональный блок программирования исполнительских действий. «Модель условий» представляет собой комплекс информации, которой располагает в данный момент субъект, о тех условиях деятельности, учет которых необходим, по мнению субъекта, для успешного осуществления. Отражение этих условий (значимость которых для субъекта во многом определяется принятой целью) помогает субъекту сформировать программу, определить оптимальный способ достижения цели. Необходимо отметить, что дефекты субъективной модели – такие, например, как неверное отражение каких-либо условий, ошибки в определении их значимости, неполнота отражения условий и т. п. - обязательно скажутся на принятии той или иной субъективной программы исполнительских действий.

Следующим функциональным блоком системы саморегуляции является блок «оценки результатов деятельности». Этот блок включает такие функциональные звенья, как «информация о достигаемых результатах» и «система субъективно принятых критериев успешности деятельности». Важность этого блока проявляется в том, что собственно достижение цели возможно только потому, что субъект может вносить дополнительные

коррективы в функциональный блок программирования на основе оценки результатов деятельности. Более того, именно оценка субъектом результатов деятельности делает его деятельность не только «целенаправленной», но и «целедостигающей» [1].

На основе сравнительного анализа различных теоретических подходов, а также требований ФГОС общего образования второго поколения была определена структура профессиональной компетенции учителя начальных классов [2] и произведена оценка важности данных специальных компетенций для деятельности учителей начальных классов группой экспертов с помощью неградуированных шкал Дембо-Рубинштейн.

В состав профессиональной компетенции учителя вошли следующие частные виды компетенций: методические умения, результативность деятельности, коммуникативные умения, организационные умения, рефлексивно-аналитические умения, профессиональные знания, социальная компетентность, информационная компетентность и правовая компетентность. Исходя из того, что О.Конопкиным были разработаны психологические механизмы регуляции деятельности, которые позволили оптимизировать любую деятельность на разных этапах ее формирования, произведем попытку определить соответствие между частными видами профессиональной компетенции учителя начальной школы и функциональными звеньями системы осознанной саморегуляции деятельности.

Мы предполагаем, что цель деятельности (как функциональное звено системы саморегуляции) соответствует рефлексивно-аналитическим умениям учителя и определяется компетенцией результативности деятельности. Действительно, согласно ФГОС оценка эффективности педагогической деятельности учителя будет осуществляться в зависимости от ее результатов [2]. Чтобы достигать результатов в своей деятельности, учитель обязан проводить рефлексию соответствия цели деятельности и ее результатов.

Следующее функциональное звено – субъективная модель значимых (объективных и субъективных) условий деятельности, на наш взгляд, требует от учителя сформированности информационной, социальной, коммуникативной компетенции и

также рефлексивно-аналитических умений. Данные компетенции выступают субъективными условиями оценки социальной ситуации, в которой происходит деятельность учителя. В зависимости от уровня развития данных частных видов профессиональной компетенции будет определяться эффективность педагогической деятельности учителя начальной школы.

Программа исполнительских действий как функциональной блок-системы осознанной саморегуляции деятельности предполагает сформированность методической компетенции и организационных умений учителя. В зависимости от методических умений и будет выбираться та или иная программа достижения поставленных учителем целей. Умение организовать содержание деятельности в организационные формы также предполагает сформированность в системе саморегуляции деятельности учителя программы исполнительских действий.

Оценка результатов деятельности (информация о достигаемых результатах и система субъективно принятых критериев успешности деятельности) предполагают определенный уровень развития рефлексивно-аналитических умений и умения оценивать как промежуточные, так и конечные результаты своей деятельности.

Если учесть, что осознанная саморегуляция деятельности является открытой информационной системой, то профессиональные и правовые знания (как необходимый объем знаний) соответствуют всем функциональным звеньям системы саморегуляции. На основе знаний субъект формулирует цели профессиональной деятельности, учитывает субъективные и объективные условия выполнения деятельности; от данных знаний зависит программа исполнительских действий в педагогической деятельности, а также с учетом этих знаний определяются критерии результативности педагогического труда.

Обратимся к уравнениям множественной регрессии для каждой из категорий и определим профессиональный минимум сформированности функциональных звеньев саморегуляции профессиональной деятельности учителя.

Формула уравнения на соответствие занимаемой должности: $КС=37+0,4ПрофЗн+0,5ОргУм-0,4ИнфКом-0,4СоцКом$.

(КС – категория на соответствие занимаемой должности; ПрофЗн – профессиональные знания; ОргУм – организационные умения; ИнфКом – информационная компетенция; СоцКом – социальная компетенция).

Для соответствия занимаемой должности важны умение работать с информацией (собрать информацию, проанализировать ее, оценить), звено *моделирование условий деятельности*; построить программу исполнительских действий (уровень организации своей педагогической и учебной работы школьников). Саморегуляция функционирует в отдельно взятых звеньях, то есть система саморегуляции деятельности у учителей данной категории еще не сформирована.

Уравнение множественной регрессии для первой категории: $ПерК=25,4+0,4МУ+0,3КомКом-0,1ПрКом$. (ПерК – первая категория; МУ – методические умения; КомКом – коммуникативные компетенции; ПрКом – правовая компетенция).

Так же, как и на предыдущей ступени, должны быть сформированы функциональные звенья моделирования и программирования. Однако требуется уровень методики преподавания в соответствии с осознанной целью профессиональной деятельности. На наш взгляд, здесь уже появляются структурные взаимосвязи между функциональными звеньями саморегуляции, поэтому формируется система осознанной саморегуляции деятельности.

Уравнение множественной регрессии для высшей категории: $ВысК=38,1+0,4Рез+0,2МУ+0,1РАУ+0,1СоцКом-0,2ИнфКом$. (ВысК – высшая категория; Рез – результативность деятельности; МУ – методические умения; РАУ – рефлексивно-аналитические умения; СоцКом – социальная компетенция; ИнфКом – информационная компетенция).

Как видим, для высшей категории необходимы функциональные звенья – оценки результатов деятельности в соответствии с целью. Для высшей категории должна быть сформирована система осознанной саморегуляции полностью, то есть функциональные звенья должны быть взаимосвязаны в определенную структуру. А это означает целостность – новое качество выполнения профессиональных обязанностей.

Таким образом, мы находим, что структура педагогической компетенции учителя начальной школы сопоставима с функциональными звеньями системы осознанной саморегуляции деятельности и в дальнейшем возможно определить взаимосвязь компетенций учителя и его структурно-функциональные особенности саморегуляции педагогического труда.

Библиографический список

1. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно – функциональный аспект) [Текст] // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С.5-12.

2. ФГОС начального общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.09, № 373 [Текст] / Вестник образования России. - 2009. - № 2. – С. 45-73.

УДК 159.922/37.01

Е.Г. Изотова

Специфика психологической структуры учебной деятельности

Проблеме учебной деятельности уделяется много внимания, что объясняется ее практической значимостью. От сформированности учебной деятельности зависит качество обучения. Эта роль учебной деятельности объясняет большое количество работ, посвященных ее формированию, механизмам функционирования, особенностям обучения различных групп учащихся. Широко освещаются проблемы учебной деятельности младших школьников, менее – средних и старших школьников, и существенно меньше работ, посвященных изучению учебной деятельности студентов. Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности студентов и отсутствие дифференцированного представления о составе и структуре этой деятельности определили проблему исследования. Значительное количество работ посвящается развитию, как правило, какого-либо одного структурного компонента. Остаются недостаточно

© Е.Г. Изотова, 2012

изученными вопросы структуры учебной деятельности в период обучения студентов в вузе, динамики и взаимосвязи ее компонентов.

На данный момент в психологической науке существует значительное число работ, посвященных проблеме учебной деятельности. Опираясь на выявленные отличия в этих работах, мы выделяем несколько основных подходов к изучению учебной деятельности: ассоциативная теория обучения, теория проблемного обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, теория учебной деятельности, теория развивающего обучения, теория проектного обучения, теория контекстного обучения, системогенетическая концепция и компетентностный подход. Эти теории многими авторами подразделяются на два крупных класса: теории ассоциативно-рефлекторного учения и деятельностьнские теории учения [2, 3, 4]. В основе теорий первого класса лежат понятия ассоциации, рефлекса, стимула – реакции. Теории второго класса опираются на понятия действия, задачи, проблемы [6]. Таким образом, каждая теория по-своему трактует понятие учебной деятельности, ее содержание и структуру.

Понятие «учебная деятельность» не имеет однозначной трактовки, однако, обобщая определения изучаемого явления, можно сделать вывод, что учебная деятельность рассматривается в 3 аспектах: как совместная деятельность педагога и ученика, как деятельность ученика, направляемая педагогом, и как самостоятельная деятельность ученика. В нашей работе мы придерживаемся последней точки зрения.

Определение структуры учебной деятельности требует установления соотношения общей структуры деятельности с традиционно выделяемыми в психологии процессами восприятия, воображения, памяти, мышления, чувств и воли. По мнению В.В.Давыдова и его последователей [2], данные процессы следует относить к особым структурным компонентам, обслуживающим осуществление других компонентов деятельности. Именно такое понимание места обслуживающих компонентов в структуре учебной деятельности согласуется с взглядами С.Л.Рубинштейна на интериоризацию.

В прямом соотношении с мыслительными процессами по своим внутренним, психологическим механизмам находятся

общеучебные интеллектуальные умения, выполняющие обслуживающие функции. Их формирование развивает основные структурные компоненты учебной деятельности (Н.Я.Чутко). В отличие от общеучебных интеллектуальных умений, обеспечивающих движение внутри психического и обслуживающих структуру учебной деятельности, структурные компоненты в своей связи и совокупности обеспечивают целостность системы учебной деятельности. Учебная деятельность, как и любая другая, обладает особенностями и структурой. Анализ этих особенностей учебной деятельности дает возможность исследовать ее более углубленно и раскрывает новые перспективы в управлении этим процессом [5].

С точки зрения предметного содержания учебная деятельность есть подкомпонент, входящий в состав подготовительного функционального компонента, обеспечивающего формирование субъекта какой-либо другой деятельности, и направленный на генез центральной сферы субъекта – умения выполнять данную деятельность. Любое содержание становится предметом учебной деятельности лишь тогда, когда оно принимает вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей эту деятельность. Продуктом учебной деятельности должен стать учащийся, обогащенный новыми знаниями и способами действий. Объект учебного процесса имеет составленную двуединую природу: учащийся и содержание усваиваемого знания. Поэтому целью учебной деятельности является соединение составляющих объекта учебного процесса – присвоение учащимися предметного содержания знания. Ядро предметной структуры учебной деятельности состоит из объекта, цели, мотива учебной деятельности и ее личностного смысла, заключенного в этой деятельности для ученика и отражающего соотношение мотива и цели его учения. Оболочка структуры предмета учебной деятельности включает в себя условия и средства деятельности, факторы контроля и оценки.

Обычно мы судим о деятельности по внешним проявлениям – по составу тех действий, операций, которые человек выполняет. Но это чисто внешние характеристики и весьма ненадежные.

По мнению таких ученых, как К.Прибрам, Ю.Галантер, Дж.Миллер, А.А.Леонтьев, учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем.

Структура учебной деятельности определяется характером взаимодействия ее элементов. Относительно основных структурных элементов учебной деятельности до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. По В.В. Репкину [7], в структуру учебной деятельности входят актуализация личного теоретико-познавательного интереса; определение конечной учебной цели – мотивы; предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели; действия контроля; действия оценки [7].

А.У. Варданян, Г.А. Варданян [1] считают, что в структуру учебной деятельности входят учебные задачи и действия, направленные на их разрешение; характер эмоциональной окрашенности учебной деятельности; цель учебной деятельности; средства (методы, способы) осуществления учебной деятельности; результат учебной деятельности (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности); характер процесса учебной деятельности как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий [1].

В конце 50-х гг. XX в. Д.Б. Эльконин [9] выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности, о её значении в психическом развитии ребёнка. По его мнению, в структуру учебной деятельности входят учебная цель; учебные действия;

действия контроля процесса усвоения; действия оценки степени усвоения. В.В. Давыдов считал, что в структуру учебной деятельности входят учебные ситуации (или задачи); учебные действия; действия контроля и оценки [2]. По мнению И.А.Зимней, учебная деятельность состоит из следующих структурных компонентов: мотивация; учебные задачи; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку [3]. В работах И.И. Ильёсова структура учебной деятельности представлена следующим образом: действия уяснения содержания учебного материала; действия обработки учебного материала; действия контроля [4].

А.К. Осницкий считал, что для анализа учебной деятельности необходимо учитывать следующие ее компоненты: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий; программа исполнительских действий; система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности); контроль и оценка реальных результатов; решения о коррекции системы саморегулирования.

По мнению Л.М. Фридман, структура учебной деятельности может быть представлена как овладение системами знаний и оперирование ими; овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы; становление целеполагания и мотивов в процессе овладения учащимися знаниями и приемами; овладение системой обобщенных способов управления своей учебной деятельностью.

Мы придерживаемся концепции системогенеза деятельности. В анализе общетеоретических вопросов психологии учебной деятельности В.Д. Шадриков обосновал близость структур учебной и предметной профессиональной деятельности, поставил вопрос о распространении общих закономерностей системогенеза деятельности на учебную деятельность [8].

Так как учебная деятельность является одним из видов деятельности человека, то обратимся к структуре деятельности, предложенной В.Д. Шадриковым [8]. Автор считает, что при изучении теоретических основ деятельности ее необходимо представить в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразные виды и формы деятельности к определенному тео-

ретическому конструкту. В рассматриваемой модели ведущим является принцип функциональности – т.е., система деятельности строится из имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель – результат. В качестве базовых элементов рассматриваются индивидуальные качества (потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и т.п.), которые являются внутренней стороной овладения деятельностью, тогда как внешняя сторона – это нормативно - одобренный способ (требования деятельности). Вторым принципом формирования модели учебной деятельности является принцип системности, т.е., компоненты деятельности объединяются в систему, а не выступают изолированно. В качестве таких компонентов В.Д. Шадриков предлагает рассматривать следующие: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, ПВК. Данные функциональные блоки отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т.к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

Таким образом, можно заключить, что в работах, посвященных исследованию учебной деятельности, выделяется устойчивый набор компонентов, входящих в состав ее структуры. Обобщая данные, представленные в литературе, мы выделили следующие основные структурные компоненты учебной деятельности: мотивационный, операциональный, саморегуляционный. Перечисленные компоненты образуют определенную структуру.

В операциональном компоненте структуры учебной деятельности мы выделяем такие элементы, как контроль, целеполагание, планирование, самооценка, принятие решений и коррекция.

Мотив – это внутренне побуждение человека к деятельности. Так как учение – это деятельность самого учащегося, то интенсивность мотивации, ее структура определяют активность субъекта в овладении знаниями, умениями, навыками. Саморегуляция, по мнению О.А. Конопкина, понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управле-

нию разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Это означает, что процесс саморегуляции должен быть отражен как целостная, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев (блоков), основанием для выделения которых являются присущие им специфические регуляторные функции. Таким образом, структуру саморегуляции можно описать через характеристику таких звеньев, как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность.

Подводя итоги, необходимо отметить следующее: наиболее точно отражают сущность психологической структуры учебной деятельности исследования, выполненные в рамках изучения учебной деятельности с точки зрения взаимодействия и взаимовлияния компонентов структуры, изучения их развития и тенденций изменений на определенных этапах учебной деятельности. Комплексное изучение учебной деятельности возможно с позиций системогенетической концепции деятельности.

Библиографический список

- 1.Варданян, А.У. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся [Текст] / А.У. Варданян, Г.А. Варданян // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. - Уфа, 1985. – С. 23 – 29.
- 2.Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] /В.В.Давыдов. - М.: ИНТОР, 1996. – 542 с.
- 3.Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для студентов вузов/ И.А. Зимняя. - 2-е изд., доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2001. – 382 с.
- 4.Ильясов, И.И. Описание учения как деятельности [Текст] / И.И.Ильясов // Нач. шк.: плюс-минус. - 2001. - N 1. - С.7-12.
- 5.Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологи. –2004. - №2. - С.128-135.
- 6.Новиков, А.М. Методология учебной деятельности [Текст]/А.М. Новиков. - М.: Эгвес, 2005. – 172 с.

7. Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика [Текст]: статьи / В.В. Репкин, Н.В. Репкина; Сиб. ин-т развивающего обучения. - Томск: Пеленг, 1997. - 288 с.

8. Шадриков, В.Д. Цель учебной деятельности [Текст]/В.Д. Шадриков.- М.: Логос, 2001.- 67 с.

9. Эльконин, Д.Б. Психология развития [Текст]: учеб. пособие для вузов/ Б.Д. Эльконин. - М.: Academia, 2001. - 141 с.

УДК 37.013

Е.В. Карпова

Психологическая структура деятельности - объективная основа дифференциации компетенций учителя

Реформирование высшего профессионального образования, осуществляющееся в настоящее время в нашей стране, ставит целый комплекс важных и острых проблем как организационного, так и собственно теоретического характера. Во многом все эти проблемы связаны с трансформацией представлений о базовой квалификационной модели образования – доминировавшей до настоящего времени квалификационной модели в компетентностную. Согласно последней, «цель профессионального образования состоит уже не только в том, чтобы научить делать, приобрести профессиональную квалификацию, но в более широком смысле – овладеть компетентностью, которая дает широкие возможности в дальнейшей профессиональной деятельности; может быть, например, использована в ряде профессий». И, далее, «...в отличие от характерной для действующих ГОСов квалификационной модели, компетентностная модель специалиста, ориентированная на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает подготовку специалиста, способного проявлять гибкость и активность в меняющихся условиях рынка труда» [4].

© Е.В. Карпова, 2012

Важнейшей теоретической задачей, от решения которой во многом зависит эффективность реализации новой квалификационной модели, является научно обоснованное и, по возможности, комплексное определение *состава и содержания* ключевых компетенций педагогической деятельности (и в целом, и по отношению к ее основным видам и типам – в частности по отношению к учителю начальных классов). На ее решение в последнее время направлены усилия многих исследователей. Как следствие этого, разработан целый ряд подходов в дифференциации основных компетенций. Так, в историческом плане одной из первых была классификация Дж. Равена, который считал, что «компетентность зарождается в недрах психики человека», а формируется и развивается (или затормаживает развитие) в зависимости от «среды обитания» [11]. Согласно этому автору, составляющими компетентности являются интеллект, эффективное поведение, способности и внутренняя мотивация. Последней уделялось большое внимание, подчеркивалась решающая роль внутренней мотивации, определяемой ценностями индивида в развитии компетентности.

В предложенной А.И. Савенковым интегративной модели компетентности выделяются следующие компоненты: знания и их организация; умения и навыки их использования; интеллектуально-творческий потенциал личности; ориентация на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру.

В работе А.К. Марковой [8] профессиональная компетентность – это, во-первых, профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; во-вторых, профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в-третьих, профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Н.В. Кузьмина в структуре профессионально-педагогической компетентности выделяет специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическую компетентность в области процессов общения;

дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Итак, приведенные классификации компетентностей (одни из многих существующих) позволяют сделать заключение и о большом количестве компетентностей, и о различиях в их составе, количестве и содержании. Отсутствие четких критериев выделения компетентностей затрудняет ориентировку в их многообразии (выделение, например, ключевых компетентностей) и практическом использовании.

Вместе с тем, констатированная выше причина является не только не основной, но и, по нашему мнению, не главной среди всех причин, сдерживающих научно обоснованное решение общей проблемы определения состава и содержания компетенций педагогической деятельности, а также построения их корректной классификации. На наш взгляд, данная задача имеет, наряду с ее несомненной и непосредственной практической значимостью, также и очевидное собственное теоретическое содержание. Дело в том, что она, фактически, является типичным представителем общего класса так называемых *многокритериальных задач*, разновидностью общей проблемы построения так называемых *поликритериальных классификаций*. Конкретно это означает следующее. Совокупность компетенций педагогической деятельности характеризуется чертами принципиальной множественности, гетерогенности, разноуровневости. Они, следовательно, не только не могут, но и не должны быть упорядочены, проклассифицированы по одному критерию. Это может быть сделано лишь на основе ряда критериев, точнее – на основе их системы. В свою очередь, такая постановка проблемы приводит к еще одному важному теоретическому вопросу – к вопросу о том, как и на основе чего должна быть определена согласованная система таких критериев и что следует рассматривать в качестве теоретической основы для ее определения.

Как показано в ряде исследований данной проблемы, наиболее важным средством ее решения выступает следующее фундаментальное положение. Комплексным – многомерным «носителем» главных оснований (критериев) определения базовых

вых компетенций педагогической деятельности является не какая-либо – пусть даже и развернутая, но умозрительная конструкция, а сама *реально* представленная, *онтологически* существующая *психологическая структура деятельности*. Данный подход предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс воедино связанных в структурно-функциональном отношении «составляющих» – функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектуру деятельности. Следовательно, само понятие психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание выступают не только системным, но и *объективным* и при этом – комплексным, системным критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности, в том числе – и педагогической. Это, прежде всего, блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроль и коррекции результатов деятельности. Данный подход является, на наш взгляд, наиболее перспективным; с ним солидарны многие исследователи, работающие в русле проблемы определения состава профессиональных компетенций. Отмечается, что «среди существующих в настоящее время подходов к постарению образовательных моделей специалиста наиболее перспективным представляется подход, базирующийся на методологии системности. С его позиций, системообразующим фактором в определении содержания и структуры ключевых компетенций должен выступать результат процесса обучения. Этот результат тесно связан с интегральным показателем образовательного процесса – качеством образования. Реализация данного подхода успешно осуществлена в разработанной под руководством В.Д.Шадрикова «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием», которая является наиболее адекватной методологической основой для разработки ключевых компетенций специалиста-психолога» [4].

Наиболее полную реализацию данный подход получил в отмечавшейся выше «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием» [14], а также при разработке мето-

дики диагностики уровня квалификации педагогических кадров [9]. В результате его реализации были дифференцированы шесть базовых ключевых профессиональных компетентностей. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности и для характеристики каждой компетентности используются три основных показателя.

1. Компетентность в области личностных качеств.

1.1. Эмпатийность и социорефлексия.

1.2. Самоорганизация.

1.3. Общая культура.

2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности.

2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу.

2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач.

3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности.

3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности.

3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся.

3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся.

4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности.

4.1. Компетентность в методах преподавания.

4.2. Компетентность в предмете преподавания.

4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности.

5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений.

5.1. Умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы.

5.2. Умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы.

5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях.

6. Компетентность в области организации учебной деятельности.

6.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения.

6.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся.

6.3. Умение реализовать педагогическое оценивание.

Как отмечается в [4], из представленной модели деятельности следует, что обобщенная модель специалиста, являющаяся развернутой характеристикой базовых компетенций педагогической деятельности, должна включать в себя:

- представления о целях деятельности специалиста;
- представления о результатах деятельности и о тех функциях, к выполнению которых он должен быть подготовлен;
- представления об индивидуальных качествах специалиста, которые должны быть сформированы как профессионально важные;
- представления о способах и эталонах контроля и самоконтроля;
- представления о нормах, эталонах, формах коррекции и самокоррекции профессиональной деятельности;
- представления о профессиональных знаниях как важнейшем регуляторе профессиональной деятельности;
- представления о нормативных условиях, в которых должна протекать профессиональная деятельность;
- навыки принятия решения, связанные с профессиональной деятельностью;
- навыки работы с информацией, обеспечивающей успешность профессиональной деятельности;
- представления о субъектных когнитивно-информационных возможностях и о метакогнитивных средствах их реализации;
- формирование представлений о личностном смысле деятельности.

Продуктивность данного подхода, конструктивность его как средства решения ряда теоретических и прикладных задач

проявилась и в одном из выполненных нами исследований [6]. Основным смыслом полученных в нем результатов состоит в следующем.

Как было показано выше, наиболее теоретически обоснованным комплексным критерием выделения компетентностей является общая архитектура психологической системы деятельности, сама психологическая система деятельности в целом. Однако разработка представлений о психологической системе деятельности – это лишь одно из направлений системогенеза. Вместе с тем, еще более объективно значимым в системогенетической концепции является понятие *принципов* системогенеза. Основными среди них являются, как известно, принципы неравномерности и гетерохронности, одновременности закладки компонентов и принцип консолидации, принцип прогрессирующей интегрированности и дифференцированности и др. И именно принципы системогенеза следует рассматривать в качестве основы решения проблемы формирования компетентностей, то есть того, что (какие компетентности) и как следует формировать.

Действительно, как показывает анализ, именно принципы системогенеза в той или иной мере, хотя по преимуществу «стихийно», лежат в основе различных дидактических систем и в общей организации процесса образования. Так, построение дидактических систем с учетом фундаментального явления сензитивного периода есть, по существу, не что иное, как конкретное воплощение одного из основных системогенетических принципов – принципа неравномерности формирования психических структур, образований и процессов. Далее, необходимость приурочивать наиболее интенсивные формирующие воздействия на различные структуры и образования в разные периоды обучения является столь же непосредственным воплощением еще одного базового системогенетического принципа – принципа гетерохронности. Системогенетические принципы являются теми базовыми закономерностями, на основе которых развертывается формирование деятельности.

В заключение отметим еще одно следствие теоретического плана, вытекающее из сформулированных выше положений. Как можно было видеть из представленных в данной статье

материалов, действительно наиболее теоретически обоснованным и комплексным, а при этом – и объективным критерием дифференциации базовых компетенций педагогической деятельности является онтологически представленная структура этой деятельности, содержание психологической системы этой деятельности. Тем самым, представления, сложившиеся в концепции системогенеза, в частности, и в психологической теории деятельности в целом содействуют решению одной из важнейших, но все же – специальных проблем – проблеме определения состава основных компетенций педагогической деятельности. Вместе с тем, нельзя не видеть и, так сказать, «встречного движения» исследований в двух этих предметных областях исследований. В одном из проведенных исследований [10] был установлен показательный в этом плане результат. Оказалось, что все шесть базовых компетенций педагогической деятельности не только значимо коррелируют друг с другом, но и, что является еще более важным, взаимодействуют друг друга, «перекрываются» друг с другом по ряду своих важнейших компонентов. Фактически, они выступают не как дизъюнктивно представленные, хотя и сложные, образования, а как совокупность таких базовых компонентов деятельности, которые находятся между собой в отношениях системного взаимодействия: каждая из компетенций не только может, но и должна быть понята как эффект конвергенции всех иных компетенций. Однако эти представления очевидным образом содействуют разработке общепсихологических представлений, составляющих «ядро» психологической теории деятельности, - представлений о принципах системной организации деятельности и о неаддитивности всех ее базовых компонентов, ведущих структурных и функциональных образований. Тем самым, исследование проблемы определения состава основных компетенций педагогической деятельности в определенной мере содействует и разработке психологической теории деятельности. Данное положение является частным и очень наглядным проявлением общей гносеологической закономерности. Обоснованная и корректно разработанная теория является лучшим средством для решения собственно прикладных задач. Однако и решение последних, если оно проводится на должной научной базе, также приводит к углублению

тех исходных теоретических положений, которые исходно выступали как основа прикладных разработок.

Библиографический список

1.Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход в разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. - № 10. – С. 23 – 31.

2.Булавенко, О.А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности [Текст] / О.А. Булавенко // Школьные технологии. – 2005. - № 3. – С. 40 – 44.

3.Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – М. – Уфа, 2003.

4.Карпов, А.В. Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели специалиста – психолога [Текст] /А.В. Карпов // Проблемы совершенствования высшего профессионального образования. – Ярославль, 2004.

5.Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль, 2007.

6.Карпова, Е.В. Принципы системогенеза как основа формирования компетентностей педагога // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сб. научных статей / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - С. 110-120.

7.Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]. – Спб., 2004.

8.Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности [Текст] / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. - № 8. – С. 82-88.

9.Методика диагностики уровня квалификации педагогических кадров [Текст] / под ред. В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010.

10.Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под научн. ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Логос, 2011. – 168 с.

11.Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы /Дж. Равен. – М., 2001.

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

13.Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1982.

14.Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. - С. 26-31.

УДК 37.013

Л.А. Петрова

Профессиональные компетентности учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты

Необходимость создания современной системы образования, соответствующей потребностям экономической и общественной модернизации, определяется присоединением России к Болонскому соглашению, принятием Концепции модернизации российского образования, Концепции федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы», введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО). Нормативно-правовые документы ориентируют систему педагогического образования на подготовку квалифицированного, конкурентоспособного, компетентного, ответственного педагога, способного к постоянному профессиональному росту.

В структурной цепочке результативности профессиональной подготовки можно выделить следующие ступени: грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет. Следует заметить, что профессиональная

© Л.А. Петрова, 2012

компетентность является одной из ключевых категорий, которая определяется уровнем профессионального образования и понимается как интегральное качество личности, объединяющее специальные знания и умения, индивидуальные способности, отношение к труду и социальному окружению [6]. Основными компонентами профессиональной компетентности специалиста являются:

- специальная компетентность - подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- социальная компетентность - способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результаты своего труда, окружающую среду, владение приемами профессионального обучения;

- индивидуальная компетентность - готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к самомотивированию, рефлексии, саморазвитию личности в профессиональном труде.

В настоящее время в связи с введением ФГОС НОО в образовательном пространстве начальной школы происходят изменения на концептуальном уровне, требующие от педагогов освоения нового содержания образования, изменений в организации учебного процесса, освоения соответствующей этим процессам нормативно-правовой базы образования, существенного изменения ценностной позиции педагогов [3].

ФГОС включает требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования; к структуре основной образовательной программы, включающей требования к соотношению (объемам) частей, ее составляющих; к условиям реализации основной образовательной программы: кадровым, финансовым, материально-техническим и иным [5].

Педагог, реализующий Основную образовательную программу НОО, должен обладать ключевыми профессиональными компетентностями: профессиональная коммуникация, умение

решать профессиональные проблемы, информационная компетентность и др.

Компетентностями учителя начальной школы, обусловленными Требованиями к структуре основных образовательных программ, являются умения осуществлять личностно-деятельностный подход к организации обучения; выстраивать индивидуальные траектории развития ученика на основе планируемых результатов освоения образовательных программ; разрабатывать и эффективно применять образовательные технологии, позволяющие достигать планируемых результатов освоения образовательных программ.

Компетентностями учителя начальной школы, обусловленными Требованиями к результатам освоения основных образовательных программ, являются знания о соответствующих концепциях ФГОС НОО, о планируемых результатах освоения основных образовательных программ, умение осуществлять их декомпозицию в соответствии с технологией достижения промежуточных результатов; об ученике как субъекте образовательной деятельности, умение проектировать соответствующую модель его деятельности в зависимости от возрастных особенностей и специфики учебного предмета; научно обоснованные знания и умения, позволяющие проектировать социальный портрет ученика (ценности, мотивационные, операционные, коммуникативные, когнитивные ресурсы) и осуществлять соответствующую диагностику сформированности социально востребованных качеств личности.

Компетентностями учителя начальной школы, обусловленными Требованиями к условиям реализации основных образовательных программ, являются умения эффективно использовать имеющиеся в школе условия и ресурсы, собственный методический потенциал для реализации задач нового содержания образования, реализации программ воспитания и социализации учащихся, эффективного использования здоровьесберегающих технологий в условиях реализации ФГОС НОО, для индивидуальной оценки образовательных достижений и затруднений каждого обучаемого, диагностики сформированности универсальных учебных действий, собственного профессионально-личностного развития и саморазвития.

Повышению профессиональной компетентности учителя поможет организация работы в соответствии со следующими направлениями деятельности:

- диагностическое («учитель-теоретик»); цель работы: выявление уровня осведомленности и компетентности педагогов, определение имеющихся противоречий, фиксация их «знания о незнании»; формы работы: анкетирование, собеседование, диагностирование и т.п.;

- информационно-мотивационное («учитель-стажер»); цель: ознакомление с информационно-методическими образовательными ресурсами, мотивация педагогического коллектива к осознанному освоению и реализации ФГОС НОО; формы работы: педагогические советы, семинары, «круглые столы»;

- инструментальное («учитель-практик»); цель: обеспечение профессионального становления учителя, формирование умений и первоначальных навыков, необходимых для работы по освоению и реализации ФГОС НОО; обобщение практического опыта учителей, соотнесение его с современными целями и задачами образования; формы работы: курсы повышения квалификации, повышение квалификации на семинарах, круглых столах, педагогических мастерских и т.п.

- технологическое («учитель-технолог»); цель: информирование о методах, новых технологиях в образовании, уточнение и углубление знаний обо всех элементах ФГОС НОО, установление связей между ними; формы работы: курсы повышения квалификации, самостоятельное построение проектов уроков, обсуждение возникших затруднений на семинарах, педсоветах, межшкольных и внутришкольных методических объединениях, «круглых столах», интернет-форумах;

- методическое («учитель-мастер»), цель: освоение теоретических основ логики построения, дидактических принципов и технологических схем ФГОС НОО, переход с эмпирического на теоретический уровень познания; формы работы: создание банка материалов учебно-методической и научно-исследовательской деятельности педагогов, обмен опытом с коллегами путем проведения семинаров, конференций, мастер-классов, конкурсов;

- рефлексивное («учитель-профессионал»); цель: мониторинг качества подготовки педагогов, оказание методической помощи учителям, тиражирование опыта, обеспечение учебно-методическими материалами; формы работы: творческие отчеты, фестивали педагогического мастерства, консультирование коллег по вопросам освоения инновации и т.п. [7].

Систематическая работа в соответствии с данными направлениями позволит создать условия для повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС НОО. Учитель сегодня должен помнить о том, что «если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель; если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам; если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» (Л. Н. Толстой).

Библиографический список

- 1.Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования [Текст]/Л.Л. Алексеева. - М.: Просвещение, 2010.- 122 с.
- 2.ГОС начального образования [Текст] // Вестник образования. - 2004. - № 13. - 157 с.
- 3.Концепции ФГОС общего образования [Текст]. – М., 2010.- 99 с.
- 4.Логинова, О.Б. Система оценивания учебных достижений школьников. Рекомендации МО РФ [Текст] / О.Б. Логинова. - М., Просвещение, 2010.- 219 с.
- 5.О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ [Текст]. – М., 2004.- 187 с.
6. Модернизация образовательного процесса начальной, основной и старшей школы: варианты, решения [Текст]: сборник. - М.: Просвещение, 2004.- 234 с.
7. Текнеджан, Т.В. Рекомендации к построению методической работы при освоении дидактической системы деятельностного метода «Школа 2000...» [Текст]/ Т.В.Текнеджан, Л.А. Аверкиева. - М.: УМЦ «Школа 2000...», 2008.- 160 с.

Деятельностный подход в формировании положительной учебной мотивации младших школьников

Происходящее в настоящее время изменение идеологии образования выражается в создании лично-ориентированной школы самоопределения и саморазвития. Эта стратегическая позиция, определенная концепцией модернизации российского образования, заставляет учителя по-другому определять приоритеты образовательной деятельности: на первое место ставить личностное развитие детей.

Деятельностный метод обучения – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника [6,7]. Еще Сократ говорил о том, что научиться играть на флейте можно, только играя самому. Точно так же деятельностные способности учащихся формируются лишь тогда, когда они не пассивно осваивают задания, а включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Основная идея деятельностного метода обучения состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Они становятся маленькими учеными, делающими свое собственное открытие. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Он должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Реализация технологии деятельностного метода в практике преподавания обеспечивается следующей системой дидактических принципов.

Принцип деятельности. Ученик, получая знания не в го-

товом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

Принцип непрерывности. Означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

Принцип целостности. Предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире.

Принцип минимакса. Школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

Принцип психологической комфортности. Предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

Принцип вариативности. Предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

Принцип творчества. Означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности. По мнению А. Дистервега, деятельностный метод обучения является универсальным. «Сообразно ему следовало бы поступать не только в начальных школах, но во всех школах, даже в высших учебных заведениях. Этот метод уместен везде, где знание должно быть еще приобретено, то есть для всякого учащегося» [1]. Использование данного метода в практике позволяет учителям грамотно выстроить урок, включить каждого обучающегося в процесс «открытия» нового знания.

Говоря о деятельностном подходе, необходимо остановиться на аспекте мотивации в обучении. В педагогической литературе определяются три основных источника формирования положительных познавательных мотивов деятельности: содержание учебного материала; характер и уровень учебно-познавательной деятельности; отношение учителя с учащимися.

Акцент сделаем на содержании учебного материала. Это содержание усваивается учащимися в процессе учебной деятельности. Психологические исследования учебной деятельности показали: чтобы у учащихся выработалось правильное отношение к ней, её нужно строить особым образом. Для решения этих задач подходит деятельностный метод обучения, который реализуется в развивающих образовательных программах.

Формирование мотивов деятельности происходит в процессе осуществления самой деятельности. Иными словами, если ученик не включен в деятельность, то соответствующих мотивов у него не возникает и не сформируется устойчивая мотивация. Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, ученик должен начать действовать. Если сама деятельность вызовет у него интерес, то можно ожидать, что у него постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности [2,3,4]. Такая организация учебной деятельности на уроке не только создает благоприятные условия для усвоения знаний, но и формирует учебно-познавательные мотивы, которые оказывают большое влияние на формирование мотивации.

Путей формирования положительной мотивации учебной деятельности несколько. Для становления мотивации важно использовать не один путь, а все в определенной системе, потому что ни один из них не может играть решающей роли для всех учащихся. Реализованные в комплексе все пути являются эффективным средством формирования мотивации учения у школьников.

В младшем школьном возрасте имеются положительные и отрицательные стороны мотивации учения, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса. При формировании мотивации учения нужно использовать общее положительное отношение ребенка к школе, широту его интересов, любознательность, а также непосредственность, доверчи-

вость младших школьников, их веру в авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания. Однако нужно учитывать, что интересы младших школьников неустойчивы, сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать. Кроме того, интересы ориентируются не на способы учебной деятельности, а на результат учения, ведь именно он оценивается отметкой, а это часто не формирует интерес к преодолению трудностей в учебной работе. Для более успешного формирования мотивации необходимо вести наблюдения за развитием познавательных интересов у учащихся на уроках.

К концу начальной школы возможно общее снижение мотивации учения. В этот период угасает общее положительное отношение к школе, потому что оно уже удовлетворено. Пребывание в школе само по себе теряет для ученика непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Однако если у учащихся в начальный период обучения развивается интерес к самому содержанию учения, к способам добывания знаний, т.е. формируется учебно-познавательный мотив, то снижения мотивации учения к концу начальной школы можно избежать. Воспитание такого мотива необходимо для подготовки перехода ученика в среднюю школу. Формирование этого нового уровня мотивации составляет резерв воспитания положительного отношения к учению в данном возрасте.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]/В.П.Беспалько.-М.: Высшая школа, 1989. - 141 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С.Выготский. – М., 1996.
3. Маркова, А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности [Текст]/ А.К.Маркова. – Вопросы психологии. - 1980. - № 5. - С. 47-59.
4. Маркова, А.К. и др. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1990.
5. Матюхина, М.В. Вопросы формирования мотивации учения у младших школьников на уроке [Текст] //Проблемы

урока в свете комплексного подхода к воспитанию и обучению школьников. - Волгоград, 1980. - С. 105—114.

6. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебн. пособие для студентов вузов [Текст] / Ю.Г.Фокин – М.: Изд. центр «Академия», 2006.

7. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя [Текст] / А.В.Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 383 с.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК159.922/37.01

Н.М. Арипова

Особенности формирования УУД учащихся в сельской малокомплектной школе

Введение нового ГОС начального общего образования кардинально меняет задачи, стоящие перед школьниками. Если раньше главной целью школы считали передачу учащимся предусмотренной программой объем знаний умений и навыков, то теперь приоритетной становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, самостоятельно проектировать и оценивать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Все это увязывается в новом стандарте с формированием универсальных учебных действий, которые могут быть сформированы на всех уроках.

Универсальные учебные действия – это совокупность способов действий школьника, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения изучаемого материала. Универсальные учебные действия делятся на несколько блоков:

© Н.М. Арипова, 2012

личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Формирование универсальных учебных действий в условиях начальной школы проходит с непосредственным влиянием специфических особенностей процесса обучения.

Сначала необходимо рассмотреть, что же представляют собой сами универсальные учебные действия, а потом то, как они формируются в условиях малокомплектной школы. Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, увязывая его с реальными жизненными целями и конкретными ситуациями. Регулятивные действия обеспечивают ученику возможность управления своей познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения изучаемого материала.

Познавательные действия включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирования изучаемого содержания с целью его усвоения и приобретения нового знания. Коммуникативные действия обеспечивают возможность сотрудничества: умения слушать, понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать с учителем и сверстниками как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Конечно, учитель должен учитывать взаимосвязь уровня сформированности универсальных учебных действий с обстоятельствами, имеющими отношение к учебному процессу.

Прежде всего, это состояния здоровья детей, без учета которого не может быть никакой учебы. Успеваемость по основным предметам имеет непосредственное отношение к уровню сформированности универсальных учебных действий. Уровень развития речи непосредственно связан с интеллектуальным развитием. В данном случае речь идет об уровне развития речи родного языка ребенка, на котором ведется обучение в данной школе. Значительное количество детей в Дагестане поступают в школу, совсем не владея литературным

родным языком, на котором ведется обучение, а говорит лишь на диалекте родного языка. Степень владения русским языком является очень важным обстоятельством, влияющим на результаты учебы. Русским языком не владеют почти все дети, поступающие в школу в горных и предгорных районах.

Умение слушать и слышать учителя является непрерывным условием успешности обучения ребенка, без которого формирование универсальных учебных действий будет неполноценным. Ученик должен контролировать свои действия на уроке в процессе усвоения учебного материала, без чего результаты учебы будут низкими. Самостоятельность выполнения задания и самостоятельность контролирования являются важным качеством, способствующим реализации универсальных учебных действий.

Учебный процесс в малокомплектной школе имеет ряд особенностей, обусловленных тем, что уроки проводит один учитель одновременно с двумя, тремя, а то и с четырьмя классами в одном помещении. В этих условиях формирование универсальных учебных действий должно осуществляться с учетом разновозрастного состава учащихся. Учителю малокомплектной школы приходится вести занятия одновременно с детьми разного возраста, разной подготовленности по учебным программам разных классов. Кроме того, не всегда удается проводить однопредметные и однотемные уроки, поскольку это зависит от учебного плана каждого класса. Одновременные занятия с несколькими классами требуют от учителя малокомплектной школы более тщательной подготовки, правильной организации учебной работы, рационального составления расписания уроков, а также умелого составления педагогической тактики обучения. И эти обстоятельства не лучшим образом отображаются на формировании у детей универсальных учебных действий. Для формирования универсальных учебных действий у учащихся важным представляется привлечение детей к открытию новых знаний. Они вместе обсуждают, для чего нужно то или иное задание. При таком обсуждении для одних учащихся это является повторением, для других – закреплением; учитель обучает самопроверке детей, обучая их, как можно найти и исправить ошибку.

Учитель на уроке уделяет большое внимание обучению детей приемам работы в группах, дети вместе с учителем исследуют, как можно прийти к единому мнению в группе, анализируя учебные конфликты, и находят совместно пути их решения. Самопроверка и самоконтроль в малокомплектной школе являются необходимым условием совершенствования учебного процесса. Создание проблемной ситуации при обнаружении противоречивости или недостаточности знаний является стимулом пробуждения мысли, при этом разноуровневые знания могут сыграть положительную роль в самостоятельном открытии детьми новых знаний. В ходе учебной деятельности здесь развиваются память и логические операции мышления детей. Учитель обращает внимание на общие способы действий в той или иной ситуации, которые приемлемы для всех учащихся комплекта. Очень важным явлением в малокомплектной школе является общение учителя с детьми с позиции сотрудничества, когда педагог показывает, как распределять роли и обязанности, работая в коллективе. При этом учитель активно включает каждого ребенка в учебный процесс, а также поощряет учебное сотрудничество между учениками. В их совместной деятельности у учащихся формируются общечеловеческие ценности, которые потом активно включаются в учебный процесс и организацию внеурочной деятельности детей.

Проблема формирования универсальных учебных действий в начальных классах берет начало от развития и становления учебной деятельности младших школьников. А формирование универсальных учебных действий у учащихся малокомплектной школы носит специфический характер, продиктованный особенностями организации учебно-воспитательного процесса в этом типе школ. Кроме того, самостоятельная работа учащихся, которая является неизбежной спутницей учебного процесса, в условиях малокомплектной школы развивает у них познавательную активность, учит мыслить, развивает интеллект.

В.В. Барабанова, Е.А. Мухортова

Проблемы формирования коммуникативных УУД у учащихся начальной школы

Владение коммуникативными компетенциями важно для каждого человека и для общества в целом. Одной из задач современной начальной школы является формирование у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для освоения коммуникативных навыков. В Стандарте нового поколения формулируется важность использования в школе методик, направленных на изучение уровня имеющихся УУД и динамики их развития. Поэтому очевидна необходимость создания или адаптация валидного методического инструментария для исследования и формирования коммуникативных компетенций школьников.

Тема общения изучена в психологии достаточно хорошо, но формированию коммуникативной компетентности у младших школьников во время совместных занятий уделяется мало внимания, а ведь эта компетентность способствует успешной социализации личности. В современном мире ребенок с раннего возраста получают доступ к телевизору, компьютеру, мобильному телефону, и живое общение со сверстниками и взрослыми часто заменяется виртуальным общением. Известный отечественный психолог А.В. Запорожец писал, что именно развитие общения ребенка, создавая предпосылки для овладения более сложными формами деятельности, открывает перед ним все новые возможности усвоения различного рода знаний и умений.

Новый ФГОС для начальной школы определяет следующие базовые компоненты коммуникативных умений: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; эмоционально позитивное отношение к процессу со-

© В.В. Барабанова, Е.А. Мухортова, 2012

трудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника.

Задачами нашего исследования было изучение особенностей развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, а также анализ возможностей методик, рекомендованных Программой развития универсальных учебных действий начального общего образования.

Выборка. 63 школьника обследовались в марте (учащиеся 2 класса) и в октябре 2011 г. (как третьеклассники). В исследовании применялись следующие методики: «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже), задание «Рукавички», «Кто прав?», разработанное Г.А. Цукерман, задание «Дорога к дому». Результативность выполнения заданий оценивалось в трёх уровнях: высокий, средний и низкий.

Методики «Левая и правая сторона» и «Кто прав?» позволяют проанализировать особенности коммуникативных действий, направленных на учёт позиции собеседника и преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях. Задания содержат вопросы, отвечая на которые ребенок демонстрирует понимание различных позиций и точек зрения, умение ориентироваться на позицию других людей, отличную от собственной, соотносить характеристики или признаки предметов с особенностями точки зрения наблюдателя и координации разных позиций.

Задание «Рукавички» направлено на оценку уровня кооперации, т.е. коммуникации по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Детям, сидящим парами, предлагают украсить узорами нарисованные рукавички, чтобы они составляли пару. Критериями выполнения служили следующие показатели: продуктивность совместной деятельности, умение договариваться, взаимный контроль и взаимопомощь по ходу деятельности, эмоциональное отношение к деятельности.

Задание «Дорога к дому» оценивает уровень коммуникации по выделению и отображению в речи существенных ориентиров действия, а также сообщение их партнеру. Дети сидят друг напротив друга за столом, перегородженным экраном. Им предлагалась карточка с двумя маршрутными листами: на одном

проложен маршрут (для диктовки), а на другом – для прокладывания маршрута под диктовку. Ребёнок в первом случае должен продиктовать маршрут по предложенному образцу, а затем проложить маршрут под диктовку партнера. Разрешается использовать любые ориентиры, задавать вопросы, уточнять, но нельзя смотреть на образец. В качестве критериев для оценки выступали следующие показатели: продуктивность совместной деятельности, способность строить понятные высказывания и умение задавать вопросы.

Результаты исследования.

Выявление умения учитывать позицию собеседника по деятельности и преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях проводилось по заданию «Левая и правая стороны» и «Кто прав?». Во 2 классе дети выполнили задание «Левая и правая стороны», продемонстрировав 48% ответов высокого уровня и 52% среднего уровня. В 3 классе с ним справились все 100% обследованных, что свидетельствует о сформированности децентрации в пространственных отношениях.

Результаты выполнения методики «Кто прав?» значительно хуже: 50% детей 3 класса показали низкий, 45% - средний уровень и 5% - высокий уровень развития данного аспекта коммуникации, то есть половина испытуемых не учитывает возможностей разных точек зрения, принимает позицию одного из персонажей как единственно правильную, испытывая затруднения в обосновании своего мнения, что говорит о слабом развитии децентрации в межличностных отношениях. Одной из причин затруднений детей возможно является сложности понимания моральных суждений и дилемм.

С заданием «Рукавички» во 2-м классе справились на низком уровне 14%, на среднем – 29% и на высоком 67% школьников, что говорит об умении детей согласовывать и выполнять совместные действия.

При выполнении этого задания третьеклассниками увеличилась продуктивность совместной деятельности и качество выполненной работы (86% детей показали высокий уровень). Дети продумывали композицию и содержание узора (более сложный узор, меньше ошибок на зеркальность). Больше стало

пар, совместно придумывающих узор и учитывающих сочетаемость элементов, а не просто распределяющих обязанности. Меньше работ, например, в парах мальчик-девочка, где элементы узоров, характерные для мальчиков (звезды), соединялись с элементами узоров, характерных для девочек (сердечки). Отмечается совместное продумывание содержания. Ребята научились более ответственно относиться к качеству совместной работы, при затруднении выполнения элементов работы они предлагали помощь партнеру, обращая внимание на соотношение размеров, расположение деталей узора, продумывалась и последовательность выполнения работы. Если во втором классе выбор «удобного» партнёра осуществлялся самостоятельно детьми (преимущественно были созданы однополые пары: мальчик-мальчик, девочка-девочка), то в третьем классе дети продуктивно сотрудничали и в некомфортных парах.

При выполнении задания «Дорога к дому» школьники продемонстрировали следующие результаты: во 2-м классе 38% - низкий, 50% - средний, 10% - высокий уровень; в 3-м классе 5% - низкий, 22% - средний, 73% - высокий. Основные трудности школьников проявлялись в неумении рефлексировать собственные действия, выборе пространственных ориентиров и адекватной вербальной передаче информации.

Таким образом, отмечаем значительное улучшение коммуникативных действий у учащихся 3-х классов по сравнению со второклассниками. Повышение результативности выполнения предложенных методик во многом объясняется не только спонтанным развитием этих умений, но проведением коррекционно-развивающих занятий в урочное и внеурочное время.

Выводы. Существуют некоторые проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Снижение потребности в общении, особенно со сверстниками, отмечается у трети испытуемых младшего школьного возраста. Причинами могут быть преобладание индивидуальных форм в учебной деятельности и в досуге детей, увлечение компьютерными играми и просмотром телевизора. Учителя мало внимания уделяют групповым формам работы. В учебной (и урочной, и внеурочной) деятельности остаются не

отработанными оптимальными технологиями взаимодействия учащихся.

Так как в традиционной системе образования дискуссия ушла из школы как форма обучения, то несмотря на использование учителем преимущественно вербальных средств, школьники испытывают трудности в овладении речевыми способами передачи своих мыслей и действий, предметного содержания, им сложно задавать уточняющие вопросы, высказывать и аргументировать своё мнение.

Система специально организованных развивающих занятий способствует формированию у детей коммуникативных УУД. Мы видим роль психолога в реализации Стандартов второго поколения в школе в проведении диагностики УУД, осуществлении помощи и поддержки педагогов в формировании УУД. Учителю иногда трудно выделить психологическую составляющую компетенций, и в этом он может опираться на помощь педагога-психолога.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

УДК 159.9:37.015.3

В. Г. Васильев, Т.А. Вахромеева

О принципах и методах развивающего обучения при подготовке учителей

Современное общество ставит перед системой образования новые цели и задачи, которые так или иначе отражены в ряде государственных документах [2,3,4]. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [4] определяет требования к образовательным результа-

© В.Г. Васильев, Т.А. Вахромеева, 2012

там: личностным, метапредметным и предметным, которые усложняют, фактически утраивают задачи педагогов и учащихся в достижении результатов обучения в начальной школе. Это вынуждает школы вести поиск новых технологических решений, одно из которых принято называть деятельностной педагогикой, когда учитель может ставить и решать задачи развития учеников. Естественно, возникает потребность современной школы в педагогах, способных реализовывать эти требования. Поэтому огромная роль в изменении школьной практики отводится системе педагогического образования. Национальная инициатива «Наша новая школа» [1] определяет новые требования к технологиям системы подготовки учителей как инструменту и механизму обновления школьного образования. Разработка и реализация инновационных программ бакалавриата и магистратуры, направленных на подготовку студентов – будущих учителей, – это одно из системных преобразований практики начальной школы.

В основу ФГОС НОО положен культурно–исторический системно–деятельностный подход (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и их ученики и последователи), согласно которому содержание образования проектирует, формирует определенный тип мышления. «Ориентация на развитие теоретического типа мышления предполагает построение учебных предметов как систему научных понятий, усвоение которых напрямую зависит от формирования учебной деятельности и организации системы учебных действий ребенка» [5]. Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте своей основной задачей ставит формирование умения учиться. Как показывает образовательная практика деятельности школ города Красноярска по реализации ФГОС НОО, успешно реализовывать требования стандарта могут учителя, освоившие и реализующие систему развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, способные ставить и решать задачи развития теоретического мышления у учащихся.

Поскольку основным методом, лежащим в технологии развития, является совместная деятельность ученика и учителя по постановке и решению задач развития, то учитель, не обладающий теоретическим мышлением, не прошедший сам через

технологии деятельностной педагогики, не сможет реально решать задачи развития детей. Это ставит актуальную задачу разработки методов деятельностной педагогики (педагогики развития) для подготовки учителей начальной школы. В таком контексте исключительно важной представляется работа по созданию рабочих программ дисциплин и курсов методом и в логике развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова для подготовки студентов - будущих учителей.

Анализ теории и практики развивающего обучения позволил выделить ряд принципов и методов, которые мы используем для разработки и реализации рабочих программ методических курсов, дисциплин.

Принцип теоретичности содержания. В основе данного принципа лежит тезис: «...развитие теоретического типа мышления предполагает построение учебных предметов как систему научных понятий, усвоение которых напрямую зависит от формирования учебной деятельности и организации системы учебных действий ребенка» [6]. Основным содержанием метода являются два типа теоретических понятия. Первый - основные понятия, лежащие в предмете, их история и генезис, второй - понятие проекта методики (методический проект занятия, цикла занятий или модуля).

Деятельностный принцип. Важность и значимость деятельности подготовки педагога развивающего обучения подчеркивал В. В. Давыдов - сам автор технологии развивающего обучения. Он отмечал, что суть подготовки педагога развивающего обучения состоит в том, что новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным образом, как и его ученики. А именно, формирование у детей полноценной учебной деятельности возможно только в процессе реализации их общения и диалогов, что обеспечивает интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращает ее в индивидуальную. В. В. Давыдов писал, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в рамках реально функционирующей этой системы и лишь в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми (прежде всего с учителями и методистами), уже умеющими решать такие

задачи. Так, например, данный принцип в дисциплине «Теоретические основы математики с методикой преподавания» раскрывается через метод освоения и решения студентами ключевых учебно-практических задач учащихся начальной школы. Они, как ученики начальной школы, восстанавливают, рожают свою историю понятий: величины, мерки, числа и других заново, естественно с учебной позиции (роли) учителя, на более высоком уровне, чем учащиеся начальной школы. Для реализации данного принципа нами выбрана следующая форма организации деятельности студентов – модельный урок, который предполагает, что студенты берут на себя роли учителя и учеников школы, происходит «как бы урок» по определенному замыслу. Затем педагог проводит рефлексию и обобщение понятий и смыслов с педагогических позиций. Вторым методом реализации этого принципа является создание проекта занятия (методики урока), проектирование ведется сначала коллективным образом, а потом через дискуссию и обсуждение индивидуальным способом.

Принцип историчности. В основе этого принципа лежит выделенная и реализованная В.В. Давыдовым идея Э.В.Ильенкова в том, что обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно «в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительный процесс рождения и развития знаний» [6,с.152]. История понятия воспроизводится и для детей, и для студентов, на наш взгляд, на занятии, событийным методом, в котором данное понятие впервые в истории этого человека возникает как средство решения задачи, поставленной им самим, и остается в сознании нескольких людей, участвующих в этом событии. Это событие в коммуникации переживается, осознается, переосмысливается (рационализация с рефлексией), обобщается до модельных форм и через соотнесение с культурными формами превращается в присвоенное теоретическое понятие.

Следующие два принципа связаны с единством практики и теоретического знания.

Принцип теоретического обобщения. Он заключен в том, что учащиеся, выделяя клеточку основного содержания изучаемого объекта, доводят ее в конечном итоге до теоретической модели. В методике математики, например, таковыми яв-

ляются история и генезис понятия числа и теоретическое понятие проекта занятия, урока. Метод решения ключевых методических учебно-практических задач, когда студенты восстанавливают смысл и содержание каждой задачи для детей, позволяет выделять общие способы и модели их конструирования и вкладывать все это в обобщенные проекты методики.

Принцип восхождения от абстрактного к конкретному предполагает конкретизацию теоретических моделей понятий и методических проектов, выражающуюся в создании и реализации конкретных уроков с учетом специфики условий и особенностей всех субъектов, участвующих в деятельности. Этот принцип вынуждает нас обращаться к практике, проверять практикой каждый шаг расширения теоретических конструкций и оснований, создавать в школах особые типы стажерских площадок.

Представленные принципы реализуются через методы, которые связаны с определенным способом постановки учебной задачи. Первый метод связан с самой учебной задачей. Учебная задача для студентов является конкретизацией теоретического понятия учебной задачи и сцеплена с учебной задачей в начальной школе. В процессе решения учебной задачи возникает история, генезис и само теоретическое понятие. Второй метод связан с учебной задачей, содержание которой ставит задачу студенту сконструировать проект занятия по постановке учебной задачи для учащихся. Проект занятия становится, на наш взгляд, той самой «клеточкой», тем основным методическим понятием, которое организует весь процесс учебной деятельности студента в любой методической дисциплине. При создании, реализации и рефлексии проекта студент находит общий способ (или принцип) проектирования, реализует и переносит его во все предметные области.

Данные методы и принципы используются при разработке и реализации рабочих программ методических дисциплин «Теоретические основы математики с методикой преподавания», «Методика русского языка» для студентов Сибирского федерального университета и студентов Красноярского педагогического колледжа № 1 им. М.Горького. Задача построения других курсов на основе выделенных принципов и методов требует обсуждения профессионального сообщества.

Библиографический список

1.Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Текст] // Приказ МОН РФ от 4 февраля 2010 г. №271.

2.Постановление правительства РФ «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях СПО и ВПО» [Текст] // Приказ МОН РФ от 18 августа 2009 г. №667.

3.ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 психолого–педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Текст] // Приказ МОН РФ от 22 марта 2010 г. №200.

4.ФГОС начального общего образования [Текст] //Приказ МОН РФ от 6 октября 2009 г. №373.

5.Воронцов, А.Б./Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами образовательной системы Д.Б.Эльконина–В.В.Давыдова [Текст]// А.Б. Воронцов. Пособие для учителя 1 класса. – М.: Вита–Пресс, 2010. – С. 125.

6.Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] // В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. .

УДК159.922/37.01

В.М. Кабаева

Особенности формирования познавательных УУД у первоклассников

Современная образовательная парадигма ориентирована на деятельностно-компетентностный подход, что требует переосмысления работы педагогов: дидактическое преобразование учебного предмета, осознание его роли и места в системе формируемых компетенций, соотношение профессиональной подготовки и личностных изменений. Принципиальное отличие новых стандартов от предыдущих порождает ряд проблем, разрешение которых предполагает создание системы психолого-педагогического сопровождения реализации стандартов.

На современном этапе развития начального образования

© В.М. Кабаева, 2012

можно выделить две глобальные проблемы: психологическая готовность учителей к переходу на обучение по новым стандартам и высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию детей, поступающих в школу. Проблема готовности ребёнка к обучению сохраняет свою значимость в связи с переходом современной начальной школы на новые стандарты образования.

Готовность детей к обучению в школе рассматривается как комплексное образование (физическая и психологическая готовность). В материалах стандартов второго поколения к показателям физической зрелости относят параметры общего состояния здоровья, морфофункциональную зрелость организма. Психологическую готовность предлагают оценивать по показателям зрелости эмоционально-личностной сферы (произвольность, мотивация, самооценка), интеллектуальной (мышление, воображение, творчество) и социальной (мотивы и навыки общения). Учителя должны считаться с этими требованиями.

Познавательными УУД в стандартах начального образования считают общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем. Нам интересно было изучить некоторые операции мышления, которые могут стать предпосылками общеучебных и логических универсальных действий у детей, поступивших в школу. Мы выделили следующие: умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме; умение выбирать эффективный способ решения задач; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; анализ объектов с целью выделения существенных и несущественных признаков; синтез как составление целого из частей, с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений.

Целью исследования стало определение уровня психического развития детей на этапе вхождения в систематическое обучение для успешного овладения познавательными УУД. Поэтому при оценке готовности ребёнка к школе (дошкольников) мы сосредоточили внимание на изучении показателей произ-

вольной регуляции поведения, произвольного внимания и интеллектуального развития, которые являются базой для овладения познавательными УУД учащимися 1-х классов.

Участники исследования: дошкольники трёх групп развития московской прогимназии ($n_{\text{дош}}=69$) и ученики трёх 1-х классов ($n_{1\text{-кл}}=75$). Исследование проводилось в два этапа: в марте 2011 г. дети–дошкольники и в октябре 2011 г. эти же дети, ставшие первоклассниками.

Методы исследования. Для изучения свойств внимания, мышления и произвольности психических процессов применялись корректурная проба Тулуз-Пьерона, гештальт-тест Л. Бендер, матрицы Дж. Равена (серии А и В), субтесты «Интуитивный речевой и визуальный анализ-синтез», «Визуальные и речевые аналогии», «Произвольное владение речью» Л.А. Ясюковой, «Словесный диктант» Д.Б. Эльконина, «Узор» Л.И. Цеханской, «Домик» Н.И. Гуткиной.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ PASW Statistics 17 для Windows. В зависимости от типа измерительных шкал при оценке достоверности различий применялись соответствующие параметрические и непараметрические критерии (Т-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни). Для оценки взаимосвязей между переменными использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Обсуждение результатов.

1. Дошкольники. Проведённое исследование показало, что дети 5,5 – 6,5 лет со средним и хорошим уровнем интеллектуального развития (суммарный показатель) составляют по 1/3 выборки (36% и 32% соответственно). В группах дошкольной подготовки 26% детей имеют слабый уровень, что свидетельствует о недостаточном развитии психических процессов и неблагоприятном прогнозе начала обучения в школе. Для ребёнка, поступающего в школу, важно развитие зрительно-моторной координации, функций произвольного внимания, понимание и выполнение инструкции, следование правилам. В нашей выборке наибольшую группу составляют дошкольники со слабым уровнем выполнения заданий на сформированность произвольного внимания (от 38% до 74%). Дети более успешно справля-

лись с заданиями «Словесный диктант» и «Нарисуй узор». Наиболее сложными для выполнения оказались тесты «Домик» и гештальт-тест Бендер, потому что они предъявляют комплексные требования к развитию ребёнка: целостность пространственного восприятия, анализ образца, развитие произвольности и регуляции деятельности, наличие координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки.

Обратим внимание на результаты выполнения теста Тулуз-Пьерона. Только по этой методике выявлены группы с высоким и хорошим уровнями как по темпу деятельности (12,7% и 18,2%), так и по внимательности (10,9% и 18,2%). На наш взгляд, в этом состоит достоинство методики по дифференцированному выявлению детей со сформированным произвольным вниманием и хорошей регуляцией деятельности либо их отсутствием.

45,6% дошкольников умеют сравнивать, выделяя существенный признак объектов, заданных в визуальном плане, рассуждать по аналогии, находить отличия одной фигуры от другой. Менее развито визуальное структурное мышление: 26,3% имеют слабое развитие, 35,1% - средний уровень, 29,8% - хороший и 8,8% - высокий. Значит, только 38% дошкольников самостоятельно могут пользоваться рисунками, схемами для анализа учебного материала, а 62% детей могут испытывать трудности в понимании наглядного материала, рисунков, применении схем и моделей.

Корреляционный анализ результатов показал значимую взаимосвязь методик, измеряющих произвольность и развитие мышления. Показатели тестов, ориентированные на исследование произвольности деятельности, значимо коррелируют между собой (на уровне * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$). Наибольшие связи имеют «Домик» и «Нарисуй узор» (,309*), Бендер (,343*), «Словесный диктант» (,444**) и показатели темпа деятельности по Тулуз-Пьерону (,328**).

Структурное мышление имеет положительную корреляционную связь со сформированностью произвольной регуляцией деятельности («Домик» (,369*), «Нарисуй узор» (,341*),

«Словесный диктант» (,386**), темпом деятельности (,414*) и внимательностью (,390*).

2. Учащиеся 1 класса. Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме оценивалось нами с помощью задания «Произвольное владение речью» (исправления, восстановления и дополнения предложений).

Среднее значение показателя речевого развития первоклассников 4,2 – 4,6 балла при максимально возможном 8. 23% детей имеют хорошее речевое развитие, однако вывод о наличии понятийного мышления и о сформированности причинно-следственной логики сделать пока нельзя. В данном случае правильные ответы могут быть следствием речевой беглости и вербализма, которые часто маскируют неразвитость мышления. В нашей выборке 29% первоклассников испытывают затруднения в построении речевого высказывания. В мышлении таких детей доминируют ассоциативные и допонятийные связи: умозаключения делаются на основе собственной субъективной логики, которая допускает любые связи. В задании на исправление предложений варианты неверных ответов были самые разные: от невозможности найти и указать ошибку, представления неправильного ответа до неприятия инструкции. В задании на восстановление и завершение предложений в ответах детей допускались ошибки такого типа: несоблюдение безличной формы глагола или описание возникающих образов, не являющихся дополнением предложения. Если ребенок не может исправить предложение и неправильно выполняет задания на завершение предложений, то это свидетельствует о несформированности представлений о закономерных, причинно-следственных связях.

Таким образом, 27% обследованных первоклассников имеют проблемы в речевом развитии. Наиболее вероятны следующие причины низкого уровня речевого развития: социально-педагогическая запущенность; повышенная тревожность; замкнутость, необщительность; нейродинамическая ригидность с замедленной вработываемостью; ограниченность визуальной или кинестетической репрезентативной системой; неразвитость речевой памяти. Некоторые характеристики нашей выборки таковы: речевая память неразвита у 4%, сниженный уровень памяти имеют 47% детей; повышенный и высокий уровень тревож-

ности у 38 и 14% детей соответственно. Дети с замедленной вработываемостью составляют 38% выборки.

Умение анализировать объекты с целью выделения существенных и несущественных признаков оценивалось субтестами «Интуитивный речевой и визуальный анализ-синтез». Средние значения по классам достигают лишь слабого уровня (от 2,93 до 3,7). Только 8% обследованных первоклассников имеют хороший уровень сформированности операции выделения существенных признаков.

Синтез как составление целого из частей, с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов, по нашему мнению, можно исследовать с помощью матриц Дж. Равена. Предложенные задания достаточно легко и быстро решались многими первоклассниками: средние значения классов по субтесту А (Равена) – 9,9 – 10,23 балла, по субтесту В – от 8,81 до 9,8 балла. Исследуемые операции сформированы на хорошем уровне у 70% первоклассников. Эти показатели выше, чем у дошкольников. Но при этом зрительно-моторная координация у большинства (80%) не сформирована, что может привести к затруднённости формирования навыков письма, ошибкам при списывании с доски или книги, копировании образцов из прописей. Это не значит, что ребёнок не умеет (или не сможет научиться) писать или рисовать. Хорошо рисующие и даже занимающиеся в изостудии дети могут оказаться неспособными справиться с задачей повторения образца, который находится у них перед глазами. Воспроизведение образца требует оперативной координации зрительного анализа и движений руки, а не развертки образа, как при самостоятельном рисовании. Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной нелепых ошибок. Понимая причину, ребенку надо помогать, постепенно приучая его к речевому самоконтролю, внимательной элементной проверке собственной работы и сличению ее с образцами.

Изучение *универсальных логических действий* осуществлялось нами с помощью заданий на развитие понятийного и образного мышления. Все компоненты понятийного мышления (интуитивный, логический, речевой и образный) у первоклассников развиты недостаточно (низкий уровень имеют 47-50%

детей), что говорит о несформированности следующих умственных операций: классификация объектов, выбор оснований и критериев для сравнения, установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений. Такое проявляется как в заданиях, представленных в речевой форме, так и образной (визуальной).

Операциональные единицы различных типов мышления различны. Образное мышление оперирует целостными образами предметов и явлений, понятийное – сущностными свойствами, понятиями, абстрактное – формальными характеристиками объектов и явлений — количественными, интервальными, структурными, функциональными и любыми другими закономерными отношениями и зависимостями.

Понятийное интуитивное мышление основано на личном опыте ребенка и позволяет самостоятельно разбираться в материале и самообучаться. Благодаря этому типу мышления школьные знания не остаются формальными и поверхностными, а «входят» в личный опыт ребенка, помогают формировать представление об окружающем мире и осмысливать его. Понятийное логическое мышление (мышление по аналогии) характеризует способность ребенка понимать суть правил, законов, видеть зону их применения и возможность использовать их на практике, то есть может действовать в соответствии с заложенным алгоритмом.

Чем чаще и дольше ребенок пользуется непонятными методами анализа и обобщения, тем прочнее они закрепляются и становятся не только привычными, но и единственно возможными. В итоге формируются такие операциональные механизмы мышления, когда воспринимаемая информация не формирует у ребенка внутренней картины мира. Допонятийные формы мышления не позволяют систематизировать получаемые знания, понимать и преобразовывать их в личный опыт. Даже если ребенок пытается понять и разобраться, то ему далеко не всегда это удается. Часто приходится просто заучивать информацию. С самого начала обучения в школе особое внимание необходимо уделять развитию у детей понятийного мышления.

У наших обследованных первоклассников преобладают *допонятийные формы* мышления (формально-визуальное, стан-

дартно-ассоциативное, ситуативно-функциональное, эмоционально-образное, синкретичное (целостное)), что препятствует полноценному формированию универсальных познавательных учебных действий, адекватных для усвоения научных знаний, систематизированных с использованием понятийного принципа. Учителя, работающие в 1-х классах, не замечают и не учитывают многие проблемы современных первоклассников, в том числе недостаточное развитие пространственных представлений, зрительно-моторной координации и произвольной регуляции действий.

Выводы. Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к познавательному и личностному развитию школьников. Многие современные дети не соответствуют этим требованиям: недостаточная произвольная регуляция деятельности и низкий уровень речевого развития, вербального и образного мышления. Трудности формирования познавательных УУД обусловлены низким уровнем общей подготовки дошкольников (неумение осознанно и произвольно строить устные речевые высказывания и пр.), несформированностью логических действий (выделение существенного, установление причинно-следственных отношений, операции синтеза) и понятийного мышления у учащихся первого класса.

При формировании познавательных универсальных учебных действий необходимым является учёт специфики индивидуальных особенностей развития детей: интеллектуальных операций и регулятивных механизмов.

Для диагностики особенностей развития познавательных УУД можно использовать известный методический инструментарий, например, комплект Л.А. Ясюковой.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

2. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. [Текст] Методическое руководство/Л.А. Ясюкова. – СПб., ГП «ИМАТОН», 1999. – 184 с.

УДК 373.5.016

Е.В. Карпова

Оптимизация учебной деятельности на основе профилактики антимотивации учения школьников

Анализ проблемы мотивации учебной деятельности показывает, что явный акцент в ее разработке делался и продолжает делаться, в основном, на положительной стороне мотивации к ней. Вместе с тем, практически отсутствуют работы, в которых исследовалась бы обратная, «негативная» сторона мотивации учебной деятельности (УД). Встречаются лишь отдельные, несистематизированные положения о существовании отрицательной мотивации УД, отрицательном отношении к учебе. Вместе с тем, нельзя не признать, что УД обладает мощным «антимотивационным потенциалом». Однако эта сторона УД остается до сих пор на втором плане - недостаточно проработанной и раскрытой. Между тем, совершенно очевидно, что такие особенности УД, как отсутствие конкретного результата, объективные трудности при усвоении нового учебного материала, напряжение, связанное с учебным процессом, «давление» со стороны взрослых - родителей и учителей - все эти и многие другие факторы могут вызвать стойкое нежелание учиться. Как отмечается в [6], в последнее время имеет место «массовое исчезновение у детей желаний учиться на протяжении первого-второго классов, а иногда и на протяжении первых недель и месяцев учебы». Под влиянием указанных факторов у учеников начинает складываться устойчивая антимотивация.

Под антимотивом следует, по нашему мнению, понимать не недостаточный уровень развития какого-либо учебного мотива

© Е.В. Карпова, 2012

(например, слабый познавательный интерес). Речь идет о другом - о высоком уровне развития какого-либо другого динамического образования, которое не способствует осуществлению учебной деятельности, «отталкивает» учеников от нее, обладает по отношению к ней своеобразной «отрицательной валентностью, в силу чего и является антимотивом УД. Например, сильнейшим антимотивом может выступать желание общаться с друзьями или конфликтные отношения с учителями. Важно подчеркнуть также, что антимотивы в содержательном отношении могут быть (сами по себе) и позитивными. Так, например, если ученика в большей степени интересуют занятия спортом, то учеба вообще может отойти на второй план. Иными словами, сам по себе антимотив УД (занятия спортом) не является негативным. Однако антимотивы могут нести и отрицательную содержательную окраску. Например, направленность ученика на бездумное времяпрепровождение или нежелание предпринимать какие-либо усилия в отношении учебы представляют собой антимотивы отрицательного содержания. Это - первое важное положение (введение понятия антимотивации), которое, как будет показано ниже, может быть положено в основу формирования мотивации УД.

Второе основное положение заключается в следующем. Структурно-функциональная организация мотивационной сферы личности представляет собой, как установлено нами, не совокупность разрозненных компонентов, а их систему, предполагающую закономерные взаимосвязи между ними [1-3]. Эта система дифференцируется на ряд основных подсистем. Среди них - описанные в литературе подсистемы внешней и внутренней мотивации, подсистемы мотивации достижения и мотивации избегания неуспеха [7]. Наряду с ними, следует выделить еще одну подсистему, которая представлена по отношению к мотивации в целом, а не только по отношению к мотивации УД; речь идет о мотивации самодетерминации [8]. Все эти мотивационные подсистемы так или иначе представлены и в учебной деятельности. Она является ведущей на протяжении многих лет обучения в школе, хотя и не единственной деятельностью детей. У них имеются также и внеучебные интересы, носящие весьма разнообразный характер. Можно поэтому предположить, что существует и подсистема внеучебной мотивации. Внеучебные интересы, как установлено нами, могут и усиливать и ос-

лаблять мотивацию УД [3]. Имеет смысл также выделить еще одну подсистему: это подсистема «мотивационных стереотипий». Дело в том, что очень многие поступки и действия (в том числе - и в УД) происходят «по привычке»: ребенок учится, так как «все учатся», «так надо», «привычно». И такое поведение, обусловленное мотивационными стереотипиями, довольно распространено и целесообразно с точки зрения адаптации - при этом экономятся силы, энергия. Есть основания считать, что в качестве компонентов этой подсистемы выступают разнообразные квазипотребности.

Мы считаем, что антимотивацию УД также целесообразно рассматривать в качестве одной из мотивационных подсистем, поскольку она объединяет в себе качественно однородные в функциональном плане образования - антимотивы. Однако при этом следует иметь в виду два момента. С одной стороны, антимотивация присутствует во всех перечисленных выше семи подсистемах. Например, в подсистеме внешней мотивации антимотивами могут являться следующие: «в школе ставят плохие отметки», «учитель плохо ко мне относится». В подсистеме внутренней мотивации антимотивами могут выступать следующие: «неинтересно, скучно на уроках», «не нравится предмет». В подсистеме мотивации достижения типичными антимотивами являются, например, такие: «не хочу напрягаться и нервничать из-за отметок», «не стремлюсь быть отличником». Подсистема мотивации избегания неудач включает в себя, например, следующие: «боюсь отвечать перед всем классом», «тревожусь из-за возможных неудач» и др. Следовательно, антимотивами могут выступать мотивы, включенные во все другие подсистемы, но представленные с «противоположным знаком». Иначе говоря, антимотивация распределена по всем основным мотивационным подсистемам. Вместе с тем, подчеркнем, что антимотивация имеет собственную качественную определенность. Это действительно самостоятельная, автономная подсистема, имеющая негативную направленность. В этой двойственности и состоит специфика антимотивации.

Антимотивация является, таким образом, важнейшей подсистемой мотивации УД и не учитывать ее при формировании последней крайне нецелесообразно. Традиционный подход к формированию мотивации УД заключается, как известно, в осуществлении тренинга положительной мотивации УД. Наш подход показывает, что наряду с указанным, объективно необходимым

является и «антимотивационный тренинг» (во избежание недоразумений подчеркнем, что речь идет, естественно, не о тренинге антимотивов, а о таких процедурах, которые направлены на их профилактику и (или) устранение). Он имеет свои особенности. Можно выделить, по крайней мере, два его вида. Первый вид - когда антимотивация уже имеется в наличии у школьников; в этом случае тренинг будет носить, так сказать, «устраняющий» характер. Второй вид - когда антимотивы еще четко не представлены у школьников, но могут появиться в этот период. «Антимотивационный тренинг» в данном случае имеет «пропедевтический» характер. Самое главное, на наш взгляд, состоит в понимании того, что эти два направления - тренинг положительной мотивации УД и «антимотивационный» тренинг - не являются альтернативными; напротив, они должны органично сочетаться и представлять собой в совокупности синтетический мотивационный тренинг.

Далее, закономерно возникает и вопрос о том, как должен быть организован «антимотивационный» тренинг и на что конкретно он должен быть направлен. Для ответа на данный вопрос необходимо выявить, во-первых, причины появления антимотивов; во-вторых, - сами антимотивы. При этом следует учитывать, что подсистема антимотивации объективно включена в основные системы - личность и деятельность. Именно они, в первую очередь, и являются источником антимотивов (хотя, подчеркнем, источники антимотивации могут находиться и в иных сферах).

Действительно, анализ УД как источника антимотивации показывает, что она занимает совершенно особое положение среди других основных видов деятельности и имеет, как это установлено в педагогической психологии, ряд важных специфических особенностей. Во-первых, УД является первой общественно-значимой деятельностью ребенка. Следовательно, данная особенность предполагает обязательное развитие мотивов долженствования у детей, потребности быть взрослым. Однако, например, у первоклассников нередко доминирует интерес к внешним формам школьной действительности, а не к содержательной стороне учебного процесса. Во-вторых, УД не имеет реального, материального, практического результата (как трудовая деятельность). Ученики осваивают уже известные знания, не создавая объективно нового. Кроме того, результат УД направлен на далекое будущее. Эта особенность УД вызы-

вает подчас непонимание ее целей; они носят для ребенка весьма абстрактный характер; нередко искажается и личностный смысл УД для детей. В-третьих, результатом УД являются изменения, происходящие в личности и психике детей. Не подлежит сомнению, что в ходе УД, требующей, прежде всего, произвольности поведения и психических процессов, интенсивно развиваются высшие формы памяти и мышления. Однако УД может оказывать и негативное влияние на мотивацию. Так, например, излишняя формализация материала, репродуктивный тип обучения могут не способствовать развитию творческого мышления учеников. Особенности организации учебного процесса, стили общения и педагогической деятельности учителей нередко порождают тревожность у детей, заниженную самооценку; формируют нежелательные черты характера. В-четвертых, УД является коллективной деятельностью: совместный характер УД создает поэтому объективные предпосылки для конкуренции, соревновательности, что стимулирует мотивацию достижения, а также - противоположную ей мотивацию избегания неудач. В-пятых, УД требует обязательной организации - в аспекте времени, места, распорядка и др. В школах обязательна жесткая регламентация режимных требований: уроки по 45 минут, обязательное их посещение и др. Как правило, имеет место авторитарность и внешний контроль со стороны учителей. В школах обычно отсутствует свобода выбора; типичны обязательность, подчинение, послушание со стороны учеников. Все эти факторы объективно способствуют возникновению «реактивного сопротивления» со стороны учеников, их нежелания учиться или даже вызывают отказ от учебы. И, наконец, в-шестых, в учебную деятельность включены и родители, которые заинтересованы (или нет) в успехах детей, помогают, заставляют, поощряют, наказывают. Ни в одном другом виде деятельности не проявляется так отчетливо роль родителей в формировании мотивов учения собственных детей, начиная с первых дней обучения (и даже - раньше).

Очевидно, таким образом, что проведенный анализ ярко демонстрирует антимотивационную сторону УД. Ученики стремятся всеми возможными способами уклониться от выполнения заданий, у них возникает эмоциональное напряжение, желание противостоять власти взрослого. Следовательно, в начале освоения УД у детей отсутствует отчетливо выраженная и оформившаяся мотивация к ней.

Имеет место, скорее, общее положительное отношение к школе; желание учиться нередко продиктовано интересом к внешним сторонам школьной жизни. Собственно формирование мотивации учения происходит в процессе освоения УД но изначально носит сложный и глубоко противоречивый характер, что обусловлено развитием как положительной мотивации УД, так и подсистемой антимотивации. Данный процесс разворачивается под влиянием специфических особенностей УД.

Другим комплексным источником антимотивации (помимо содержания и условий УД) является сама личность ученика, поскольку именно в процессе реализации УД она и мотивируется. Корректнее, по всей видимости, использовать не термин «мотивация УД», а «мотивация личности к УД». Личность испытывает самые разные влияния со стороны социального окружения; меняются ее свойства, взгляды, жизненные цели и ценности. Так, относительно дошкольного возраста А.Н.Леонтьев отмечал, что это - период первоначального, фактического складывания личности. В данный период происходит формирование индивидуальной мотивационной системы и появляется достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Это личностное образование было обозначено Л.И. Божович понятием «внутренняя позиция школьника», под которой понимается система потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой. Это - такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается как его собственная потребность. Дети отказываются от дошкольно-игрового способа существования, положительно относятся к школе и к учению. Несформированность внутренней позиции школьника может выступать в функции сильнейшего антимотива УД.

В младшем школьном возрасте появляются такие общие особенности личности, как доверчивость, послушание, исполнительность, направленность на внешний мир, подражательность. Эти типичные черты личности представляют собой не только основу успешного воспитания, но и обучения детей. Можно предположить, что в младшем школьном возрасте антимотивы в большей степени порождаются учебной деятельностью, а не личностью, хотя, например, повышенная тревожность ребенка или безответственность могут также выступать в качестве антимотивов УД. В этом возрасте функцию антимотивов могут выполнять

также, например, и характерная для младших школьников ситуативность интересов.

При переходе в среднюю школу - на границе младшего школьного и подросткового возраста - возникает, по меткому выражению А.К.Марковой, «мотивационный вакуум». Он связан со сменой ведущего вида деятельности (с учебной на общение со сверстниками), с повышенными требованиями к интеллектуальному и личностному уровню развития детей, появлением новых трудных предметов и разных учителей. Именно в этот период мотивационного кризиса резко интенсифицируется развитие антимотивов, например, сильных внеучебных интересов. Подростковый кризис - это кризис развернутый, отнесенный Л.С.Выготским к так называемым «большим кризисам»; он порождает специфическое психическое новообразование, как чувство взрослости. Стремление быть взрослым может вести к имитации в поведении социально неодобряемых внешних признаков взрослости, создавать проблемы в воспитании детей, вести к формированию отрицательных черт личности. Например, такая личностная черта, как негативизм, может выступать в качестве антимотива УД. Подростковый возраст - период интенсивного формирования характера. Нередки так называемые акцентуации характера у подростков. «Заострение» отдельных черт характера может влиять на мотивацию УД. Так, гипертимные подростки - подвижные, общительные, чересчур самостоятельные; они не могут тщательно работать, дают отрицательные реакции и протестуют при контроле, нравоучениях, требованиях дисциплины. Подростки с сензитивным типом характера чрезвычайно впечатлительны, обладают склонностью к чувству неполноценности. Они могут прогуливать занятия, отказываются ходить в школу в случае сложных отношений с окружающими, насмешек, грубости с их стороны, то есть они очень чувствительны к социальным оценкам. Следовательно, некоторые акцентуированные черты характера также могут выступать в функции антимотивов УД.

Старшему школьному возрасту свойственны рефлексия, самоанализ, устойчивое самосознание, стабильный образ «Я», самоуважение, направленность на будущее, на профессиональное самоопределение. В целом, в этот возрастной период происходит решение смысложизненных проблем. Характерными, типичными

личностными чертами являются, например, такие как самостоятельность, решительность, критичность. Эти личностные особенности скорее положительно влияют на мотивацию УД; антимотивы в данный возрастной период в большей степени обусловлены особенностями УД. Из сказанного следует, что развитие, возрастная перестройка личности оказывают влияние на мотивацию УД. Приведенные примеры демонстрируют и то, что учебная деятельность и личность являются основными источниками антимотивации. Особо следует подчеркнуть, что значение каждого из них в порождении антимотивов в разные возрастные периоды неравноценно. Обращает на себя особое внимание подростковый возраст - период, в котором происходит бурная перестройка личности, ведущим видом деятельности становится уже не учеба, а общение со сверстниками. Эти обстоятельства обуславливают наибольшую представленность антимотивов УД именно в данном возрасте. Учебная деятельность объективно отходит на второй план, сфера интересов смещается в область межличностных отношений, доминируют внеучебные интересы. Все это можно обозначить термином «*антимотивационный пик*», который возникает в данный возрастной период и хронологически совпадает с «мотивационным вакуумом» (в широком смысле - отсутствием желания учиться). Мотивационный вакуум объективно должен быть чем-то заполнен. Он порождает антимотивы, и его поэтому можно рассматривать в качестве одного из механизмов их возникновения. Следовательно, можно заключить, что, по крайней мере, с момента поступления детей в школу у них начинают формироваться не только положительные мотивы УД, но и система антимотивов. Источником последних является сама УД, а также личность, включенная в ее осуществление. Как показывают наши данные, имеется специфика онтогенетической динамики и положительной мотивации, и антимотивации УД. Это - разные, но единые стороны мотивации УД. Диагностика мотивации УД должна осуществляться комплексно, то есть с учетом всех ее сторон. В свою очередь, понимание и признание комплексного характера мотивации УД должно быть положено в основу аналогичной, то есть также комплексной программы мотивационного развития, в основу *синтетического* мотивационного тренинга.

Библиографический список

1. Карпова, Е.В. К разработке понятия «мотивационная перспектива» [Текст] /Е. В. Карпова // Ежегодник РПО «Психология и практика», т.4, вып. 1. - Ярославль, 1998.
2. Карпова, Е.В. Развивающие системы обучения и формирование мотивации учения [Текст] /Е. В. Карпова, О. Н. Кулешова .- Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.
3. Карпова, Е.В. Влияние внеучебных интересов на мотивы учения младших школьников [Текст] /Е. В. Карпова // Современные проблемы дошкольного и начального образования . - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова.- М., 1983.
5. Маркова, А.К. Стратегия формирования мотивации учения [Текст] /А. К. Маркова // Перспективы. Вопросы образования.- 1991.- №3.
6. Патяева, Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение [Текст] /Е. Ю. Патяева // Современная психология мотивации. - М., 2002.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]/ Х. Хекхаузен.- М., 1986. - Т.1.

УДК 378.14

Е.Р. Короткова

Урок математики в 3 классе в технологии деятельностного метода

Тема урока: Умножение на двузначное число.*Тип урока:* ОНЗ.*Цель урока:* построить алгоритм умножения многозначного на двузначное число, тренировать способность к его практическому использованию

Стандарты второго поколения предполагают переход с объяснительного на деятельностный метод обучения. Данный урок построен в соответствии с технологией деятельностного

© Е.Р. Короткова, 2012

метода. Технология деятельностного метода обучения включает в себя систему деятельностных шагов. Рассмотрим их последовательность:

1. Мотивация к учебной деятельности.

Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение в пространство учебной деятельности на уроке.

Формируемые УУД: Личностные: самоопределение, смыслообразование.

Познавательные: целеполагание.

Коммуникативные: планирование учебного сотрудничества.

Цель этого этапа:

1) включить учащихся в учебную деятельность – тренировать в понимании значения уметь учиться;

2) определить содержательные рамки урока – виды умножения;

3) мотивировать к учебной деятельности.

Организация учебного процесса на этапе 1:

На доске карточка с девизом урока:

«Маленькие удачи – путь к большой победе»

Дети дают ответы на вопросы:

- Как вы понимаете смысл этого выражения?

- В чём вы уже добились успеха?

- Как на уроке вы будете продвигаться к победе?

- А что нужно сделать, чтобы узнавать новое? (Повторить, что мы уже знаем.)

- Вы будете повторять всё, что вы знаете? (Нет, мы повторим только те знания, которые нам могут помочь при открытии новых знаний.)

Прслушивание песни М. Пляцковского «Дважды два – четыре».

- Как вы думаете, как может быть связана эта песня и наш урок? (В песни поётся про умножение, значит, мы сегодня будем изучать умножение).

- Сейчас вы отправитесь в сказочное путешествие в волшебную страну «Умножение».

- Ребята, а разве вы никогда не умножали?

- С какими жителями этой волшебной страны вы уже знакомы?

- Ой, ребята, а последний домик оказался пустым, как вы думаете, почему? (Здесь живёт новый способ умножения).

- Правильно, именно с ним вы сегодня на уроке и познакомитесь.

- Ну что, хотите отправиться в сказочное путешествие, чтобы открыть новый способ?

- Тогда пожелайте друг другу удачи на вашем нелёгком пути.

2. Актуализация знаний и фиксация индивидуально-затруднения в пробном действии.

На данном этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения.

Формируемые УУД:

Познавательные: анализ, сравнение, аналогия, использование знаковой системы, осознанное построение речевого высказывания, подведение под понятие.

Регулятивные: выполнение пробного учебного действия, фиксация индивидуального затруднения, волевая саморегуляция в ситуации затруднения.

Коммуникативные: выражение своих мыслей, аргументация своего мнения, учёт разных мнений учащихся

Цель:

1) актуализировать знания о видах умножения, алгоритм умножения однозначного числа на двузначное, алгоритм письменного умножения на однозначное число;

2) тренировать мыслительные операции, необходимые на этапе проектирования;

3) мотивировать к пробному действию и его самостоятельному выполнению и обоснованию;

4) предъявить индивидуальное задание для пробного действия;

5) организовать выполнение пробного действия и фиксацию затруднения в учебной деятельности (незнание письменного умножения на двузначное число);

б) организовать анализ полученных ответов и зафиксировать индивидуальные затруднения в обосновании выполнения задания.

Организация учебного процесса на этапе 2:

- На доске даны числовые выражения:

$$\boxed{9 \cdot 8} \quad \boxed{7 \cdot 4} \quad \boxed{9 \cdot 15} \quad \boxed{7 \cdot 23} \quad \boxed{9 \cdot 185} \quad \boxed{7 \cdot 432}$$

- Какое задание можно выполнить с этими выражениями? (Разделить на группы).

- По каким признакам можно произвести деление на группы? (По первому множителю, по виду умножения).

- Разделите эти выражения на три группы в зависимости от вида умножения.

$$\begin{array}{ccc} 9 \cdot 8 & 9 \cdot 15 & 9 \cdot 185 \\ 7 \cdot 4 & 7 \cdot 23 & 7 \cdot 432 \end{array}$$

- Что интересного в выражениях первой строчки? (Одинаковый первый множитель)

- Что интересно в выражениях второй строчки?

- Найдите значения выражений первого столбика. Ответ покажите на карточках.

- Чем вы пользовались, находя значения этих выражений? (Таблицей умножения). Надо ли её вывешивать на доску в качестве эталона? (Нет, мы её хорошо знаем).

Найдите значение числового выражения $9 \cdot 15$ из второго столбика. Расскажите, каким эталоном вы пользовались, умножая однозначное число на двузначное.

$$9 \cdot 15 = 9 \cdot (10 + 5) = 9 \cdot 10 + 9 \cdot 5 = 90 + 45 = 135$$

- Найдите значение второго выражения, пользуясь эталоном.

Каким способом вы будете находить значения числовых выражений в третьем столбике? (Умножать в столбик).

- Найдите значения этих выражений. (Два ученика работают у доски, остальные в тетрадях).

- Какой же алгоритм вы использовали при выполнении этого задания?

Итак, ребята, что же вы сейчас повторили? (Таблицу умножения, умножение на двузначное число, письменное умножение на однозначное число).

- Как вы думаете, какое задание я вам сейчас предложу? (Задание на пробное действие). Зачем? (Чтобы мы поняли, что нам известно, а что нет).

Учитель открывает на доске выражение: $146 \cdot 24$.

- Что нового вы увидели в этом задании (Умножение на двузначное число).

- Сформулируйте тему урока.

Что же вы должны будете сделать дальше? (Попробовать решить это выражение за 1 минуту).

- Внимание! Начали! Стоп. Посмотрим результаты.

- Все ли смогли найти значение этого выражения? Поднимите руки, кто не смог.

- Что показало вам ваше пробное действие? (Я не могу решить это выражение).

- Те, кто решил, назовите, пожалуйста, свои ответы. Учитель фиксирует все ответы на доске и обводит в кружок правильный ответ. Ребята, решившие правильно, свой ответ обоснуют.

- Что показало пробное действие тем, кто решил, но не получил правильного ответа? (Мы не можем правильно решить это выражение).

- Что показало пробное действие тем, кто решил правильно? (Я не могу обосновать правильность своих действий)

3. Выявление места и причины затруднения

На данном этапе учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения.

Формируемые УУД:

Познавательные: анализ, сравнение, обобщение, подведение под понятие, постановка и формулирование проблемы, построение речевого высказывания.

Регулятивные: волевая саморегуляция в ситуации затруднения.

Коммуникативные: выражение своих мыслей, аргументация своего мнения, учёт разных мнений, разрешение конфликтной ситуации.

Цель:

1) организовать восстановление выполненных операций и фиксацию места – шага, операции, где возникло затруднение;

2) организовать соотнесение действий учащихся с используемым алгоритмом и на этой основе организовать выявление и фиксирование во внешней речи причины затруднения – тех конкретных знаний, умений или способностей, которых недостает для решения исходной задачи такого класса или типа.

Организация учебного процесса на этапе 3:

- Что надо сделать дальше? (Остановиться и подумать).
- Какое задание выполняли? (Умножали трехзначное число на двузначное).
- Какими эталонами вы пытались воспользоваться? (Алгоритмом письменного умножения на однозначное число и эталоном умножения на двузначное число).
- Подошли ли к этому заданию известные эталоны? (Нет).
- Значит, где возникло затруднение? (Умножаем на двузначное число).
- Почему вы не смогли справиться с этим заданием? (У нас нет алгоритма умножения на двузначное число).

4. Построение проекта выхода из затруднения

Формируемые УУД:

Личностные: самоопределение, смыслообразование

Познавательные: анализ, синтез, обобщение, аналогия, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, проблема выбора эффективного способа решения, планирование, выдвижение гипотез и их обоснование, создание способа решения проблемы.

Регулятивные: волевая саморегуляция в ситуации затруднения.

Коммуникативные: выражение своих мыслей, аргументирование своего мнения, учёт разных мнений, планирование учебного сотрудничества со сверстниками, достижение общего решения.

Цель:

1) организовать построение учащимися проекта будущих учебных действий: уточнение цели проекта и темы урока; определение средств; построение плана достижения цели.

Организация учебного процесса на этапе 4:

- Прежде чем продолжить работу дальше, что надо сделать? (Поставить цель).
- Сформулируйте цель своей деятельности. (Составить алгоритм умножения на двузначное число).
- Уточните тему урока. Проверьте, правильно ли вы сформулировали её вначале.
- Какой удобный способ вычислений существует в математике? (В столбик).
- Значит, как вы будете умножать? (В столбик).
- Что вам поможет при создании нового алгоритма? (Наши знания, таблица умножения). Какие алгоритмы из тех, что сегодня вы повторили, помогут? (Алгоритм письменного умножения на однозначное число (Э-2), эталон умножения на двузначное число (Э-1)). Как они могут помочь? (Подробный разбор).

- Составьте план действий:

1. Умножить 146×24 , используя Э-1.
2. Записать выражение в столбик, опираясь на эталон записи.
3. Вычислить.
4. Сделать вывод (фиксируем план на доске)

5. Реализация построенного проекта

Формируемые УУД:

Личностные: самоопределение, смыслообразование.

Познавательные: анализ, синтез, обобщение, аналогия, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, проблема выбора эффективного способа решения, планирование, выдвижение гипотез и их обоснование, создание способа решения проблемы.

Регулятивные: волевая саморегуляция в ситуации затруднения.

Коммуникативные: выражение своих мыслей, аргументирование своего мнения, учёт разных мнений, планирование учебного сотрудничества со сверстниками, достижение общего решения.

Цель:

1) организовать коммуникативное взаимодействие с целью реализации построенного проекта, направленного на приобретение недостающих знаний: алгоритма письменного умножения на двузначное число;

2) зафиксировать в речи и в знаковой форме (с помощью эталона) способ умножения, сформировать умение использовать его на практике;

3) организовать уточнение общего характера нового знания.

Организация учебного процесса на этапе 5:

- Открывать новый способ вы будете в группах. На работу в группах отводится 5 минут.

- Представьте свои результаты. Объясните свои действия. (У доски отвечают по одному представителю от группы).

Обобщая результаты, учитель фиксирует на доске алгоритм умножения многозначного числа на двузначное. (На планшетах каждый ребёнок по ходу составления алгоритма записывает в столбик выражение 146×24 и вычисляет его, один ученик выполняет на доске).

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи

Формируемые УУД:

Личностные: осознание ответственности за общее дело.

Познавательные: выполнение действий по алгоритму, построение логической цепи рассуждений, анализ, обобщение, подведение под понятие.

Коммуникативные: выражение своих мыслей, использование речевых средств для решения коммуникационных задач, достижение договорённости и согласование общего решения.

Цель: зафиксировать новый способ действий во внешней речи, тренироваться в применении нового алгоритма при выполнении заданий.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону

Формируемые УУД:

Познавательные: анализ, синтез, аналогия, классификация, подведение под понятие, выполнение действий по алгоритму.

Регулятивные: контроль, коррекция, самооценка.

Цель: 1) организовать самостоятельное выполнение учащимися заданий на новое знание;

2) организовать самопроверку детьми правильности выполнения задания (при необходимости – коррекцию возможных ошибок).

8. Включение в систему знаний и повторение

На данном этапе выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг.

Цель: организовать повторение учебного содержания, необходимого для обеспечения содержательной непрерывности.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке

Формируемые УУД:

Познавательные: рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, адекватное понимание причин успеха или неуспеха.

Коммуникативные: аргументация своего мнения, планирование учебного сотрудничества.

Цели:

1) зафиксировать новое содержание, изученное на уроке;

2) организовать рефлексивный анализ учебной деятельности с точки зрения выполнения требований, известных учащимся;

3) оценить собственную деятельность на уроке;

4) зафиксировать неразрешенные на уроке затруднения, если они есть, как направления будущей учебной деятельности;

5) обсудить и записать домашнее задание.

Организация учебного процесса на этапе 9:

1) Какой же способ умножения живет в домике? (Письменное умножение на двузначное число).

– Какие цели вы сегодня ставили?

- Достигли ли мы этих целей? Докажите.
 - У кого были затруднения? Удалось ли вам их преодолеть?
 - Над чем ещё надо поработать?
 - Можно ли сказать, что сегодня вы находились в учебной деятельности? (Да). Докажите.
 - Как бы вы оценили работу всего класса?
 - Оцените цветом свою работу на уроке.
- 2) Далее учитель предлагает учащимся обсудить домашнее задание.

Использование технологии обеспечивает достижение высоких результатов как в освоении знаний и навыков, так и в общем развитии учащихся. Ребята учатся лучше рассуждать, думать, анализировать, не бояться трудностей, самостоятельно решать ставшие перед ними проблемы, ставить цели и их добиваться, быть творческими личностями. Они учатся общаться, уважать мнение каждого и считаться друг с другом.

УДК 159.922/37.01

Л.Н. Шиленкова

Диагностика метапредметных компетенций на материале математических задач 1, 2 класса

В основе нового ФГОС общего начального образования лежит системно-деятельностный подход, который определяет новые требования к результатам образовательной деятельности. В качестве таких результатов образования выступают предметные, метапредметные и личностные компетенции. Под метапредметными результатами, согласно образовательным стандартам второго поколения, понимаются универсальные способы деятельности, которые осваиваются учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применяются как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [4,5]. Метапредметные результаты образовательной деятельности включают универсаль-

© Л.Н. Шиленкова, 2012

ные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные). Универсальные учебные действия обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

В связи с постановкой новых целей образования и разработкой его нового содержания возникает необходимость фиксации, диагностики его результатов. В частности, необходима разработка диагностического инструментария для метапредметных результатов образовательной деятельности. Основным объектом оценки метапредметных результатов является сформированность ряда регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, т.е. таких умственных действий учащихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью.

На данный момент ощущается недостаток диагностических методик метапредметных компетенций, целью которых является фиксация их сформированности. Необходима разработка и формирование такого диагностического инструментария, который можно было бы использовать на протяжении всех четырех лет обучения в младшей школе.

Основой метапредметных компетенций можно считать действия анализа, планирования и рефлексии, которые специально формируются в развивающем обучении. А метапредметные компетенции можно рассматривать как выражение теоретического подхода к решению задач. Соответствующим образом и диагностические задачи можно рассматривать как аналог учебных задач в учебной деятельности развивающего обучения. Таким образом, методики диагностики метапредметных компетенций можно проектировать на основе теории В.В. Давыдова, которая была положена в основу разработки федеральных образовательных стандартов.

На учебном материале математики 1 класса нами была разработана задача, при выполнении которой ученик вынужден анализировать способы ее решения.

Инструкция для ученика была следующая:

«По этой картинке ученики одной школы составили три задачи и решили их. Попробуй сообразить, какие задачи придумали ученики.

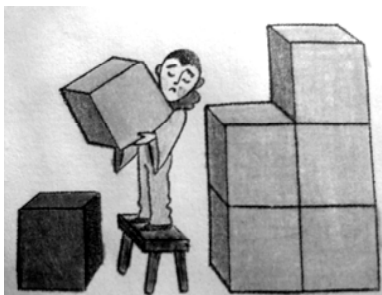


Рисунок к диагностическому заданию

1. Какие условия были у задачи с таким решением?

$$5+1=6$$

2. Какие условия были у задачи с таким решением?

$$7-2=5$$

3. Какие условия были у задачи с таким решением?

$$6+1=7$$

Дополнительные вопросы:

1. Что в коробочках было неважно для этих задач, что не учитывалось при их составлении и решении?
2. Какие задачи похожи между собой? Чем они похожи?
3. Можешь придумать по данной картинке еще одну задачу?

Задача предлагалась ученику индивидуально, все реплики и ответы фиксировались в протоколе.

В данной диагностической задаче предполагается: ученик должен произвести обратное действие, то есть не решить задачу, что для него является привычным действием, а сконструировать задачу самостоятельно по заданным условиям. Такое действие предполагает анализ учеником условий задачи.

Приведенное задание направлено на диагностику следующих метапредметных результатов образовательной деятельности:

1. овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;
2. освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

3. использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.

Таким образом, данная методика основана на воспроизведении задачи по ее результатам относительно указанных метапредметных компетенций. Метапредметный подход в решении задачи проявляется также в том, каким образом ученики составляют задачи по заданным условиям.

Данная диагностическая процедура проверялась в работе с учащимися 1, 2 и 3 класса средней общеобразовательной школы в индивидуальной форме. В ходе эксперимента было выявлено, что задача была понятна учащимся. При этом решения испытуемых существенно различались по способу анализа условий. Одни ученики начинали с пересчитывания кубиков, а другие сначала анализировали смысл арифметических действий (+, -) в соответствии с действиями персонажа картинке. Второй способ более соответствует метапредметному подходу к решению поставленных задач. Наиболее существенно это различие проявилось в ответах на дополнительный вопрос №3, когда требовалось придумать самому аналогичную задачу по картинке.

Результаты эксперимента представлены в таблице.

Класс	Успешное выполнение задания (кол-во учащихся в %)	Ошибочное выполнение задания (кол-во учащихся в %)
1	54%	46%
2	40%	60%
3	80%	20%

Исходя из полученных данных, можно сделать предварительный вывод о том, что успешность выполнения задания не зависит от этапа обучения. Также наблюдается ухудшение результатов от первого ко второму классу, что может быть связано с изначально слабым уровнем класса. Успешность выполнения задания можно разделить на три уровня: низкий, средний и высокий.

При низком уровне выполнения задания ученик ориентируется на предметное содержание, а не на общие отношения в задаче, то есть концентрируется на оперировании цифрами, не соотнося их с представленной моделью для решения задачи. Ученик не выделяет существенных отношений в условиях задачи и при ее решении, что, в частности, проявляется в неверных ответах на дополнительные вопросы, неправильном составлении собственной задачи в соответствии с предоставленной моделью.

Средний уровень характеризуется наличием неустойчивой ориентировки на общие отношения в задаче и ее соотношения с представленной моделью. Например, ученик может правильно составить задачи по заданным условиям, соотнося их с предоставленной моделью, но неверно ответить на дополнительные вопросы.

Высокий уровень выполнения характеризуется ориентацией на существенные признаки, на общее отношение в задаче. Ученик соотносит модель и условия задачи, учитывает и использует ее при составлении и решении задачи. Также на данном уровне выполнения задания ученик верно отвечает на дополнительные вопросы, что говорит о наличии ориентации на существенные признаки и их понимание. Выполнение задания на данном уровне условно можно назвать проявлением метапредметных компетенций.

Библиографический список

1. Гуружапов, В.А. К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики [Текст] // Вопросы теории и практики развивающего образования. - М.: Развивающее образование, 2002. - С. 111-118.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. - М.: Академия, 2004. - 288 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. - М.: Интор, 1996. - 544 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 148 с.
5. ФГОС НОО [Текст] // <http://standart.edu.ru/>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Международная научно-методическая конференция

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.07

Т.Ю. Андрущенко

Возрастно-ориентированное психологическое консультирование детей и подростков: содержание и методы

Становление психологической консультативной практики в российском образовании определяется с одной стороны, культурно-историческими реалиями российского общества и, в частности, образования, с другой, – этапом развития консультативной психологии как области научных исследований. В настоящее время сложившаяся система психологических служб образовательных учреждений еще недостаточно обращена к психологическому консультированию как самостоятельному виду профессиональной деятельности педагога-психолога. По нашим ежегодным опросам психологов образования психологическое консультирование в структуре их реальной практики чаще всего имеет несамостоятельный, подчиненный статус, выступает как дополнение, сопровождение психологической диагностики, психокоррекционной и развивающей работы специалиста. Причины, затрудняющие организацию и проведение психологического консультирования в образовательных учреждениях, нам видятся в следующем:

1) реальная политика в области образования и воспитания обращена к традициям психологической помощи, направленной на преодоление препятствий и трудностей, мешающих нормальному развитию человека, и в меньшей мере способст-

© Т.Ю. Андрущенко, 2012

вующей достижению клиентом его оптимального развития, решению индивидуально-личностных и возрастных задач развития, в структуре которых важное место занимают и задачи образования;

2) несформированность заказа на психологическую консультативную помощь человеку в содействии достижения им желаемых изменений, часто обращающиеся – это родители, педагоги, настроенные на изменение других людей, выступающие заказчиками или пользователями психологической информации;

3) недостаточный организационный ресурс психологических служб образовательных учреждений с ограниченным штатным составом специалистов, отсутствие независимых централизованных структур (центров психологической помощи в структуре образования), позволивших подросткам и юношам обращаться за психологической помощью своевременно и конфиденциально;

4) особенности профессиональной компетентности и профессионального опыта педагога-психолога как консультанта связаны, с одной стороны, с высокими требованиями к себе, с повышенным чувством ответственности, а с другой, – с переживанием чувства неуверенности, робости перед этим видом практики, сомнением в себе, острой потребности в повышении квалификации именно в этой области.

Особое место в ряду других видов консультирования занимает возрастно-психологическое консультирование, наиболее релевантное задачам образования и развития человека на разных этапах его жизни.

Возрастно-ориентированное консультирование рассматривается нами как профессиональное содействие человеку в решении им жизненных задач, происхождение и содержание которых определяется возрастно-центрированным самосознанием и поведением, в частности, переживанием и рефлексией ситуации взросления, личностных и инструментально-поведенческих ресурсов, обеспечивающих решение задач возрастного развития [1,3].

История становления этого вида консультирования определялась историей взаимовлияний возрастной и консультативной психологии. Здесь можно выделить 3 этапа его современной

истории.

Первый этап связан с оформлением пространства практики научной возрастной психологии [4], второй – с освоением консультативных теорий и практик и их обращением к проблематике возраста, к человеку, переживающему разные этапы онтогенеза, рефлексизирующему периоды своего взросления или старения. Контексты и парадигмы этих двух устремившихся навстречу друг другу психологических областей теории и практики конечно, различны. Вектор возрастной психологии связан с традицией организации практики консультирования в научно-естественной парадигме, в которой ребенок и подросток выступают скорее объектом исследовательских и педагогических интересов взрослого. Участие ребенка во взаимодействии с психологом прямо не предполагает «психологических разговоров», обсуждения волнующих ребенка проблем, наличие которых неоспоримо. Картина внутреннего мира ребенка, пласт его переживаний, отношений, то, что собственно и является предметом консультативного взаимодействия, остается за скобками сегодняшней психологической практики. Ребенок как субъект развития чаще всего «ускользает» из поля видения психолога, который чаще занят консультированием его родителей по различным возрастным и личностным вопросам, выступает в роли психолога-эксперта, определяющего соответствие возрастной норме развития. Собственно консультативный вектор связан с гуманистическим подходом [6], с развитием помогающих, «субъектных» отношений (в принятии, понимании, сопереживании ребенку).

Третий этап становления возрастно-ориентированного консультирования определяется тенденциями развития современного образования и широким кругом решения детьми, подростками и молодежью задач развития, связан с поиском путей психологического сопровождения на этапе получения ими общего образования. Этот вид практики в первую очередь адресован тем детям, подросткам, старшеклассникам, которые еще не пережили возрастной кризис (подростковый или юношеский) или переживают его непродуктивно. Психологическим содержанием возрастно-ориентированного консультирования являются различные стороны содержания самосознания, связанного с ситуацией взросления человека (понимание и построение своих

перспектив, осознание условий, процесса и результатов развития, определение отношения к ним). В кругу проблем возрастного самоопределения обсуждаются проблемы построения отношения к новому возрастному статусу и потерям старого статуса, отношение к изменениям, возникающим в возрастном развитии. Деятельность психолога-консультанта актуальна для тех обучающихся, у которых типичная ситуация взросления, характерная для большинства их сверстников, осложняется особой жизненной ситуацией, что выступает препятствием решения ими задач возраста.

Теоретические основания, позволяющие реализовывать возрастно-ориентированную модель консультативной психологической практики, связаны с системным анализом психологического содержания возраста, требуют операционализации таких его структурных составляющих, как «социальная ситуация развития ребенка» (Л.С. Выготский, Л.И. Божович), «ведущий вид деятельности» (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), «возрастные психологические новообразования» (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, О.А. Карабанова и др.), причем умение исследовать проблему клиента строится на привлечении схем анализа возраста, сложившихся в зарубежной возрастной психологии, в частности, рассмотрения концепта «задачи развития» (Р. Хевигхерст, П. Хейманс, Э. Эриксон и др.).

Новые тенденции развития современного отечественного образования, связанные с внедрением новых образовательных стандартов в школе и вузе, привлекают внимание исследователей и практиков в области возрастно-ориентированного консультирования к таким конструктам, как «субъект возрастного развития» [7] и «возрастная компетентность» [1, 3]. В широком смысле можно говорить о возрастной компетентности как о понимании и принятии человеком себя как субъекта развития. В более узком плане компетентность проявляется через систему возрастных новообразований как сложившихся ресурсов, позволяющих определять новый тип отношений и строить определенные действия в решении задач своего развития.

Специфика методов консультативной работы в рамках возрастно-психологического консультирования связана с трудностями построения предмета взаимодействия через описание

переживаний и психологических ресурсов, необходимых ребенку для решения определенного круга задач его развития. В ходе консультирования возникает необходимость передачи ребенку вербальных средств описания психической реальности через особым образом построенную обратную связь (опыт игровой терапии В. Экслейн и Г. Лэндрета) или использование опосредованных форм ее фиксации, например, при обращении к графическим приемам ведения консультативной беседы в опыте Т.Ю. Андрущенко [2].

Библиографический список

1. Андрущенко, Т.Ю. Возможности возрастнопсихологического консультирования детей и подростков в структуре развивающего образования [Текст] // Психология образования в XXI веке: междунар. науч.-практ. конф.- Волгоград: Изд-во ВГСПУ, 2011. С. 43 – 45.

2. Андрущенко, Т.Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании [Текст] / Т.Ю. Андрущенко. - М.: Академия, 2002.

3. Андрущенко, Т.Ю. Психологическое содержание возрастноразвития ориентированного консультирования детей и подростков [Текст]/Психологическое сопровождение образования на разных этапах возрастного развития человека: материалы Всерос. науч.-практ. конф.- Волгоград: Изд-во ВГПУ, 2009. -0 С. 220 – 223.

4. Возрастноразвития психологический подход в консультировании детей и подростков [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова и др. - М.: Академия, 2002.

5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в шести томах [Текст]. Т.4: Детская психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984.

6. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы [Текст] / К. Роджерс. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.

7. Слободчиков, В.И., Исаев, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / под ред. В.Г. Щур. - М.: Школьная Пресса, 2000.

8. Хейманс, П.Г. Концептуализация и операционализация задач развития [Текст] // Процессы психического развития / под ред. А.И. Подольского и др. - М., 1995. - С. 8-18.

И.Г. Ахунова

Педагогические способности как компонент профессионально важных качеств преподавателя

Социально-экономическое развитие нашего общества в новом тысячелетии обуславливает определение новых приоритетов и перспектив развития современной высшей школы и выдвигает высокие требования к образованию и педагогической деятельности, и профессиональная компетентность становится необходимым условием выдвинутых временем социальных перемен. Современность предъявляет все более жесткие и разно-сторонние требования к педагогической деятельности. Они неизмеримо возрастают при неизбежном возникновении рынка молодых специалистов, развитии многоуровневого образования, внутригосударственной и международной аккредитации вузов и специалистов.

Проблема изучения профессиональной деятельности педагога всегда пребывала в поле зрения ученых и исследователей. На протяжении последних лет значительно активизировались исследования средств, путей и способов повышения профессиональной компетентности специалистов различных областей в связи с острой потребностью в квалифицированных кадрах, способных к творческой работе и профессиональному саморазвитию. Отечественная педагогическая психология накопила богатейший материал исследований в области психологии педагогического труда: П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Ф.Н. Гонаболин, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков и др.

Преподаватель в определенном смысле является ключевой фигурой системы образования, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности учащегося или студента в ходе профессиональной подготовки.

© И.Г. Ахунова, 2012

При анализе психологии личности педагога выделяют, прежде всего, те особенности, черты, проявления личности, которые отвечают требованиям педагогической профессии, обеспечивают успешное овладение полноценной педагогической деятельностью, т.е. приобретают профессионально педагогическую значимость. В.А. Крутецкий и Е.Г. Балбасова выделили в структуре профессионально значимых качеств личности педагога четыре подструктурных блока: 1) идейно-нравственный моральный облик; 2) педагогическая направленность; 3) педагогические способности – общие и специальные; 4) педагогические умения и навыки [1]. Наибольшее внимание было уделено исследованию педагогических способностей – общих (необходимых всем педагогам, независимо от преподаваемого предмета) и специальных (с учетом специфики преподаваемого предмета).

К педагогическим способностям, конечно же, относится способность делать учебный материал доступным, проявлять творчество в работе, оказывать правильное педагогическое влияние на обучающихся; способность организовать коллектив учащихся, вызвать интерес и любовь к ним. Это содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность, педагогический такт. Это и способность связать учебный предмет с жизнью, развивая наблюдательность. К сопутствующим свойствам личности педагога относятся также организованность, трудоспособность, любознательность, самообладание, активность, настойчивость, сосредоточенность, распределение внимания и др. [5].

Если раньше организаторские способности были не нужны ученому-одиночке, типичному для XVIII-XIX вв., то современная наука невозможна без коллектива, ученый-педагог должен быть организатором взаимодействия единомышленников, иначе не сможет полностью реализоваться его научный и творческий потенциал. Организаторские способности исследовались Л.И. Уманским, который выделил восемнадцать типичных организаторских качеств личности. К основным из них относятся способность «заряжать» своей энергией других людей, способность находить наилучшее применение каждому человеку, психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию людей, способность видеть недос-

татки в поступках других людей – критичность, способность установить меру воздействия и многие другие [1]. Организаторские способности проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность учащихся, сплотив вокруг научной проблемы надежных помощников, единомышленников.

Преподавателю нужны также специальные способности, вытекающие из врожденных анатомо-физиологических особенностей-задатков, музыкальные и художественно-изобразительные для музыкантов и искусствоведов, филологические – для людей, связанных с литературным творчеством, математические – для математиков и физиков и т.д.

В общем виде основные структурные компоненты профессиональных способностей преподавателя выглядят следующим образом. Гностический компонент влияет на формирование мировоззрения, проявляющегося в устойчивой системе отношений к миру, труду, другим людям и самому себе; на активность жизненной позиции. Важны и общекультурные знания, умения в области искусства и литературы, религии, права, политики и социальной жизни, экологические проблемы. Наличие содержательных увлечений и хобби также обогащает личность специалиста высшей школы. Специальные знания – знания предмета, знания по педагогике, психологии, методике преподавания.

Методы и способы научно-педагогической деятельности всегда носят индивидуально-субъективный характер. Возможность и своевременность их применения зависят от способностей каждого преподавателя. Хотя профессиональные способности проявляются в деятельности специалиста высшей школы неравномерно, но их принято рассматривать как комплекс – сочетание, а также структуру свойств личности, соотносящихся с определенной деятельностью. Кроме сложных специальных способностей немалую роль играют и элементарные общие способности, такие как наблюдательность, качества речи, мышление, воображение; они относятся к необходимым в педагогическом труде, если обладающий ими специалист быстро и правильно с их помощью распознает существенные признаки педагогической системы, науки, протекающих в них процессов и оценивает их эффективность с целью управления.

Также высока роль интуиции в педагогическом процессе и творчестве. Она позволяет сократить путь познания на основе быстрого, почти мгновенного, логически неосознаваемого понимания ситуации и нахождения правильного решения. В научном творчестве интуиция помогает рождению гипотез, умению видеть проблему, ее фон, устанавливать связи с другими проблемами, формулировать гипотезы, находить критерии измерения изучаемых явлений, описывать, интегрировать и синтезировать научные факты, находить им место в теории [3].

Способности формируются постепенно, развиваются в деятельности, носят общий и специальный характер. Способности, безусловно, являются отражением деятельности педагога, а профессиональная деятельность всегда многогранна и имеет несколько сторон: педагогическую, научную, методическую, которым соответствует комплекс компонентов способностей, среди которых сегодня первостепенное значение приобретают те способности, в основе развития которых лежат психолого-педагогические знания, умения и навыки.

Для обеспечения качества образования необходимо совершенствовать психолого-педагогическую подготовку преподавателя современной образовательной сферы. Владение совокупностью этих способностей помогает достичь высокого уровня мастерства и оказывать эффективное влияние на формирование личности обучающегося, его собственных способностей, дающих возможность самореализации в нашем сложном, противоречивом, но таком интересном мире.

Библиографический список

1. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности [Текст] / С.П. Безносков. – СПб: Речь, 2004.
2. Борытко, Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания [Текст]: монография / Н.М. Борытко. - Волгоград: Перемена, 2001.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Владос, 1993.
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. – М.: МПСИ, 2002.

5.Юрченко, Е.В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога [Текст]: дис... канд. пед. н. – Уссурийск, 2000.

УДК 159.9:37.015.3

Л.В. Бондарева

Психолого-педагогические проблемы противодействия в обучении и обучению

Дискуссию о настоящем и будущем отечественного профессионального психологического образования в последнее время во многом определяют проблемы, связанные с внедрением нового образовательного стандарта. Один из часто обсуждаемых вопросов касается требований к организации учебной деятельности, способствующей становлению профессиональной компетентности студента. Понимание профессиональной компетентности как системы внутренних ресурсов, формирующихся психологических новообразований студентов в ситуации обучения предполагает обращение как к организационно-содержательному, так и личностному, ценностно-смысловому аспекту профессиональной компетентности будущего психолога.

Уже на начальном этапе обучения бакалавров в рамках нового образовательного стандарта, предусматривающего сокращение объема аудиторных занятий, и увеличение времени на самостоятельную работу студентов, возникает ряд психолого-педагогических проблем, связанных как с перестройкой *способов обучения* в вузе вчерашних школьников, так и с пониманием ими *смыслов обучения профессии*. Ситуация, когда практически с первых дней в вузе студенту «нужно научиться рассматривать свое знание изнутри, а не только снаружи. В себе оценивать не просто наличие интереса и желания учиться, а способность и готовность приложить усилия к тому, чтобы научиться учиться» [4, с.33], предполагает разработки с учетом современных требо-

© Л.В. Бондарева, 2012

ваний к образованию новых учебных курсов, направленных на организацию учебной самостоятельности студентов.

Новизна многих требований вузовского обучения, в котором представлены разные, часто противоположные друг другу цели, способы и средства учебной деятельности, отражающие многообразие новых учебных предметов, оценивается студентами-первокурсниками как непонятная, надуманная, снижает уверенность в отношении собственных возможностей справиться с этими требованиями. Неопределенность, характеризующая для первокурсников многие ситуации обучения, часто приводят к противодействию требованиям вузовского обучения, желанию учиться «как в школе». А.Г.Асмолов отмечает необходимость формирования у обучающихся смысловой ценности поиска, ценности использования ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития [1]. Определение адекватных средств формирования поисковой активности студентов-бакалавров является важной психолого-педагогической задачей.

На наш взгляд, студенту необходима помощь преподавателя для «перехода» от *противодействия обучению* как защитной формы поведения к *противодействию в обучении* как конструктивной форме учебного сотрудничества, содействующей личностному развитию студента [3].

Теоретико-методологической основой ФГОС по психолого-педагогическому образованию являются культурно-историческая и деятельностная теории. Их характеризует направленность на смену личностно-отчужденных образовательных моделей личностно-ориентированными, рассмотрение в качестве «ключевой сверхзадачи образования – научить учиться» [2], выделение в качестве значимых условий реализации обучения учебное сотрудничество (форма обучения) и учебную самостоятельность (цель обучения).

В качестве одной из возможных форм реализации противодействия в обучении как конструктивной формы учебного взаимодействия, способствующей формированию учебной самостоятельности студентов, мы рассматриваем новый учебный курс «Практикум академической компетентности». Целевая направленность разрабатываемого практикума состоит в формиро-

вании готовности студента к саморазвитию на основе целенаправленного преобразования смыслов и средств обучения.

Организация учебного сотрудничества в рамках учебного курса осуществляется поэтапно. В качестве этапов предлагается рассматривать: а) обращение студентов к сложившимся в школе способам выполнения учебных заданий; б) рефлексивный анализ их продуктивности для задач вузовского обучения; в) обсуждение «точек роста» продуктивных способов учебной деятельности в освоении разных учебных дисциплин; г) противодействие привычным, но малопродуктивным способам обучения.

Формы проведения занятий направлены на побуждение студентов к самостоятельности суждений по обсуждаемым вопросам; проявление инициативности в принятии решений, постановке новых задач; критичности по отношению к собственным действиям, когда они противоречат новым учебным целям.

Актуальными задачами пропедевтического этапа подготовки курса «Практикум академической компетентности» является определение:

1) границ предметной области курса – обращение к отдельным вопросам психологии мотивации, личности, познания, общения обусловлено задачей описания студентами собственных возможностей языком научной психологии;

2) области актуальных учебных задач (ситуаций), поиска вариативности их решения в обсуждении со студентами;

3) средств письменной и устной коммуникации, адекватных разным этапам учебного сотрудничества (постановка вопросов различного типа, формы проведения дискуссии, способов осуществления рефлексивного анализа, написание эссе, самоотчета и др.);

4) учебных и исследовательских ресурсов разных источников информации, критерии отбора, способы оперирования ими.

Анализ учебного поведения первокурсников на первых занятиях практикума обнаружил минимальное количество вопросов от них, ожидание записей положений («как надо»), продиктованных преподавателем. Данная ситуация оказалась прямо противоположной «противодействию в обучении», описанному

В.П.Зинченко, когда касалась поведения пятиклассников, только что завершивших обучение в начальной школе по системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова: «Дети отказывались усваивать готовые знания. Они требовали ответа на вопросы, откуда это известно, почему так происходит» [5. с.8] это ещё одно подтверждение тому, что умение учиться – учебная самостоятельность - как в школьном, так и в вузовском образовании возможна только у обучающегося, умеющего спрашивать, а не только отвечать на вопросы преподавателя, умеющего ставить новые учебные цели и самостоятельно находить средства их достижения [6].

В заключение хотелось бы отметить, что противодействия в обучении не рассматриваются нами как самоцель. Однако опыт преобразования студентами собственных ресурсов, их изменение для решения новых задач, часто в ситуациях высокой неопределенности, противодействия штампам и стереотипам в обучении для достижения академической успешности могут стать одним из критериев определения эффективности их учебной деятельности в вузе.

Библиографический список

1.Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. - М., 1996.

2.Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования [Текст] / А.Г. Асмолов и др. // Вопр. психологии. - 2007. - № 4. - С. 16-23.

3.Бондарева, Л.В. Противодействие в обучении: возможности использования в профессиональном образовании [Текст] / Л.В. Бондарева // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международн. научно-практич. конф.- Волгоград, 2011. - С. 363-365.

4.Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова) [Текст] / В.П. Зинченко. - М., 2002.

5.Зинченко, В.П.Саморазвитие духа (памяти друга) [Текст] / В.П. Зинченко //Вопр. психологии. - 1998. - № 5. - С. 4-11.

6.Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопр. психологии. - 1998. - № 5. - С. 68-81.

УДК371

А. В. Булгаков

Психология этнокультурного образования: некоторые теоретические подходы

Наука и практика в современном российском гуманитарном пространстве, к сожалению, чаще находятся в разных плоскостях, имеют мало линий пересечения, порой это отдельные дисперсно расположенные точки, не представляющие целостной мозаичной картины. Именно так обстоят сегодня дела с проблемой этнокультурного образования. Анализ диссертационных исследований, размещенных в базе данных (96 диссертаций, из них 16 докторских) РГБ 2000-2011 гг. показывает преобладающий интерес к проблеме этнокультурного образования у ученых, педагогов. В среднем это 80-82% от всех проведенных исследований. Здесь и обоснование комплексных образовательных программ на основе какого-то отдельно взятого феномена (патриотическое, физическое воспитание, обучение языку, на традициях, формирование духовно-нравственных ценностей и др.) в общей системе школьного, высшего профессионального образования по многим специальностям, связанных с работой с людьми. Преимущество – 90%, что, безусловно, верно, здесь отдается учителю и преподавателю.

Главной целью этнокультурного образования является сохранение и дальнейшее развитие этнической идентичности (СЭИ). Этнокультурное образование при правильном его построении и организации способно целенаправленно и эффективно воздействовать на основные компоненты структуры СЭИ, прежде всего, на когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик) и аффективный (оценка

© А.В. Булгаков, 2012

качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства).

Психологи по разным причинам недостаточно занимались данной проблематикой. В основе такого положения лежат как общие противоречия педагогической практики и психологической науки, так и противоречия специфические, междисциплинарные, где психология может выступить методологической основой их решения. Стали общепринятыми в гуманитарных науках понятия этническая идентичность (например, психологические исследования Г.В.Солдатовой), межкультурное взаимодействие (А.В.Булгаков), поликультурная среда (В.А.Ясвин), толерантность (А.Г.Асмолов) и др.

Совмещать несовместимое – важный принцип постмодернистского видения в современной науке. В психологической концепции этнокультурного образования это часто слабо отрефлектированные научное знание и эффективные навыки профессионального психолога, являющиеся скорее искусством, чем наукой. Но такова тонкая ткань межэтнических отношений, здесь надо совмещать холодный скальпель современных психолого-педагогических технологий с теплотой душевных рук понимающего и принимающего психолога-профессионала. В науке не надо создавать надуманные конструкты-монстры, непонятные для пользователей, в качестве которых сегодня на равных выступают личность, государство, общественные объединения. Важно идти от практики в науку, от науки к практике, вносить коррективы и возвращаться вновь и вновь к этому вечному процессу, имея главную цель – гармонизацию межэтнических отношений. К сожалению, нужно признать, что этнокультурная проблематика актуализируется, как правило, тогда когда исчерпаны ресурсы честного и прозрачного управления, а вступают в действие манипулятивные технологии воздействия.

Психологическая концепция этнокультурного образования – это совокупность *исходных теоретически обоснованных и эмпирически апробированных положений* о содержании, методологии и методике его изучения, основных закономерностях, принципах и механизмах, социально-психологических и психолого-педагогических путях, средствах и технологиях оптимизации образовательного процесса. Основная цель разра-

ботки концепции заключается в использовании психологических детерминант как ресурса для повышения эффективности образования по сохранению этнической идентичности.

При разработке концепции мы опирались на традиционную для отечественных психологических исследований схему. Применительно к этнокультурному образованию наиболее существенными, по нашему мнению, являются следующие группы условий или интерпсихологических детерминант: социальные, социально-психологические, материальные, организационные. К субъективным условиям или интрапсихологическим детерминантам относят особенности образовательной среды. Особую группу детерминант составляют метапсихологические детерминанты, отражающиеся в межличностных, межгрупповых взаимодействиях, носящих ярко выраженное этнопсихологическое содержание.

Объяснить сложное взаимодействие групп детерминант этнокультурного образования позволяет представление Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова (1992) о структуре-аттракторе: если система (среда) попадает в поле притяжения определенного аттрактора, то она неизбежно эволюционирует к этому относительно устойчивому состоянию (структуре).

В качестве таких структур-аттракторов в предлагаемой концепции выступают вполне определенные дескрипторы образовательной среды для студентов конкретных этнических групп. Со структурой-аттрактором СЭИ связаны, во-первых, возможность проективного отношения к будущему состоянию образовательной среды вуза через выявление видов образовательной среды вуза, построения типологий личности студентов, разработки программы сопровождения. Во-вторых, новый тип детерминизма самоорганизующихся процессов – детерминизм на множестве альтернатив, когда управление теряет характер слепого вмешательства методом проб и ошибок или же упрямого насилования реальности, опасных действий против собственных тенденций систем, и строится на основе знания того, что вообще возможно на данной среде. Детерминизм на множестве альтернатив делает необходимым некоторый выбор со стороны руководства вузов, где обучаются студенты этнических групп. При этом сам выбор может осуществляться бессознательно, вне осмысленного отно-

шения к разворачивающемуся эволюционному процессу этнокультурного образования. Сознательный подход к этому явлению требует целесообразного структурирования взаимодействий субъектов образовательного процесса, их социальных функций, соответствующего выстраивания жизнедеятельности этнических сообществ студентов «под цель», т.е. создание мировоззренческой платформы «формирование цивилизованной личности профессионала» и принятия некоторых принципов системного мироотношения. Вне этого подхода проявление структуры-аттрактора неизбежно будет носить стихийный и во многом противоречивый характер.

Принципы изучения проблемы можно объединить в три основных группы: 1) принципы, нацеленные на изучение личности и профессионализма; 2) принципы, традиционно применяемые в ходе этнопсихологического исследования; 3) специфические принципы, используемые в этнопсихолого-педагогическом исследовании для изучения и управления психологическими явлениями в поликультурной, многонациональной образовательной среде. Принципы изучения и управления СЭИ в образовательной среде вуза позволяют сформулировать стратегию этнопсихолого-педагогического исследования, находящегося на пересечении этнопсихологии и педагогической психологии в их традиционном понимании.

Базовым положением стратегии исследования являются разработанные в отечественной психологии представления о компонентах структуры личности как многоуровневой системы отношений с различными сторонами реальности (В.Н.Мясищев, 1957; С.Л.Рубинштейн, 1989; А.Г.Асмолов, 1990), в которой выделяются 1) интерпсихологические (внешне обусловленные, связанные с социальным контекстом) и 2) интрапсихологические или внутренне обусловленные, присущие самой личности компоненты (Б.Г.Ананьев, 2001), а также 3) метапсихологические, связанные с воздействием личности на других людей (А.В.Петровский, 1982). Таким образом, нами теоретически обоснованы построение концепции, принципы изучения и управления СЭИ студентов в образовательной среде вуза.

Психологические средства повышения эффективности и успешности учебной деятельности студентов

Деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации, состояниям личности и коллектива по осуществлению управления и руководства. Деятельность студента имеет большое социальное значение, так как ее главное назначение – обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим воспитанием.

Основное в деятельности студента – учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. К числу особенностей деятельности студента следует отнести своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств), особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде); деятельность студента протекает в запланированных условиях (программы, сроки обучения); особые средства деятельности — книги, лабораторное оборудование и т.д.; для деятельности студента характерна интенсивность функционирования психики, необычное высокое интеллектуальное напряжение; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т.д.). Успешность обучения определяется таким психическим свойством человека, как обучаемость. Под этим понятием подразумеваются личностные особенности (адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т. п.) и весь интеллектуальный потенциал человека. Успех любой деятельности, в

том числе и учебной, в первую очередь зависит от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая, в свою очередь, определяющим образом влияет на процесс развития и формирования способностей. Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специальных способностей, но также от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания и т. п.

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов [2].

Полученные нами в ходе эмпирического исследования данные об особенностях психологической структуры учебной деятельности студентов в период обучения в вузе показывают необходимость проведения целенаправленной, пролонгированной работы, направленной на оптимизацию и повышение эффективности учебной деятельности студентов вуза.

Проблемы учебной деятельности связаны в основном с недостаточным развитием каких-либо элементов операционального, мотивационного и саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности. Так, у студентов выявлен низкий уровень как мотивационного компонента, так и отдельных мотивов учебной деятельности.

Также выявлены определенные элементы операционального, мотивационного и саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности, оказывающие влияние на ус-

певаемость студентов, которые и необходимо развивать в целях повышения эффективности учебной деятельности. Также выявлено, что на эффективность учебной деятельности влияние оказывают и сами компоненты психологической структуры учебной деятельности. Таким образом, на 1 курсе необходимо обращать внимание на развитие всех компонентов психологической структуры и их элементов; на 2 курсе - поддерживать достаточно высокий уровень мотивации студентов; на 3 - 4 курсе - развивать как мотивационный, так и саморегуляционный компонент структуры учебной деятельности, на 5 курсе сосредоточить внимание на развитии мотивации, так как на данном этапе средние показатели данного компонента принимают минимальные значения. При этом на каждом из этапов необходимо обращать внимание на развитие психологической структуры учебной деятельности.

Развитие операционального, мотивационного и саморегуляционного компонентов психологической структуры учебной деятельности сопряжено с переживанием кризисов, которые отрицательно влияют на динамику как отдельных элементов, так и компонентов в целом. Важным для организации работы по оптимизации и повышению эффективности учебной деятельности является тот факт, что изначально в различных вузах существуют различные условия, как положительно, так и отрицательно влияющие на организацию работы по оптимизации и повышению эффективности учебной деятельности.

Потенциальной возможностью для работы по оптимизации и повышению эффективности учебной деятельности является индивидуальная работа с неуспевающими студентами или студентами, испытывающими определенные трудности в учебной деятельности, направленная на оказание помощи студентам в познании своих особенностей как субъекта учебной деятельности; в выявлении слаборазвитых компонентов и их элементов; в формировании оптимальной и адекватной сложившейся ситуации психологической структуры учебной деятельности в целом.

Можно выделить несколько приоритетных направлений работы по оптимизации и повышению эффективности учебной деятельности студентов вуза. К ним относятся развитие умений планировать, контролировать, корректировать, ставить цели,

оценивать результаты деятельности, моделировать деятельность в различных меняющихся условиях, а также развивать самостоятельность студентов во всех этих процессах; повышение информированности о необходимых навыках для повышения эффективности учебной деятельности.

При организации работы со студентами по оптимизации и повышению эффективности учебной деятельности следует учитывать основные этапы учебной деятельности. На 1 - 2 курсе, когда происходит завершение «школьного» способа выполнения учебной деятельности, деятельность по оптимизации и повышению эффективности учебной деятельности должна быть направлена на помощь студентам в адаптации к условиям обучения в вузе. На этапе 1 курса обучения необходимо также сосредоточить внимание и оказывать помощь в развитии такого элемента психологической структуры учебной деятельности, как планирование, оценка результатов; мотивов: «стать высококвалифицированным специалистом», «получить диплом», «приобрести глубокие и прочные знания»; компонента саморегуляции: оценка результатов, оказывающих влияние на академическую успеваемость студентов 1 курса.

На 2 курсе также выявлены компоненты и элементы, влияющие на эффективность их учебной деятельности. Таким образом, на данном этапе необходимо развивать такие элементы операционального компонента структуры учебной деятельности, как коррекция, контроль; мотивационный и саморегуляционный компоненты в целом, а также такой элемент саморегуляционного компонента, как самостоятельность.

На 3 курсе деятельность по оптимизации и повышению эффективности учебной деятельности должна быть направлена на оказание помощи студентам в развитии таких элементов операционального компонента структуры учебной деятельности, как принятие решений и целеполагание; мотивов: «получить диплом», «добиться одобрения родителей и окружающих», «успешно учиться», «выполнять педагогические требования».

На этапе 4 курса обучения не зафиксировано влияние операционального и саморегуляционного компонентов и их элементов на академическую успеваемость. Таким образом, внимание необходимо сосредоточить на развитии мотивационного

компонента в целом и таких мотивов, как «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «не запускать предметы учебного цикла», «приобрести глубокие и прочные знания», «успешно учиться», «быть постоянно готовым к очередным занятиям», «быть примером сокурсникам». Также на данном этапе, как этапе кризиса перехода от учебно-академической к учебно-профессиональной деятельности, необходимо оказывать поддержку студентам для наиболее успешной адаптации к новым условиям.

В период обучения студентов на 5 курсе необходимо обратить внимание на развитие планирования как элемента и операционального и саморегуляционного компонентов; мотивов: «достичь уважения преподавателей», «выполнять педагогические требования, получить интеллектуальное удовлетворение», «не запускать предметы учебного цикла», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично», так как именно данные элементы оказывают влияние на успешность выполнения учебной деятельности на этапе 5 курса.

Развитие выделенных компонентов и элементов психологической структуры учебной деятельности и умений возможно в процессе специально организованных тренинговых занятий. В заключение следует отметить, что проблема оптимизации учебной деятельности студентов и повышения ее эффективности сложная и многоплановая, требующая специальной разработки путей ее решения и апробации их на практическом уровне, при этом необходимо учитывать особенности и ресурсы отдельных факультетов.

Библиографический список

1.Изотова, Е.Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1 – 5 курсов высших учебных заведений [Текст]: дис...канд. психол. н.:19.00.07/Е.Г. Изотова; Яр.гос.пед.ун-т. – Ярославль, 2009. – 229 с.

2.Смирнов, С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Текст] / С. Д. Смирнов // Вестник Мос-

ковского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. - 2004. - N 1. - С. 10-35.

УДК 159.9:37.015.3

Л. В. Марищук, Т. И. Юхновец

К вопросу о формировании субъектности студентов

Высокий уровень социально-экономического развития общества все больше зависит от профессионализма его граждан. Проблема формирования профессионализма тесно связана с феноменом субъектности, подчеркивающим особое значение активной, познающей, сознательной, ответственной, альтруистичной, творческой позиции личности. Методологической основой субъектно-деятельностной концепции, в рамках которой впервые было заявлено понятие «субъектность», считается статья «Принцип творческой самодеятельности» С.Л. Рубинштейна. Содержание понятия «субъект» развивается им в работе «Человек и мир», где утверждается мысль о том, что субъект не только переживает, активно познает мир и самого себя, изменяя его и изменяясь, но взаимодействует с людьми, руководствуясь «принципом способствования реализации стремлений партнера по общению и деятельности к высшему уровню человеческого существования».

Понятие «субъект» в психологии и педагогике рассматривается в двух значениях: во-первых, как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать; во-вторых, как субъект собственной жизни, своего внутреннего мира, способный планировать и выстраивать свои действия, критически относиться к поступкам, к стратегии и тактике своей жизни. Субъектность является уровневой характеристикой человека, субъектные свойства появляются только на определенном уровне развития и определяются балансом процессов экстерииоризации и интериоризации.

© Л.В. Марищук, Т.И. Юхновец, 2012

Природа субъектности раскрывается через совокупность отношений к миру, стратегию жизни, в познавательном отношении к миру и к людям. В психолого-педагогическом плане важна не только включенность человека в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности.

Становление субъектности является определяющим фактором личностного развития, осуществляющегося по мере того, как человек овладевает компонентами субъектности в той или иной деятельности. Индивид выступает носителем субъектности как всеобщего человеческого свойства; однако субъектом активного действия, реализующим свою субъектность в воспроизводстве социальной деятельности, индивид становится лишь на определенном этапе развития, а именно, в период юности и ранней взрослости, так как в этот период приобретает профессиональную подготовку.

Этап профессиональной подготовки опосредован и обусловлен не только спецификой психологического содержания возраста обучающихся, но и их индивидуально-личностными свойствами; не только содержанием профессиональной деятельности, но и особенностями профессионального сообщества, определенными внешними условиями (оптимальное разнообразие стимулов, наличие/отсутствие фрустрирующих ситуаций социальной среды). На стадии выбора профессии намечаются противоречия, определяющие стратегию и тактику профессионализации личности, для конструктивного разрешения которых необходима активно формируемая субъектность.

Обращаясь к пониманию субъекта, можно говорить о том, что достижение целей и задач в контексте освоения профессиональной деятельности, теснейшим образом переплетенной с другими видами активности человека, и есть атрибуты субъекта, т.е. имеются взаимодетерминируемые связи между субъектом деятельности и профессионалом. Субъектное и профессиональное развитие происходит в единстве. Подготовка выпускника высшего учебного заведения как активного субъекта своей профессиональной деятельности, а также общественной жизни в целом становится определяющей целью в развитии отечественной высшей школы. В этой связи нам представляется

логичным говорить о профессиональной субъектности будущего специалиста.

Целью проведенного пилотажного исследования было выяснение роли согласования рефлексии процесса и результатов ведущей деятельности в настоящем времени личности и будущих экспектаций в контексте ценностного аспекта, обобщенного отношения личности к различным сферам жизни. В 2011/12 учебном году на базе Минского государственного высшего радиотехнического колледжа было проведено микроисследование, в котором приняли участие 65 студентов 5 курса. Им было предложено ответить на вопросы методики «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф.Сопова, Л.В. Карпушиной), вопросы которой ориентированы на будущее или на настоящее, взятое в широком социальном контексте. Например, шкала «Образование» включает такие вопросы, как «создавать что-то новое в изучаемой мною области знания; повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину; чтобы уровень моей образованности позволял чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми; повышать уровень своего образования, чтобы быть вхожим в круг умных и интересных людей; учиться, чтобы не отстать от людей моего круга; чтобы уровень моего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого я ценю» и др. и экспериментальной методики «Субъектная учебная активность студентов» (Т.В. Василец, И. Матвеева) ориентированной на рефлексии студентами процесса и результатов своей учебно-профессиональной деятельности в настоящем времени, конкретно, «здесь и сейчас»: «интересуюсь содержанием новых книг, журналов в привлекающей меня области психологической науки или практики; некоторые темы или вопросы в процессе обучения настолько захватывали, что я старался найти больше информации о них, даже когда этого не требовалось преподавателем; мои знания и умения, полученные за время обучения в вузе, – в большей степени результат самообразования» и т.д.

В статистическую обработку и анализ также был включен средний балл успеваемости пятикурсников, отражающий интегральную характеристику эффективности учебно-профессиональной деятельности. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы SPSS методами корреляционного, факторного анализа, непараметрического метода

сравнения двух независимых выборок.

На первом этапе исследования с целью анализа взаимосвязей между субъектной активностью в учебно-профессиональной деятельности студентов, их успеваемостью и ценностями в различных сферах жизни был проведен корреляционный анализ методом г-Спирмена (r_s). Он показал наличие большого числа (25) умеренных прямых связей ($p=0,001$; $0,01$) между субъектностью и ценностями, причем субъектная учебная активность студентов, ориентированная на профессию, связана с 11 из 14 типов ценностей, кроме ценностей профессии, материального положения и сохранения индивидуальности, которые, в свою очередь, коррелируют с субъектной активностью, направленной на саморазвитие. Субъектность студентов в учебно-профессиональной деятельности ориентирована на получение морального удовлетворения во всех сферах жизни (менее всего, в профессиональной); интересные занятия, приносящие внутреннее удовлетворение и реальные достижения; широкий диапазон для испытаний своих способностей, особенно творческих; общественное признание и поддержку результатов их деятельностей в различных сферах жизни; глубокое взаимопонимание, благополучие в семье. А вот для того, чтобы быть саморазвивающимся субъектом, необходимы, по мнению молодых людей, образование ($r_s=0,386$; $p=0,001$), материальные средства ($r_s=0,352$; $p=0,001$), принадлежность к профессиональной группе ($r_s=0,308$; $p=0,01$) и умение выразить, подчеркнуть, защитить свои взгляды, идеалы, точку зрения ($r_s=0,351$; $p=0,001$). Субъектная активность, ориентированная на успех, соотносится с духовным удовлетворением ($r_s=0,443$; $p=0,001$), увлечениями ($r_s=0,396$; $p=0,001$), сохранением индивидуальности ($r_s=0,360$; $p=0,001$) и профессией ($r_s=0,309$; $p=0,01$). Сохранение индивидуальности ($r_s=0,390$; $p=0,001$), увлечения ($r_s=0,330$; $p=0,001$), духовное удовлетворение ($r_s=0,316$; $p=0,001$) связаны с субъектной активностью, направленной на интересы, а сверхнормативная субъектная активность коррелирует с духовным удовлетворением ($r_s=0,357$; $p=0,001$) в сфере образования ($r_s=0,341$; $p=0,001$).

С целью не столько уменьшения единиц анализа, сколько выявления семантической структуры ценностей как компонента, принадлежащего ядерному образованию субъектности обучаю-

щегося, на втором этапе был осуществлен факторный анализ. В результате были выявлены 5 факторов, объясняющих 73,5 % дисперсии: «рациональное восприятие профессии и сопутствующих ей благ» (23% дисперсии), «ценности, необходимые для широкой социализации» (19% дисперсии), «субъектная активность в настоящем времени» (18% дисперсии), «творческая ненормированная активность» (8,8% дисперсии) и «сохранение индивидуальности» (4% дисперсии).

Получается, что настоящее никак не связано с будущим, т.е. студенты либо не осознают, что они делают в настоящем, либо не могут объективно спрогнозировать свои перспективы. Это касается в первую очередь, переменных – «профессиональная деятельность» (которая вскоре наступит у пятикурсников) и «сверхнормативная субъектная активность», касающаяся дополнительного обучения, усилий по освоению учебного материала, выходящего за рамки программы. Такая же ситуация складывается и с переменными «материальное положение» и «достижения». Общая картина усугубляется тем, что переменная «успеваемости» вообще осталась не задействованной, т.е. она не взаимосвязана ни с ценностями, ни с актуальной ведущей деятельностью.

На третьем этапе исследования из всей выборки пятикурсников были сформированы две группы (с низким и высоким средним баллом успеваемости), которые сравнивались между собой при помощи критерия Манна-Уитни, применяемого для независимых выборок и непараметрического распределения признака. Для этого вычислялись факторные оценки для каждого испытуемого, а затем происходило сравнение. В результате – по всем факторам отличия групп друг от друга отсутствуют.

Вывод напрашивается один – наши испытуемые еще далеки от обретения субъектности как качества личности, хотя государственные экзамены сдали в среднем на $8,44 \pm 0,85$ балла (по 10-ти балльной шкале). Будучи уверены в том, что субъектность формируема условиями образовательной среды, стимулирующими усилия самих обучающихся, в текущем учебном году авторы предприняли попытку формирования указанного качества личности с первого года обучения. Результаты, надеемся, не заставят себя ждать.

Психологические детерминанты успешности обучения письму детей 5-7 летнего возраста

Проблема высокой интенсивности нарастания объема знаний в сочетании с проблемой школьной неуспеваемости требует повышения эффективности обучения. Это должно сочетаться с необходимостью гуманистического подхода к учащимся, что имеет своим следствием индивидуализацию обучения. Повышение эффективности обучения также не может быть осуществлено без учета индивидуальных особенностей учащихся. Детерминанты школьной неуспеваемости разнообразны и многочисленны. К ним относятся и несовершенство системы школьного образования, и дефекты семейного и средового воспитания, и индивидуальные особенности учащихся, проявляющиеся в различных их возможностях и способностях к обучению.

Трудности овладения письмом – явление нередкое в начальной школе. Они обнаруживаются уже в «нулевом» классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, проявляясь при повышении требований к письменной речи. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости. Поскольку хронологически этот этап совпадает с моментом поступления в школу, то это состояние называют «школьной зрелостью» [2, 4].

Эффективное преодоление трудностей письма требует понимания механизмов их возникновения. При анализе трудностей письма отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что в их основе могут лежать недоразвитие фонематического восприятия, смешение близких по артикуляции звуков, трудности овладения зрительным образом буквы, смешение букв по кинестетическому сходству, трудности планирования и контроля, трудности поддержания рабочего состояния, пространственные ошибки [1,3,6]. Существенно отметить, что одни

и те же по внешним проявлениям трудности могут иметь разную природу, разные механизмы. В литературе имеются данные о том, что трудности при овладении письмом связаны с нарушениями функциональной специализации головного мозга, такие как левшество (скрытое и явное) или амбидекстрия (Т.В.Ахутина, Н.Н.Полонская, Л.В.Яблокова, S.Orton). Анализ литературы по данной тематике показал как согласующиеся, так и противоречивые им данные [5].

Анализ проблемы трудностей и ошибок письма должен основываться, прежде всего, на понимании сложной психофизической структуры этого процесса в норме и особенностей усвоения детьми этого навыка. Согласно исследованиям Л.С. Выготского и А.Р.Лурия процесс письма обеспечивается сложными системами взаимно связанных мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие, необходимое для осуществления этого процесса [2,7]. Высокая распространенность среди школьников трудностей и ошибок при письме, затрудняющих учебный процесс в целом, делает актуальной проблему изучения психологических механизмов овладения письмом как необходимым условием усвоения различных знаний, а также актуальной проблему выявления предрасположенности к таким трудностям у детей до начала обучения в школе. Обнаружение такой предрасположенности позволяло бы провести в так называемой «группе риска» специальное обучение, предупреждающее возникновение трудностей и ошибок при письме. Это помогло бы избежать возможных школьных трудностей. Таким образом, изучение проблемы формирования процесса письма приобретает практическую значимость.

Для выявления «группы риска» было обследовано 210 детей, воспитанников дошкольных учреждений г.Минска в возрасте 5,5 – 7 лет. Среди этих детей только 31,9% составляли группу унилатеральных вариантов (эти дети имели однородный латеральный профиль: ППП и ЛЛЛ). Показатели правой руки (П), правого глаза (П) и правого уха (П) представляли собой правосторонний однородный латеральный профиль (ППП), а левая рука (Л), левый глаз (Л) и левое ухо (Л) составляли левосторонний однородный латеральный профиль (ЛЛЛ), то есть у 26,9% детей имелось полное правостороннее совпадение латера-

лизации двигательных и сенсомоторных функций, а у 5% - аналогичное совпадение, но уже левостороннее. 80 (38,3 %) детей имели смешанный или перекрестный латеральный профиль. К перекрестному латеральному профилю относились типы ПЛ, ЛП, то есть случаи несовпадения ведущей руки и ведущего глаза (правая рука (П), левый глаз (Л) или левая рука (Л), правый глаз (П)) - 29%. В данном случае показатели ведущего уха не учитывались, что обозначалось значком □. К смешанному латеральному профилю относились типы ППЛ, ЛЛП, то есть несовпадения ведущего уха с показателями ведущего глаза и ведущей руки – 28,9%. Эти данные подтвердили сложившееся мнение, что перекрестный тип латерализации функций мозга является более распространенным среди детей в возрасте 5,5-7 лет (Б.Г.Ананьев, Е.Ф.Рыбалко, Н.Н.Брагина). Н.Гранжон и Ж.Ажуриагерра в своих исследованиях высказали предположение об опосредованности связи между несформированной или перекрестной латеральностью и нарушениями при обучении письму, говоря о том, что решающую роль играет не само состояние латеральности, а связанная с ней несформированность пространственных представлений и ориентировок.

В литературе встречаются данные, демонстрирующие зависимость между перекрестным латеральным профилем и специфическими ошибками при обучении детей письму. Отсюда вытекало наше предположение, что все дети с перекрестным латеральным профилем (80 детей – 38,3) должны иметь зрительно-пространственные нарушения, которые проявятся при выполнении субтестов 9, 10, 11, 12 методики Д.Векслера и при решении задач ЦПМ Дж.Равена. В ходе констатирующего эксперимента мы пришли к выводу: не все дети с перекрестным типом латерального профиля или показателями симметрии имеют зрительно-пространственные нарушения. Трудности такого типа испытывали только дети с общим интеллектуальным показателем в пределах низкой и средней возрастной нормы (по методике исследования интеллекта у детей Д.Векслера – в пределах 94-115 баллов, по методике Цветные Прогрессивные матрицы Дж. Равена – 50-75 перцентилей). Только 72 ребенка (34,3 от общего числа детей, принимавших участие во втором этапе эксперимента) со смешанным типом функциональной асимметрии мозга

имели трудности при анализе целого через составляющие его части; нарушения конструктивного праксиса и зрительно-моторной координации; трудности на установление симметричных отношений между частями рисунка (выбор фрагмента, повернутого на 45 и 90 градусов по отношению к правильному недостающему элементу); трудности на дополнение простого сплошного рисунка на основе восприятия различия, сходства, гештальта и дополнения; сложности дополнения рисунка, отображающего прогрессивные одномерные изменения на основе восприятия различия, сходства, ориентации и идентичности; сложности в анализе и дополнении дискретного рисунка, включающие понимание взаимосвязи трех фигур, которые нужно дополнить до целого четвертой фигурой на основе восприятия явной и неявной симметрии и ориентации пропущенной части; трудности в понимании трех фигур как подлежащего дополнению целого на основе восприятия сходства, симметрии и асимметрии и ориентации пропущенной части. Т.е. у детей с перекрестным типом функциональной асимметрии мозга и общим интеллектуальным показателем в пределах низкой и средней возрастной нормы имелись нарушения в формировании психологических подструктур процесса письма, что в дальнейшем должно привести к появлению ошибок при письме и негативно повлиять на весь процесс обучения в школе. При этом усугублять данный процесс будут эмоционально-личностные особенности детей с симметричным и перекрестным типом латерального профиля (чувство незащищенности, чувствительность к критике, боязливость, тревожность, недоверие к себе, робость, застенчивость, эмоциональная неустойчивость: легко расстраиваются, невыдержанные), повышенная зависимость от оценки окружающих, предпочтение работать в малых группах, недостаточная социальная адаптация.

Библиографический список

1. Айрапетянц, В.А. Функциональная организация мозга леворуких детей [Текст] / В.А. Айрапетянц // Леворукость у детей и подростков. – М., 1987. – С.54-59.
2. Князева, М.Г. Лонгитюдное исследование организации нейрофизиологических процессов деятельности леворуких детей

8-16 лет [Текст] / М.Г. Князева // Леворукость у детей и подростков. – М., 1987. – С.59-62.

3.Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А.Р.Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. – С.75, 127.

4.Овсяник, Н.В. Трудности овладения письмом праворукими и леворукими детьми [Текст] / Н.В.Овсяник // Печатковае навучанне: сем'я, дзіцячы сад, школа. – 2008. - №2 – С.49-52.

5.Овсяник, Н.В. Психологические предпосылки формирования навыка чтения у детей [Текст] / Н.В.Овсяник // Печатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2008. - №5. - С.21-26.

6.Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н.Я.Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.

7.Хомская, Е.Д. Нейропсихология [Текст] / Е.Д. Хомская – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – С.55-63.

УДК316.752/754

Е.В. Самаль

Инновационно-развивающая среда вуза как фактор актуализации личностного потенциала молодежи

Еще Аристотель говорил, что цель жизни человека достичь зрелости и реализовать все свои возможности. Этап высшего профессионального обучения является одной из ступенек на пути молодого человека по достижению как зрелости, так и возможности для реализации своего потенциала.

Современный этап развития общества сопровождается преобразованиями не только в сфере экономики и политики, но и в сфере культуры и образования. Высшее образование берет за ориентир европейскую систему высшего образования, переход на бакалавриат и магистратуру. Такие изменения преследуют своей целью повышение роли высокообразованного и высококультурного молодого человека в текущих общественных преобразованиях. Соответствуя текущим общественным преобразо-

© Е.В. Самаль, 2012

ваниям, молодой человек должен быть способен к собственному преобразованию и развитию. Инновации на уровне общественного развития требуют соответствующих инноваций и на уровне личностного развития. Поэтому одной из важнейших задач современного высшего образования становится формирование деятельной, высококультурной личности с активной жизненной позицией, конкурентоспособной и успешной. В связи с этим делается акцент на развитии личностных способностей молодого человека как в плане социализации, так и в плане развития индивидуальных возможностей, способности быть плодотворной, творческой личностью и полноценным субъектом своей собственной жизни.

Какими же должны стать атмосфера в вузе и подходы к учебно-воспитательному процессу, чтобы стимулировать у молодежи стремление расти и развиваться, верить в свои способности и видеть возможности для реализации своего потенциала?

Во-первых, учебно-профессиональная деятельность должна побуждаться не принуждением, а активизацией у студентов внутренней мотивации, личностных мотивов собственного роста, сознательного отношения к учению, самосовершенствования. Устойчивый познавательный интерес и установка на глубокое изучение учебных предметов будут способствовать слиянию внешнего «должен, нужно» и внутреннего «хочу, могу», т.е. активизации аутентичности.

Во-вторых, чтобы у студентов внутренняя мотивация преобладала над внешней, необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы применение репродуктивного и объяснительно-иллюстративного методов изложения материала было максимально минимизировано, а проблемно-поисковый и исследовательский методы активно применялись. Именно эти методы по своей сути приемлют инновации, и на их базе активно внедряются инновации.

В-третьих, необходимо изменение ролей и функций участников педагогического процесса. Наиболее доступным и эффективным шагом в данном аспекте является использование диалогизированного обучения. По мнению О.М. Румянцева, преподаватель не только воспитывает и учит, он актуализирует, стимулирует стремления студентов к общему и профессиональ-

ному развитию, изучает их активность, уникальность внутреннего мира, создает условия для самодвижения [3]. Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций преподавателя и студента, приводит к возможности самоизменения последнего, научения самостоятельно прокладывать себе профессиональный путь и быть готовым к самостоятельной взрослой жизни.

В-четвертых, образовательная среда вуза должна способствовать формированию у молодежи адекватного «образа профессионального Я», включающего позитивное отношение студентов к будущей профессии; понимание сущности будущей профессиональной деятельности, ее мотивационного потенциала, высокой общественной значимости и возможности для реализации себя; способность анализировать свои жизненные и профессиональные цели, мотивы, возможности собственной личности и сравнивать их с требованиями профессиональной деятельности; наличие четких смысложизненных ориентаций и целей, повышение значимости ценностей роста и развития, интереса к жизни, удовлетворенности собственными достижениями; направленность студента на личностный и профессиональный рост посредством изменения иерархии мотивов и формирования профессиональной идентичности.

В-пятых, формирование адекватного «образа профессионального Я» невозможно без профилактики и снижения остроты протекания закономерных кризисов учебно-профессиональной деятельности, в ходе которых изменяется отношение к выбранной профессии (в сторону негатива) и видение себя в ней, т.е. тормозится формирование учебно-профессиональной и профессиональной идентичности студента.

В-шестых, вслед за Р.А. Зобовым и В.Н. Келасевым мы считаем, что образовательная среда вуза будет способствовать реализации творческих потенциальностей студентов только при следующих условиях: наличие научной школы и научных традиций; наличие социального запроса на творческую личность и возможностей для самовыражения; наличие перспективных задач и стимулирование творческой деятельности [2]. А.А. Бодалев особо акцентирует внимание на том, что для подготовки настоящего профессионала в учебно-воспитательном процессе ву-

за должна быть воплощена установка на формирование в личности каждого студента творческой направленности, воспитание интеллекта не исполнителя, а профессионала-исследователя [1].

В-седьмых, чтобы сформировать у студентов осознанную потребность в постоянном, систематическом самопознании, рефлексии и профессиональном развитии, необходимо расширение спектра сопутствующих форм обучения в виде тренингов, семинаров-практикумов, спецкурсов и т.п., целью которых должно стать раскрытие потенциальных возможностей студентов и формирование у них уверенности в реальности личных достижений. В качестве примера возможно использование различных форм социально-психологического тренинга: тренинга позитивного самоотношения, тренинга внутриличностной компетентности, тренинга компетентности в межличностных отношениях, тренинга ориентации в своих ценностях и их реализации во времени.

В рамках создания инновационно-развивающей среды в вузе также возможно проведение цикла интерактивных бесед и дискуссий, встреч с профессионалами – «100 вопросов профессору», выездных занятий, ознакомительных экскурсий на предприятия и в учреждения, организация совместных мероприятий с профессиональными коллективами, проведение практик, стажировок. Такое социальное партнерство позволит расширить спектр возможной профессиональной самореализации будущего специалиста, а, следовательно, повысит профессиональную идентичность студента.

И самое главное, обучение в вузе должно способствовать укреплению веры молодого человека в собственные силы и способности за счет видения возможностей для самореализации в условиях обучения, создания условий для роста инициативности и творческой активности студента. Все выше перечисленное будет способствовать повышению качества подготовки студента к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Как становятся великими или выдающимися? [Текст] / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.

2.Зобов, Р.А. Самореализация человека: введение в человековедение [Текст]: учебн. пособие /Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001.

3.Румянцева, О.М., Самореализация личности в контексте гуманизации образования [Текст] / Румянцева О.М. //Сборник научн. трудов РГАФК. – М., 1998. – С. 165–168.

УДК37.013

Е.М. Семёнова

Толерантность как основа конструктивного профессионального развития личности

Профессиональное развитие специалиста предполагает становление и реализацию в труде профессионально важных качеств личности, их постоянное взаимодействие с требованиями профессии. Результатом любого развития, в том числе и профессионального, является появление новообразований. А поскольку в ходе профессионального развития просматривается прогрессивная и регрессивная тенденция, то есть все основания говорить о двух видах новообразований: конструктивных и деструктивных.

Конструктивные новообразования являются результатом реализации прогрессивной или конструктивной линии профессионального развития. Они обеспечивают рост профессиональной компетентности человека, повышение эффективности профессиональной деятельности и продуктивности профессиональной карьеры.

В рамках деструктивного направления могут быть выделены такие формы профессионального развития, которые сопровождаются психическим выгоранием, хронической усталостью, негативными изменениями личности, разрушением сформированных профессиональных качеств, появлением стереотипов профессионального поведения и рядом других феноменов.

Установлено, что существуют качества личности, лежащие в основе психологической устойчивости специалиста к не-

гативным явлениям профессионального развития, затрудняющие возникновение профессиональных деструкций. Одним из таких качеств является толерантность. Данное качество личности является компетентностным основанием для целой серии профессий, необходимой основой конструктивного профессионального развития специалиста.

Известно, что наиболее остро нуждаются в толерантных взаимоотношениях представители социомических профессий, предполагающих субъектно-субъектные отношения в профессиональной деятельности, работу с людьми и оказание им помощи (работники образования, здравоохранения, социальной защиты, правоохраны). Однако специалист любой другой сферы профессиональной деятельности («Человек – техника», «Человек – природа», «Человек – художественный образ», «Человек – знак» по Е.А. Климову) должен быть не только "оснащен технически", но и подготовлен в личностном, человеческом плане. Работая в коллективе, любой профессионал включается в систему межличностных отношений, требующую толерантных проявлений его личности.

Так, например, для специалистов в области естественных наук (географы, геологи, биологи и др.) объектом профессиональной деятельности является природа. Здесь сам выбор профессии предполагает высокую толерантность к объекту профессиональной деятельности. Однако и в деятельности хороших специалистов этого типа профессий возможны непредвиденные ситуации, ставящие в тупик и профессионала.

Толерантность жизненно необходима для любого специалиста, от нее во многом зависит экономическая эффективность или неэффективность профессиональной деятельности. И, возможно, она имеет свою специфику психологического содержания, проявления и развития в разных типах профессий, поскольку условия труда, профессиональная среда каждого специалиста уникальны.

Несмотря на все разнообразие работ, раскрывающих явление толерантности, еще остается недостаточной исследованность структуры толерантности, ее сущностных характеристик и компонентов, нет однозначного определения толерантности. Это обусловлено различными подходами при ее изучении и сложно-

стью самого феномена толерантности. В зависимости от контекста изучения толерантность наполняется особым специфическим смыслом.

Понятие «толерантность» в современных исследованиях трактуется в двух значениях: во-первых, как способность противостоять неблагоприятным внешним факторам (психофизиологическая устойчивость), приспособляться к ним; во-вторых, как способность быть терпимым к индивидуальным проявлениям другого (социально-психологическая толерантность).

Психофизиологический аспект рассмотрения толерантности связывает ее с мерой сопротивления стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, собственному раздражению. Это наглядно демонстрирует определение толерантности в психологических словарях: «Толерантность – отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор... Внешнее проявление в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптационных возможностей» [2].

Толерантность как устойчивость, сопротивляемость дает возможность приспособиться к неблагоприятным факторам, носит адаптивный характер. В социальном аспекте понимания толерантность рассматривается как социально-психологический феномен, проявляется через способ взаимодействия с окружающим миром. В данном понимании толерантность выражается в стремлении достичь взаимопонимания и согласия в процессе общения и взаимодействия методом сотрудничества и диалога, в способности человека принимать другого во всем его многообразии (Г.Л. Бардиер, С.К. Бондырева, Е.Г. Виноградова, О.А. Драганова, П.Ф. Комогоров, В.В. Крутова, Е.Г. Левченко и др.).

Толерантность предполагает терпимость ко всем идеям и убеждениям людей и к формам их поведения, хотя вовсе не предполагает, что человек разделяет эти мнения и убеждения. Это форма цивилизованного восприятия действительности, цивилизованного отношения ко всему «иному», «чужому», к инакомыслию.

Толерантность – это осознанная позиция человека, по своей сути она не пассивна, а активна. Она не означает отказ от собственных взглядов и убеждений, свидетельствует об откры-

тости участников диалога, предполагает заинтересованное отношение к другому. Толерантность предполагает активное признание иной позиции, при этом человек не согласен с иным, другим мнением, но признает его право на существование.

Соотнося понимание толерантности в разных культурах, в разных исторических временах, обнаруживаем, что в основе трактовки понятия – уважение каждого человека, доброе, оптимистичное отношение к окружающему миру. Сторонами и проявлениями этого качества являются эмпатия, альтруизм, миролюбие, доверие, веротерпимость, кооперация, сотрудничество, стремление к диалогу и другие. В этом смысле толерантность выступает как важный компонент жизненной позиции личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуются, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

Толерантность проявляется в трудных, кризисных ситуациях, раскрывая способности человека к успешной социальной адаптации, быстрому восстановлению нервно-психического равновесия, способность успешно действовать в условиях стресса, неопределенности.

Нам видится важным вывести понятие толерантности из поля профессиональных отношений по типу «человек-человек», хотя в данном типе профессий оно, несомненно, обладает первоочередной важностью. Комплексный подход к изучению профессиональной толерантности позволит перевести рассмотрение проблемы толерантности профессионала на более высокий теоретический уровень, создать универсальную технологию ее формирования и уменьшить тенденции к профессиональным деструкциям личности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК37.035

Ю.Н. Анищенко

Содержание нравственных представлений подростков

Нравственность формируется в единстве процессов онтогенетического развития и социализации ребенка, поэтому ее развитие следует рассматривать как комплексное явление. Теоретическая актуальность данной проблемы заключается в определении нравственности как динамичного личностного образования, изучении ее структуры, установлении закономерностей нравственного развития, определении специфических особенностей этого процесса, связанных с возрастными, гендерными и индивидуальными характеристиками, объяснении зависимости особенностей нравственного развития от влияния широкого спектра социокультурных факторов. Открытым остается вопрос о том, как развитие нравственной сферы соотносится со стихийно формирующимися обыденными представлениями, в которых моральная проблематика представлена в форме неточных, случайных и даже ложных обобщений.

В практическом плане важной задачей является совершенствование психологически обоснованной системы воспитания нравственности, учитывающей возрастные закономерности развития и обыденные представления детей о действительности. Очевидно, что убеждения подростков определяются как целенаправленными воспитательными воздействиями, так и субъективными представлениями о нравственной проблематике. Поэтому содержательные характеристики представлений как переходной ступени от восприятия к абстрактно-логическому мышлению во многом обуславливают формирование нравственной позиции подростков.

В отечественной психологии утверждается социальная и культурно-историческая детерминация становления нравствен-

ной сферы личности; обосновано, что нравственность развивается в процессе деятельности.

Тематика новейших зарубежных исследований нравственного развития включает изучение взаимосвязи уровня моральных суждений с конформностью ребенка, процессов самосознания у подростков, способов активного изменения уровня моральных суждений под влиянием морального обучения, разрешения ребенком конфликтных ситуаций, динамики развития моральных суждений в онтогенезе, интуитивной составляющей морали и врожденных аспектов морального поведения. Так, М.Хаузер обосновывает наличие у человека врожденной «моральной грамматики», представленной как набор абстрактных принципов, которые затем специфически реализуются в рамках различных культур [1].

Одним из перспективных направлений исследований является выявление скрытых, имплицитных оснований нравственности. Согласно У.Найссеру, обобщенная «модель мира» человека может быть представлена как совокупность отдельных ее составляющих, которые характеризуют те или иные аспекты воспринимаемой реальности [2]. Эти составляющие определяются как имплицитные теории (от англ. «implicit» – подразумеваемый, не выраженный явно, скрытый). Структурно эти теории можно описать в виде системы категорий, с помощью которых человек представляет и понимает мир. Причем имплицитные теории не являются теориями в строго научном смысле, поскольку они описывают область обыденных представлений. Значительным преимуществом исследования нравственного развития с позиции имплицитных теорий личности является рассмотрение человека как субъекта собственной активности, как создателя уникальной картины мира.

Комплексное исследование совокупности моральных, правовых, политических представлений проведено К.А. Абульхановой-Славской [3]. Моральные представления определяются ею как системообразующий фактор комплекса представлений личности [3, с.300]. Согласно С.А. Месникович, нравственные представления являются основой нравственных чувств, суждений, идеалов, ценностей и смыслов человека и составляют сущность (основные элементы) нравственного сознания. Они явля-

ются одной из форм существования знаний о нравственных аспектах собственной личности и личности другого, выступают разновидностью психологических регуляторов нравственной активности человека, фундаментом ценностно-смысловой сферы личности.

Отечественными психологами проводились исследования различных аспектов нравственных представлений: представления о нравственном человеке, представления о правде и лжи, представления о морали в обыденном сознании, социальные представления о нравственном идеале, формирование нравственно-правовых представлений, развитие нравственных представлений посредством художественной перцепции, взаимосвязь нравственных представлений и интеллектуального уровня и др.

Таким образом, в отечественной психологии нравственные представления рассматриваются во взаимосвязи, понимаются как основа нравственного сознания. Подчеркивается имплицитный характер нравственных представлений, но вместе с тем выделяются внешние детерминанты их развития (влияние художественной перцепции, усвоение правовых норм и др.). Показано, что нравственные представления реализуются в общении, поведении, мировоззрении личности.

В проведенном нами в 2006-2011 гг. исследовании нравственные представления рассматриваются в рамках имплицитных теорий личности. Такой подход особенно релевантен задачам исследования психологических особенностей нравственной сферы подростков, у которых нравственные представления еще находятся в процессе своего становления и трансформации в устойчивые нравственные убеждения, а потому могут включать в себя самый широкий спектр характеристик, описывающих те или иные важные для ребенка свойства личности. Тем не менее, именно эти сложности и противоречия нравственного развития необходимо особенно тщательно изучать, чтобы с учетом выявленных закономерностей эффективно организовывать нравственное воспитание подростков.

Единство представлений о себе (образ Я), отношений к этим представлениям (самооценка) и поведения в соответствии с данными представлениями и самооценкой составляют Я-концепцию как центральную структуру развития личности.

Смысловому значению понятия Я-концепция близко понятие самосознание, представляющее собой совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности. Самосознание является важнейшим компонентом морального развития, характеризуется представлением о себе и формирует Я-образ. Рабочая модель нашего исследования описывает нравственные представления как динамичное личностное образование, которое включает инвариантные структурные компоненты Я-нравственное, Я-реальное и Я-идеальное и демонстрирует изменяющийся характер связей между отдельными компонентами. Данные компоненты можно подвергнуть эмпирическому исследованию, выделяя в их структуре индикаторы (переменные) в форме личностных характеристик, а затем выявляя субъективную значимость для испытуемых тех или иных личностных характеристик, их соотношение в содержании различных образов и изменение в процессе развития.

Общая выборка нашего исследования составила 467 белорусских подростков в возрасте от 12 до 16 лет, проживающих в различных регионах Республики Беларусь. Полученные результаты позволили выделить три этапа в развитии нравственных представлений у подростков. Первый (диффузный) приходится на возраст 12-13 лет, второй (дифференцированный) – 14-15 лет, третий (интегративный) – 16 лет. Для подростков, находящихся на диффузном этапе, характерна расплывчатость и несформированность нравственных представлений. Дальнейшее развитие нравственных представлений у подростков характеризуется тенденцией к интеграции отдельных структурных элементов и их объединением в единое, внутренне непротиворечивое и гармоничное целое. Однако если у подростков из различных белорусских регионов этот процесс завершается в 14-15 лет, то развитие нравственных представлений жителей столицы имеет более длительный характер. К 16 годам подростки-минчане достигают интегративного этапа развития нравственных представлений. Общая тенденция развития нравственных представлений состоит в объединении отдельных структурных компонентов в целостный комплекс, что является определяющим по-

казателем развитости нравственных представлений у подростков.

Полученные результаты расширяют научные знания об особенностях развития нравственных представлений у подростков. Вместе с тем остается недостаточно исследованным целый ряд аспектов данной проблемы. Перспективой дальнейшей ее разработки может являться исследование влияния комплекса нравственных представлений на регуляцию поведения подростков и формирование нравственных убеждений.

Библиографический список

1. Хаузер, Марк Д. Мораль и разум: Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла [Текст]. – М.: Дрофа, 2008. – 639 с.

2. Найссер, У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии [Текст]. – Благовещенск: Благовещ. гуманитар. колледж им. И.А.Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 229 с.

3. Абульханова-Славская, К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования [Текст] // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 289-314.

УДК373.21

*Т. Ф. Бобынина, С. Г. Волкова,
М. Г. Гарифуллина, Т. Е. Кочетова*

О необходимости комплексных исследований состояния здоровья детей в условиях дошкольного образовательного учреждения

Здоровье детей – одна из актуальных проблем для нашей республики, в частности, для дошкольных учреждений. Сегодня к первой группе здоровья (это здоровые дети) можно отнести не более 2-5 % детей, ко второй группе (с функциональными расстройствами различных органов и систем) – не более 60 %, к

© Т.Ф. Бобынина, С.Г. Волкова, 2012

© М.Г. Гарифуллина, Т.Е. Кочетова, 2012

третьей группе (с хроническими патологиями) – 30-40 %, к четвертой группе (с хроническими заболеваниями и патологией других органов) – 3 %. Появилась пятая группа здоровья- с врожденной патологией. За последние 5 лет эта группа увеличилась в три раза. Причин такого состояния много.

В первую очередь следует отметить рост количества занятий, дополнительных образовательных услуг в дошкольных учреждениях, требования по качеству которых создают предпосылки для дисстресса, хронической утомляемости, снижения возможностей детского организма. Кроме того авторитарные, дисциплинарные воздействия на детский организм также отрицательно сказываются на здоровье воспитанников. Следует в послужной список внести недостаточную оснащенность дошкольной группы спортивным оборудованием, а также недопонимание родителями и педагогами значения физической культуры и особенно здорового образа жизни для укрепления здоровья детей и многие другие факторы. Таким образом, психическое здоровье, знание физического развития, функционального состояния, физической подготовленности ребенка - важное условие его успешности. В становлении психофизиологических функций, формирования функционального резерва и адаптивных возможностей детей дошкольный возраст является особенно важным.

В контексте обозначенной проблемы значительный интерес вызывает изучение особенностей физического и психического развития детей. Это стало одной из важнейших задач нашей экспериментальной работы. В соответствии с поставленной целью в ДООУ №2 «Золотая рыбка» п.г.т. Камские Поляны (Нижекамский район, Республика Татарстан) проводилось изучение особенностей здоровья детей, начиная с младшего дошкольного возраста. Совместно с медицинскими работниками МДОУ был организован мониторинг здоровья детей. Он представлял собой комплексное обследование. В день обследования физкультурные занятия были отменены. На каждого обследуемого ребенка была создана карта физического здоровья воспитанника. Измерение физического развития и функционального состояния детей осуществлялось медицинскими работниками дошкольного учреждения; измерение физической подготовленности – инструктором по физической культуре. Все данные обследования заносились в

карту физического здоровья детей: информация о физическом развитии ребенка (данные антропометрических измерений); о функциональном состоянии (окружность грудной клетки, артериальное давление, частота сердечных сокращений, жизненная сила легких).

В диагностическом обследовании психофизических качеств участвовали 43 ребенка 3-4 лет. При их оценке учитывались отдельные качественные стороны двигательных возможностей детей: гибкость, ловкость, сила, выносливость.

Были использованы следующие тесты:

1. Для определения гибкости использовали *наклон туловища вперед*. Ребенку предлагалось встать на скамейку (основное положение) и наклонить верхнюю часть тела вперед при выпрямленных коленях (за пределы носков). Крайнее положение удерживать в течение 2 сек. На переднем крае скамейки закрепляли измерительную шкалу (см). Уровень в положении стоя находится на уровне ног – это нулевая отметка. Измерялась максимальная величина наклона. Наклон за нулевую отметку обозначался в сантиметрах и со знаком «+». Если ребенок не дотягивался до нулевой отметки на скамейке, то ставится результат (в см) со знаком «-». Необходимое оборудование: гимнастическая скамейка, вертикальная измерительная шкала.

2. Для определения ловкости применялся *бросок малым мячом* (всего 6 мячей по 150 г) в горизонтальную и вертикальную цели. По полу чертилась линия броска, на которой выставлялись горизонтальные и вертикальные цели диаметром 60 см. *Бросок в горизонтальную и вертикальную цель*. Упражнение предлагалось выполнить с удобной руки. Детям давалось 6 попыток. Из 6 попыток записывался результат попадания в горизонтальную и вертикальную цель.

3. Для определения силы использовался *вис на согнутых руках*. Ребенку предлагалось встать на ящике перед перекладиной так, чтобы подбородок находился на высоте железной палки, любым способом двумя руками ребенок должен был ухватиться за перекладину. По сигналу он отрывал ноги от ящика и принимал положение вися на согнутых руках, причем подбородок необходимо было держать над перекладиной. Засчитывалось время нахождения в вися от стартового сигнала до опускания

подбородка ниже перекладины в секундах (Необходимые снаряды: перекладина, ящик, секундомер).

4. Измерялись *умения детей совершать прыжок в длину*. Ребенок встает на линию старта. Исходное положение: ноги вместе, руки свободны. Ребенок делает сильный толчок ногами, приземляется, пружиня, на обе ноги. Измеряется расстояние от линии старта до пяток.

В результате комплексного изучения было установлено, что в большей мере детей можно отнести к низкому уровню развития (42%), 37% - к среднему и соответственно 21% составили дети, для которых характерен высокий уровень физического развития. Зафиксирован самый высокий уровень развития ловкости детей (39%) и самый низкий – уровень развития силы (63%).

Использование системы комплексной диагностики давало нам возможность получить объективную информацию о динамике показателей двигательного-функционального состояния детей и выборе в последующем здоровьесберегающих технологий; позволяло своевременно выявить имеющиеся функциональные и соматические нарушения здоровья и сформировать «группу риска», с которой в течение года мы и планировали проведение индивидуальных и групповых занятий, направленных на необходимую коррекцию. Цели проведения мониторинга состояния здоровья позволили сделать правильные выводы, необходимые назначения, способствующие в первую очередь повышению сопротивляемости детского организма к неблагоприятным условиям внутренней и внешней среды, обеспечению физического и психического здоровья и оптимизации интеллектуального развития. В работе коллектива наметились несколько взаимосвязанных направлений деятельности.

Лечебно-профилактические мероприятия проводятся со всеми детьми в течение года. Для повышения сопротивляемости организма к простудным заболеваниям введено ежедневное выполнение закаливающих процедур: ходьба по солевой дорожке, по массажной дорожке, гимнастика пробуждения, ходьба по сугробам, игры со льдом.

Основными принципами физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО являются оптимальный двигательный ре-

жим с учетом возрастно-половых особенностей ребенка, состояния его здоровья и уровня физического развития, сочетание двигательной активности с водными закалывающими процедурами (плавание, игры в воде), хореография, утренняя гимнастика с упражнениями, повышающими функциональные возможности кардиореспираторной системы.

Воспитательно-образовательная деятельность в детском саду направлена на формирование у детей знаний, потребности в здоровом образе жизни, формировании культурно-гигиенических навыков, осознанного отношения к своему здоровью, способах его сохранения. Все эти вопросы решаются на занятиях с использованием технологии стретчинг. Реализация обозначенного подхода к проблеме здоровья в полной мере осуществляется лишь при тесном взаимодействии педагогов и родителей, тем более, что современная семья в полной мере осознает значимость проблемы.

Проведенное анкетирование родителей детей 3-4 лет (всего участвовали 89% матерей и 11% отцов 3-4 летних детей) показало, что в основном все они ведут здоровый образ жизни (86%) и очень обеспокоены заболеваемостью детей. 17% опрошенных родителей указали, что их дети часто подвергаются заболеваниям в течение года, 34% родителей написали, что дети болеют 3-4 раза в год, 14% – 5 раз болеют в течение года, 6 раз – 3%, 7 раз – 6%.

42% родителей высоко оценивают работу ДООУ по укреплению здоровья и профилактике детских заболеваний, низкую оценку дали 3% родителей (это организация питания, создание условий для физической активности детей).

Родители понимают, что в условиях семьи необходимо заботиться об укреплении здоровья детей. Для этого, как указала четверть родителей, используют прогулки, подвижные игры, закалывание – 14% и по 5% указали спортивные школы, кружки и прием витаминов. Тем не менее, анкетные данные вскрыли случаи неправильной организации питания в домашних условиях. Детям разрешается употреблять чипсы, кириешки, жевательные резинки, кока-колу, пепси и пр. По праздникам это бывает позволительно 53% детей, 2-3 раза в неделю 33% детей, каждый день – 3% (лишь 11% родителей исключают из питания подоб-

ные продукты). Отраднейший факт: 53% ежедневно в рацион питания детей в семье включают фрукты и соки, 2-3 раза в неделю позволяют это сделать 36%, 1 раз в неделю – 11%. Следует отметить, что большую часть свободного времени дети гуляют (36%), 33% - сидят у телевизора; играют, читают, рисуют четверть детей, и сидят у компьютера 6% детей.

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что родителей интересует обозначенная тема, а особо здоровое питание и психическое развитие детей (по 33%), физическое состояние детей 28%, 6% - укрепление иммунитета. Родители заинтересованы в получении информации о здоровье ребенка: особый интерес представляют встречи с врачами, специалистами ДООУ (75%), источники массовой информации – 17%, через буклеты, брошюры – 6%, книги – 3%.

Актуальность исследуемой проблемы определяется разработкой системы здоровьесберегающей деятельности для детей «группы риска», модели организации, планирования и содержания, обеспечивающей физическое развитие детей разного дошкольного возраста.

УДК 37.01

Ж. Ш. Бактыбаев

Электронные культурологические программы как средство формирования нравственных качеств личности

Будущее Казахстана связано с развитием отечественных образовательных ресурсов, эффективное формирование которых возможно при условии широкого использования современных информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий. Информационно-коммуникационные технологии представляют собой совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображе-

© Ж.Ш. Бактыбаев, 2012

ния и использования информации в интересах ее пользователей. Поэтому раскрытие некоторых форм и методов использования современных информационно-коммуникационных технологий в процессе нравственного воспитания, обеспечивающего, в частности, формирование таких нравственных качеств у школьников, как гуманность, толерантность и эмпатия, представляется нам особенно актуальным.

В исследовании по формированию нравственных качеств личности с помощью электронных культурологических программ были использованы авторский курс «Воспитание нравственности средствами искусства», опросник на выявление уровня сформированности у школьников как гуманности, толерантности и эмпатии.

В ходе исследования учащиеся ознакомились с электронной культурологической программой (ЭКП) «Мировая художественная культура» (МХК). В ЭКП «МХК» отсутствуют задания, напрямую направленные на запоминание, нет специальных упражнений, тренингов. Имеются факты, которые дети должны усвоить на уровне познавательного интереса. Это имена известных живописцев, скульпторов, композиторов, названия отдельных картин и т.п. Например, такие вопросы, как «Какие картины написал Леонардо да Винчи?» не способствуют запоминанию. Дети ориентированы на усвоение целого ряда терминов, понятий, чтобы таким образом накапливать определенную систему знаний и чтобы затем количественные накопления путем осмысления перешли в умозаключения, чтобы привился художественный вкус. Одним из важных преимуществ электронных культурологических программ является то, что данная программа позволяет формировать нравственные качества личности учащихся.

Школьникам был предложен авторский курс «Воспитание нравственности средствами искусства», ибо использование комплекса искусств в нравственном воспитании учащихся способствует развитию их художественного воображения, расширяет художественный кругозор, формирует эстетический вкус, пробуждает творческую мысль, дает установку к конкретным, практическим действиям. Анкетный опрос, проведенный после изучения курса, показал наличие достаточно четких, точных и

глубоких определений понятий гуманности, толерантности и эмпатии. Однако среди учащихся были и такие, кто отличался более низкой общей осведомленностью (11 %). С ними велась индивидуальная работа. Этим учащимся задействовали в организации тематических вечеров - встреч с интересными людьми. Были организованы «сократовские беседы», «круглые столы», моделировались естественные и создаваемые ситуации, где наглядно демонстрировались значимость гуманности, толерантности и чувств эмпатийного характера.

Во время проведения «сократовских» бесед и «круглых столов» приглашались представители национальных культурных центров, религиозных конфессий, средств массовой информации. Обсуждение вопросов было различным: от любви и терпимости к ближнему до шедевров мирового культурного наследия, которое помогает развивать эстетические и нравственные качества. В качестве примеров моделирования естественных и создаваемых ситуаций участники отвечали на вопросы. Например, были вопросы о человеколюбии и даже о том, что следует ли отлавливать беспризорных домашних животных и уничтожать.

Таким образом, изучение курса мировой художественной культуры позволяет формировать нравственные качества личности учащихся. Такие нравственные качества личности, как гуманность, человечность, представляют собой доброжелательное отношение к людям, к отдельной личности, сочетание личных интересов с общественными, предрасположенность к бескорыстию в отношениях с людьми, а также наличие таких качеств, как добросовестность, великодушие, смелость, непримиримость к антигуманным поступкам. Таким образом, на сегодняшний день можно с уверенностью констатировать необходимость появления нового направления образовательной деятельности, связанного с информатизацией образования.

Библиографический список

1. Нургалиева, Г.К. Ценностное ориентирование личности в условиях информатизации образования [Текст]. - Алматы, 2004.
2. Балтабаев, М.Х. Идеи нравственного воспитания [Текст]. - Алматы, 1999.

Проблемы психолого-педагогического образования современных бакалавров

Бакалавриат – первая ступень и первый уровень вузовского педагогического образования. В рамках бакалавриата проводится общепрофессиональная подготовка и профильная подготовка, во многом аналогичная прежней специальной подготовке. В прошлом 5-летнем варианте вузовского педагогического образования также совмещались профессиональная (общепедагогическая) и специальная подготовка, при этом специальное обучение оценивалось как весьма качественное, но общепрофессиональная подготовка была слабее, чем современная (хотя, возможно, и достаточная). В бакалавриате усилена общекультурная и профессиональная подготовка педагогов, однако следовало бы улучшить профильную подготовку, тем более, что бакалавриат в основном 4-летний (при одновременном введении двух профилей возможно 5-годичное обучение бакалавров).

Проблемы психолого-педагогического образования бакалавров связаны и с профессиональной, и профильной подготовкой в соответствии с тем, что сами дисциплины этого направления делятся на профессиональные и профильные. Данные проблемы можно рассмотреть на примере самого нового направления подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат) [3]. Речь идет о государственном образовательном стандарте третьего поколения (2010 г.), разработанном в соответствии с требованиями Болонских соглашений, мировых стандартов, в которых предусматривается введение компетентного подхода, системы зачетных единиц (кредитов), балльно-рейтинговой системы оценивания результатов образования; усиливается роль практики, самостоятельной учебной работы студентов; расширяется применение современных информационно-коммуникационных технологий, интерактивных форм обучения и др. [1, 2].

Область профессиональной деятельности бакалавров указанного направления – образование (не только общее, но и коррекционное, инклюзивное), социальная сфера, культура, здравоохранение.

Объекты профессиональной деятельности – обучение; воспитание; индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье; психолого-педагогическое и социальное сопровождение учащихся, педагогов и родителей; социализация.

Виды профессиональной деятельности бакалавров – психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в коррекционном и инклюзивном образовании; социально-педагогическая деятельность; педагогическая деятельность в дошкольном образовании; образовательная деятельность на начальной ступени общего образования.

Задачи профессиональной деятельности бакалавров, общие для всех профилей:

- реализация прав ребенка;
- создание условий для полноценного обучения, воспитания, общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация учащихся;
- создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды;
- повышение уровня компетентности участников образовательного процесса;
- участие в психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специальностями;
- использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности;
- использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в своей профессиональной деятельности;
- систематическое повышение своего профессионального мастерства;
- соблюдение норм профессиональной этики;
- повышение собственного общекультурного уровня;

- соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Задачи бакалавров в профильной психолого-педагогической деятельности подразделяются по соответствующим профилям. Их характер можно оценить на примере одного профиля – образовательной деятельности на начальной ступени общего образования, где имеются следующие задачи:

- реализация образовательных программ начальной школы с использованием современных психолого-педагогических методов;

- создание оптимальных условий для адаптации учащихся к начальному периоду учебной деятельности;

- интеллектуальное, личностное и нравственное развитие учащихся;

- взаимодействие с педагогами, администрацией учебного учреждения и родителями в целях развития учащихся с учетом возрастных норм;

- формирование у учащихся учебно-познавательной мотивации и умения учиться как необходимого результата их подготовки к обучению в основной школе.

Требования к результатам освоения бакалаврами основных образовательных программ отражены в перечне компетенций и компетентностей, в числе которых выделяются общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции и компетентности, а также отдельные виды профессиональных компетенций и компетентностей: общие профессиональные (ОПК) и профессионально-профильные (по 9 профилям). Количество общепрофессиональных компетенций – 12. Кратко их можно свести к тому, что бакалавр должен быть способен учитывать особенности и закономерности психического и психофизиологического развития, поведения и деятельности человека на разных возрастных ступенях; применять методы психологических и педагогических исследований (диагностики, коррекции и др.); использовать различные теории обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ школы; организовывать различные виды деятельности, в том числе совместную деятельность; использовать нормативные документы; качественно выполнять все профессиональные задачи; вести профессиональ-

ную деятельность в поликультурной среде; принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии для решения профессиональных задач; применять международный опыт психолого-педагогической деятельности; использовать здоровьесберегающие технологии и т.д.

Требования к результатам профильной подготовки бакалавра можно показать вновь применительно к начальному образованию. По данному профилю бакалавр должен быть готов организовать учебную деятельность школьников на уроках; проводить диагностику уровня освоения учебных программ, внося необходимые коррективы в учебный процесс; построить индивидуальную образовательную траекторию учащегося; способствовать адаптации детей к школе; организовать совместную учебную деятельность; провести профилактику трудностей адаптации детей к обучению в основной школе; изучить индивидуальные особенности учащихся; эффективно взаимодействовать с педагогами, психологами школы, родителями учеников для решения профессиональных задач.

В структуре основных образовательных программ бакалавриата имеются три учебных цикла дисциплин – гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественно-научный; профессиональный, а также три раздела – физическая культура, учебная и производственная практика, итоговая государственная аттестация (комплексный экзамен, защита выпускной бакалаврской работы).

В базовой части профессионального цикла представлены три модуля, в каждом из которых перечислены дисциплины: 1 модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» – общая и экспериментальная психология, теория обучения и воспитания, история педагогики и образования, поликультурное образование, социальная психология, клиническая психология детей и подростков, дефектология, социальная педагогика; 2 модуль «Психология и педагогика развития детей» – психология дошкольного возраста, образовательные программы для детей дошкольного возраста, психология детей младшего школьного возраста, образовательные программы начальной школы, психология подросткового возраста, самоопределение и профессиональная ориентация учащихся; 3

модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» – качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований, психолого-педагогическая диагностика, психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса, профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности, всего 19 дисциплин для формирования 17 компетенций по критериям «знать», «уметь», «владеть» (навыками).

Определены требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата: общие, организационные, кадровые, учебно-методические, информационные, финансовые, материально-технические требования, а также критерии оценки качества освоения указанных программ.

Анализ рассмотренного выше ФГОС ВПО по психолого-педагогическому образованию бакалавров позволяет сделать следующие выводы:

1. Новый стандарт в основном отвечает задачам профессиональной подготовки в области психолого-педагогической деятельности.

2. Совершенствование стандарта может быть направлено, прежде всего, на уточнение профессиональных компетенций и компетентностей, отбор профессиональных и профильных дисциплин (например, не следовало исключать педагогическую психологию; возможно объединение малых дисциплин в более крупные дисциплины и др.).

3. Ряд дисциплин не обеспечен современными учебными пособиями, что требует ускоренной подготовки и издания их.

4. Необходимо определить потребность в профессионалах предложенных профилей образования и возможности трудоустройства бакалавров и их дальнейшего профессионального роста.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования [Текст] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль, 2010.

2. Дошкольное и начальное образование: компетентностный подход [Текст]. – Ярославль, 2011.

3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование. Квалификация (степень) бакалавр [Текст]. – М., 2010.

УДК373.21

Т.Т.Нуржанова, Е.А.Суркова

Инновационная педагогическая деятельность в современном дошкольном образовании

Характерной особенностью нашего времени является активизация инновационных процессов в системе образования. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, отношение, поведение, иной педагогический менталитет. Все это свидетельствует о разрывании инновационных процессов в системе образования.

Современные педагогические исследования показывают, что главная проблема дошкольного образования – потеря живости, притягательности процесса познания. Увеличивается число дошкольников, не желающих идти в школу; снизилась положительная мотивация к занятиям, успеваемость детей падает.

В целях повышения результативности дошкольного образования в эксперименте нами была использована технология проектирования в деятельности воспитателей и детей. Эксперимент проводился на базе детского сада «Кайнар», г. Талдыкорган.

Результаты исследования.

На первом этапе нами с педагогами проводилась методическая работа по ознакомлению их с инновационной технологией: консультация «Проектный метод развивающего обучения дошкольников», семинар-практикум «Особенности использования проектного метода в дошкольном учреждении», педагогам были предложены памятки по созданию проектов.

Проекты, над которыми работали воспитатели, носили

© Т.Т. Нуржанова, Е.А. Суркова, 2012

информационно-исследовательский характер. Все они были объединены в единую тему «Природа – это дом, в котором мы живём». Определяя тематику и название проектов, мы постарались охватить всё многообразие живой природы.

I этап разработки проекта – целеполагание: воспитатель выносил проблему на обсуждение детям.

II этап работы над проектом представлял собой разработку совместного плана действий по достижению цели. На этом этапе воспитатель использовал модель «четырёх вопросов». Её суть в том, что воспитатель задаёт детям четыре вопроса: «Что мы знаем? Что мы хотим узнать? Как мы можем что-то узнать? Что узнали?»

III этап работы над проектом – практическая часть. Дети исследовали, экспериментировали, творили.

IV этап работы над проектом – презентация проекта. Презентация проходила в различных формах в зависимости от возраста детей и темы проекта: итоговые игры-занятия, игры-викторины, тематические развлечения, оформление альбомов, фотовыставок, мини-музеев, творческих газет.

Таким образом, несмотря на то, что технология проектирования является инновационной для дошкольного учреждения и апробировалась нами только в течение одного учебного года, можно говорить о некоторых достигнутых результатах.

Дети, участвующие в проектной деятельности проявляют творческую активность в познании окружающего мира, самостоятельны и гибки в принятии решений, сознательно применяют сенсорные ощущения в решении практических задач, способны общаться в детском коллективе по поводу обсуждения совместного плана действий.

Воспитатели, использующие в своей деятельности проектный метод проявляют способность к самостоятельному творческому планированию всего воспитательно-образовательного процесса, обладают умением гибко подходить к планированию с учётом интересов и запросов детей, осуществляют поисковую педагогическую деятельность.

Библиографический список

1. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития

[Текст]//Дошкольное воспитание. - 1997. - №7, 10, 12. - 1998. - №1, 4, 5, 10, 11.

2. Майер, А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ [Текст]: методическое пособие. - М.:ТЦ Сфера, 2008.

УДК 373.21

Л. Р.Садыкова, О.Д. Капустина

Формирование социальной зрелости будущего школьника

Одним из компонентов готовности к школе является социальная зрелость ребенка. Она связана с потребностью в общении с детьми, способностью подчиняться интересам и принятым условиям детского коллектива, способностью взять на себя социальную роль школьника. Немаловажно и то, как ребенок чувствует себя в коллективе, удовлетворен ли своим положением, соответствуют ли его претензии реальному положению в коллективе.

В условиях введения Федеральных государственных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования предъявляются новые требования к результатам освоения Программы. Ребенок к семи годам должен достигнуть уровня развития интегративного качества «Овладевший средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками»: адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве).

Одним из направлений в осуществлении преемственности дошкольного и начального общего образования МБДОУ №7 «Рябинушка» и МАОУ «СОШ №38» города Набережные Челны является формирование навыков сотрудничества у старших дошкольников, включающих ряд составляющих: наличие положительной направленности детей на взаимодействие со сверстниками; знание детьми правил, моделей сотрудничества; овладе-

© Л.Р. Садыкова, О.Д. Капустина, 2012

ние умениями совместного речевого диалога; способность ребёнка распознавать ситуацию сотрудничества, выбирать и принимать такую позицию во взаимодействии, которая отвечает его возможностям в данной деятельности.

На первом этапе всё внимание сосредоточено на обогащении представлений старших дошкольников о сверстнике как о партнере совместной деятельности в атмосфере укрепления положительных эмоциональных контактов между детьми, а также на развитии отдельных умений, необходимых для осуществления сотрудничества в совместной деятельности. В игровую и учебную деятельность детей включаются игры на основе методики Л.С. Римашевской, В.Я. Зедгенидзе. Курс рассчитан на детей 5-7 лет, т.е. старшей и подготовительной группы. Игры представлены по блокам:

1 блок – игры на сплочение детского коллектива «Доброе животное», «Нитка и иглолка», «Дракон кусает свой хвост», «Паровозик», «Жучок», «Объятия», «Аплодисменты по кругу» развивают открытость, умение выражать интерес друг к другу, понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать; формируют групповую сплоченность; способствуют развитию произвольного контроля над собой.

2 блок – игры на развитие навыков общения «Попроси игрушку», «Хороший друг», «Радио эфир», «Волшебная палочка», «Ты мне нравишься» формируют навыки речевого этикета, воспитывают культуру «активного слушания».

3 блок – игры, направленные на снятие конфликтности между детьми «Ссора», «Примирение», «Сладкая проблема», этюды с содержанием проблемных ситуаций, «Король и королева», «Коврик мира» способствуют переориентации поведения; формированию адекватных норм поведения в конфликтных ситуациях; знакомят детей со стратегией переговоров и дискуссий.

4 блок - игры, направленные на формирование навыков сотрудничества «Найди свою группу», «Живые прыгалки», «Давай думать вместе», «Нарисуй то же своим цветом», «Найди свое место в ряду», «Зрительный зал» воспитывают культуру диалога, ответственность за принятое решение, формируют умение включаться в работу сверстников и действовать в рамках границ, обозначенных правилами.

Игры содержат типовые затруднительные ситуации, с которыми приходится сталкиваться каждому ребёнку, входящему в детский сад. С помощью этих игр мы знакомим детей с нормами и правилами поведения в разных ситуациях, тем самым способствуем развитию социальной компетентности у детей. Например, «Волшебная палочка» - игра, которая формирует речевой этикет, т.е. учит не только выражать свое мнение, но и активно слушать ответы всех участников игры. Игра «Коврик мира» учит детей стратегии переговоров в разрешении конфликтов. Эти игры можно использовать на занятиях и в повседневной жизни.

Некоторые из игр требуют для своего исполнения физической активности детей («Нитка и иглолка», «Живые прыгалки» и др.). Дети двигаются, активно общаются, отстаивают свою точку зрения и отказываются от нее, если находится более подходящая. Обучение для малыша – очень трудная работа, которую можно выполнять в одиночку или сообща с другими детьми. Вместе получается быстрее и интереснее, но только при условии, что партнеры владеют навыками сотрудничества. В старшей группе формирование навыков сотрудничества проходит и в продуктивной деятельности детей (выполнение детьми совместных аппликаций различной сложности, коллективное рисование нетрадиционными способами, изготовление поделок из природного материала).

На втором этапе проходит освоение детьми моделей сотрудничества, которое происходит в совместной деятельности на занятиях (рисование, конструирование и аппликация).

Совместно-индивидуальная модель сотрудничества (СИМС) предполагает, что после принятия общей цели в паре или подгруппе каждый ребёнок – участник деятельности будет выполнять свою часть работы индивидуально. Эта часть на завершающем этапе станет частью общего результата. Это наиболее простая модель сотрудничества для детей. Совместно-последовательная модель сотрудничества (СПМС) предполагает принятие не только общей цели, но и последовательное исполнение действий детьми, когда результат действия, выполненного одним ребёнком, становится предметом деятельности другого. По этому принципу действует конвейер. Совместно-

взаимодействующая модель сотрудничества (СВМС) предполагает, с одной стороны, наличие у детей определённого опыта совместной работы, с другой, - открывает новые возможности в освоении умений планирования, координации и оценки как промежуточного, так и итогового результатов. На занятии сначала дети работают в парах или подгруппах, а затем осуществляется взаимодействие между ними для достижения общего результата. Через модели сотрудничества детям задается форма взаимосвязи и взаимозависимости отдельных действий дошкольников, которые способствуют развертыванию между ними положительных взаимоотношений, возможностей видеть друг друга, понимать, откликаться на состояние сверстника, активно общаться по поводу совместной работы.

Освоение детьми трёх моделей сотрудничества осуществляется в течение учебного года в рамках творческих проектов и опытно-экспериментальной работы детей. Проект помогает связать обучение с жизнью, развивать познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Например, проект «Детская кулинария, или откуда берется пирожное». В проекте используется экспериментальная деятельность (опыты), изобразительная работа (оформление кулинарной книги и опытов), непосредственное изготовление кондитерских изделий. В каждом виде деятельности дети используют различные модели сотрудничества, которые выбирают в соответствии с поставленными задачами. Так, при проведении опыта с пищевыми красителями они делятся на подгруппы, каждая подгруппа выполняет работу с помощью совместно-последовательной модели: Саша приносит воду, Анна размешивает краситель в этой воде, Варвара – добавляет в полученную смесь муку.

Кроме того, для детей младшего возраста старшие дети проводят мастер-класс, где учат малышей готовить. Надо отметить, что данная форма помогает старшим дошкольникам почувствовать себя в роли учителя, способствует формированию положительной самооценки.

Серьёзное и последовательное выполнение проектов помогает эффективно формировать нравственно-волевую сферу старшего дошкольника (воспитывает чувство ответственности,

умение доводить начатое дело до конца). Данные ежегодно проводимого мониторинга адаптации показывают, что у 83% выпускников МБДОУ №7 «Рябинушка» - высокий уровень адаптации к школе, у 17% - средний уровень адаптации, а дезадаптированных детей нет. Высокий уровень мотивационной готовности к поступлению в школу наблюдается у 79% детей, средний уровень - у 21% детей. Прделанная нами работа по дошкольной подготовке помогает детям легко адаптироваться в школе и успешно учиться.

Библиографический список

1. Глушакова, Т.Н. Ты – Я. Взаимодействие [Текст] / Т.Н. Глушакова. – М.: Аспект Пресс, 2004.
2. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст]: учебное пособие / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000.

УДК373.1

О.Ю. Старченко

Русская школа в США: проблемы и перспективы

Повышение интереса к русским школам в США обусловлено интенсивными изменениями, происходящими в современном обществе, а также актуальностью разработки концепции «Русская школа за рубежом» [1]. Это стало особенно актуальным в силу присоединения Российской Федерации в 2003 году к Болонской декларации и вступления в единое мировое образовательное пространство, которое позволяет обеспечить свободное передвижение учащихся и педагогических работников, а также объективно признавать их квалификацию. Получение основного общего образования по программам российской школы за рубежом позволяет учащимся быть конкурентноспособными как на российском, так и на зарубежном образовательном рынках.

Русских школ в США достаточно много. Многие наши

© О.Ю. Старченко, 2012

соотечественники стремятся к тому, чтобы дети посещали такие школы. Это связано с желанием родителей подарить ребёнку богатство языка и связанной с ним и познаваемой через него культуры, обогатить его интеллектуально, дать возможность культурно-национальной идентификации.

Русские школы разные: одни используют авторские программы, адаптированные к местным условиям, другие работают по государственному образовательным стандартам РФ, но есть школы, которые умело сочетают и государственные образовательные программы РФ, и авторские разработки, и российские образовательные инновационные технологии.

Существуют школы, которые работают 2-3 дня в неделю в вечернее время, другие принимают школьников только по субботам, третьи проводят уроки по воскресеньям (это, как правило, школы при церквях), существует средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением английского языка при Посольстве Российской Федерации в Вашингтоне и при консульствах. В центре нашего внимания будут субботне-воскресные школы, или школы дополнительного образования, т.к. в течение недели дети посещают американские школы. Именно они пользуются большей популярностью и наиболее востребованы в США. Перед школами такого типа стоит множество проблем.

Первая проблема возникает в связи с социально-психологической адаптацией детей-эмигрантов к жизни в чужой стране, так как такая адаптация сопровождается стрессом. Но родители и учителя не всегда даже догадываются об этом, поскольку методов воспитания и обучения, которые были бы приспособлены к «иммиграционному состоянию ребёнка», практически не существует. Для разрешения этой проблемы необходимо тесное сотрудничество с семьей: разъяснительная деятельность среди родителей, интеграционная работа с детьми.

В сегодняшнем мультикультурном обществе США много легче решать проблемы образования на родном языке, чем, скажем, ещё 12 лет назад. Тогда, в конце 90-х гг., в США был большой поток эмигрантов из стран бывшего Советского Союза, и чаще всего говорили об их интеграции, подразумевая полную ассимиляцию. Но практика показывает, что полноценная интеграция детей российских эмигрантов и выходцев из

стран бывшего Советского Союза в американское общество происходит благодаря существованию русских школ, между которыми существует тесное сотрудничество. Об этом свидетельствуют большие проекты. В декабре 2011 года прошёл второй фестиваль детских русскоязычных театров Америки; в марте 2012 года проводился фестиваль «Русское наследие и культура в Америке», в рамках которого были проведены конкурс сочинений «Моя русская сказка», конкурс рассказов «Дети для детей», конкурс рисунков, фотографий и поделок на тему «Народные сказки и былины».

Решением проблемы адаптации детей-эмигрантов является и взаимодействие русских школ с учреждениями дополнительного образования, русскими общественными организациями (Россотрудничество, Посольство России в США, Американская Ассоциация Русского языка и Культуры), а также сотрудничество с американскими школами в рамках интеркультурных проектов в поддержку толерантности между разными культурами.

Вторая проблема связана с социализацией школьников и воспитанием у них духовно-нравственных ценностей. С этой проблемой тесно связана и другая: проблема сохранения русского языка у живущих вне родной языковой среды детей. Поэтому основными предметами в этих школах является русский язык и литература. Во многих школах особое внимание уделяется раннему развитию детей (обучение чтению и письму, занятия по развитию речи). Причём многие педагоги настаивают на том, чтобы ребёнок к пяти годам уже умел читать, т.к. именно в этом возрасте дети начинают посещать детский сад (kindergarden), который входит в систему начальной школы США (elementary school), и сам детский сад находится непосредственно на территории школы. Американские детские сады готовят к школе путём постепенного перехода от игр к чтению и письму. Таким образом, у русскоговорящих детей не возникает проблем и путаницы при обучении чтению на английском языке, а в пять лет многие ребята прекрасно читают на своём родном языке.

Многие русские школы включают в учебный план историю России, русский язык как иностранный, основы музыкального образования. Практически при каждой школе есть театральная студия. Василий Зеньковский, богослов и педагог, кото-

рый занимался проблемами религиозного образования и воспитания, преподаватель и декан Свято-Сергиевского института в Париже, очерчивая в 1929 г. перспективы развития русской школы за рубежом, писал: «Больше всего лично я придаю значение вовсе не русскому языку, а русскому искусству... Тип и склад русской души легче всего становится доступным нашим детям через искусство» [2]. Язык им рассматривался как «материал искусства». Он указывал при этом на важность русской песни, русской литературы, русской живописи и церковного зодчества. Сегодня именно по этому пути развивается большинство русских школ.

Учителя русских школ в США стараются, чтобы ученики не только не забывали русский язык и общались на нём, но и чувствовали себя действительно группой, сообществом, единым коллективом. Так, например, в школе «Олимп» (г. Вашингтон) стали уже традиционными новогодний, весенний праздники, а также большой праздник по случаю окончания учебного года. В подготовке мероприятий принимает участие вся школа. Ребята стараются показать всё, чему они научились в русской школе. Становится заметно, что вместо ощущения «второсортности» за своё иностранное происхождение (которое часто испытывают выходцы из России) ученики по-настоящему гордятся тем, что приобщаются к русской культуре, получают отличное образование на русском языке.

Опыт работы в США показывает, что именно русские школы являются культурными центрами, сохраняющими и развивающими культурно-национальную самоидентификацию. Именно русская школа – система, которая позволяет очень чётко выстраивать весь образовательный процесс.

Третья проблема связана с работой по формированию мотивацию к учебе: как заинтересовать учеников, чтобы обучение в русской школе стало органичной частью их познавательной деятельности и частью их жизни. Свой путь решения предлагает русская школа «Олимп» (г. Вашингтон), которая является одной из немногих школ, готовящих старшеклассников к сдаче русского языка как иностранного (Prototype AP Russian Language Exam). За этот экзамен ребята получают дополнительные баллы при поступлении в колледжи и университеты. Постоянное взаи-

модействие школы с высшими учебными заведениями тоже является мотивацией к учебной деятельности в русских школах. И когда ребята поступают в университеты, то начинают понимать ценность получения образования в русской школе, а позднее осознают, что специалисты со знанием русского языка востребованы.

Таким образом, русская школа является той средой, которая позволяет личности всесторонне раскрыться в дополнение к тому, что получает из американской школы, будь то начальная школа (elementary school), средние классы (middle school) или старшие классы (High school).

В американской педагогической науке есть устойчивое выражение «experience of success» - переживание успеха. Психологи настаивают на том, чтобы ребёнку давалось как можно больше возможностей испытывать успех. Именно на концепции успеха строится работа школы. Это важнейшее условие воспитания человека, уверенного в себе. Педагогический опыт показывает исключительную плодотворность концепции успеха. И в России, и в Америке даже совсем потерявших веру в себя ребят удавалось зажечь первым успехом и постепенно, шаг за шагом, довести до требуемого уровня. Ребёнок должен получать каждый день «витамин успеха». Это залог его здорового отношения к школе, а в дальнейшем – и к работе. Именно это условие является одним из главных в работе русской школы. Раскрыться в полной мере и получить успех ребятам позволяют занятия в кружках дополнительного образования при школе (театр, музыка, народный танец), а также участие в фестивалях, конкурсах, олимпиадах. Участие во многих мероприятиях также во многом облегчает трудный путь к интеграции русскоязычных детей в условиях новой для них среды.

Ещё одной проблемой русских школ в США является отсутствие хороших учебников, учебных пособий и дидактических материалов, в первую очередь, по русскому языку. Многие школы берут за основу российские учебники, адаптируют их с учётом местных условий и с учётом особенностей своих учеников. В 2010 году была издана серия прекрасных учебников по русскому языку для зарубежных школ под редакцией В.В. Дронова и Е.А. Хамраевой. Было бы интересно на основе русских школ в

США создать экспериментальные площадки для отработки интенсивных программ и методик, специальных учебников с учётом ограниченного на изучение русского языка времени.

Таким образом, все проблемы, возникающие в работе русских школ, можно разделить на две группы: учебно-воспитательные и информационно-методические. Решая их, мы тем самым обеспечиваем русским школам интенсивное развитие в будущем. Кроме этого, русская школа имеет и свои перспективы развития. Это связано с появлением в США чартерных школ. Слово «charter» - это договор или контракт, дать разрешение или предоставить привилегию. Чартерные школы – это независимые государственные общеобразовательные школы, в которых преподавание основных предметов ведётся на английском языке, но каждый день идёт углублённое изучение русского языка и русской литературы.

Библиографический список

1. Концепция «Русская школа за рубежом» (портал для российских соотечественников «Русский век») [Электронный документ] // <http://www.ruvek.ru/> (проверено 12.02.2012).

2. Зеньковский, В.В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции [Текст] // Русская школа за рубежом. - 1929. - №32 - С.177.

УДК 378

Ж.М. Тусубаева

Методика организации дистанционной формы обучения в системе высшего профессионального образования

Актуальность исследования обусловлена сложившейся социально-экономической ситуацией в системе образования и в стране в целом, когда традиционные формы получения образования и модели обучения уже не могут удовлетворить насущных потребностей в мобильном профессиональном образовании, которое предполагает постоянное совершенствование профессио-

© Ж.М. Тусубаева, 2012

нальной компетентности, расширение и обновление знаний как в пределах собственной специальности, так и возможность получения образования по другой специальности, что будет реализовывать принцип образования не «на всю жизнь» (как было в традиционной «советской» системе образования), а образования «через всю жизнь». Одной из таких альтернативных форм явилось дистанционное обучение.

В ходе исследования были выявлены структуризация по видам технологий, использующихся в учебном процессе, а также то, насколько актуальна дистанционная форма обучения для населения. С этой целью был проведен мониторинг, который состоялся в русле проекта «Дистанционное обучение в странах СНГ: мониторинг образовательных потребностей и возможностей». Анализ исследований, проведенных нами по России и Казахстану, дает нам обоснование признать ДО как самостоятельную форму.

Основными целями мониторинга было получение систематизированной информации:

- о состоянии потребностей населения Республики Казахстан в получении образовательных услуг и тенденциях развития этих потребностей;
- о заинтересованности населения Республики Казахстан в образовательных услугах в сфере профессионального образования, предоставляемых посредством технологий ДО;
- о материально-технических и социокультурных возможностях населения для удовлетворения образовательных потребностей посредством технологий ДО.

Разработанная нами методика ДО характеризуется организационным и содержательно-методическим аспектами.

Организационный аспект методики включает совокупность форм и методов организации учебного процесса на расстоянии.

Основной формой организации учебного процесса является система дистанционного обучения «Прометей», включающая регистрацию, получение пароля, изучение выбранных курсов. При входе в «Прометей» можно увидеть график учебного процесса, где содержится перечень дисциплин, подлежащих изучению. Содержательно-методический аспект методики мы

рассматриваем как совокупность форм и методов организации учебного процесса на расстоянии.

Таким образом, перспективы исследования мы видим в дальнейшем изучении вопросов, связанных с развитием системы ДО в нашей республике. Возможно дальнейшее исследование специфики учета и контроля разнообразных параметров учебного процесса, таких, как количество студентов, успеваемость, квалификация и нагрузка преподавателей, сертификация, материально-техническое обеспечение, вопросы методической подготовки педагогических кадров для работы в условиях использования современных информационно-коммуникационных технологий для реализации дистанционной формы обучения.

Библиографический список

1. Нургалиева, Г.К. Педагогические технологии информатизации образования [Текст] / Г.К. Нургалиева, Т.П. Есполов, Б.К. Момынбаев, С.С. Кунанбаева, Д.К. Сулеев, А.И. Тажигулова. - Алматы, 2002.

2. Джусубалиева, Д.М. Теоретические основы формирования информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения [Текст] / Д.М. Джусубалиева. - Алматы, 1997.

УДК 376

Г. М. Хафизова

Проблемы воспитания в фольклоре сибирских татар

Сибирские татары располагают очень богатым наследием различных жанров фольклора, который является своеобразной и увлекательной энциклопедией для подрастающего поколения, представляющей детям мир природы, отражающей особенности национального сознания, передающей взгляд народа на нравственные ценности, его религиозные воззрения. В устном народном творчестве ярко и увлекательно описаны исторические условия жизни народа и его хозяйственной деятельности,

© Г.М. Хафизова, 2012

обряды и обычаи; из сказок, поговорок и загадок можно узнать о культуре одежды и питания. К произведениям фольклора сибирских татар относятся разные сказания и исторические предания о тех или иных исторических событиях и личностях, фантастические и бытовые сказки, пословицы, поговорки, загадки, лирические песни и байты. Произведения фольклора воспевают главные жизненные ценности - труд, семью, служение родине, любовь и др.

К наиболее древним жанрам устного творчества сибирских татар относятся фантастические сказки. В них находят свое отражение суровые природные условия Сибири, тяжелая борьба человека за добычу пищи, одежды и т. д. Трудности реальной действительности заставляли людей обращать свой взор в мир фантазий. Так возникли фантастические сказки сибирских татар. В них друзьями человека часто выступают животные, звери, птицы, которые выручают его в трудные моменты жизни. В сущности это реликты тотемизма в обыденном сознании людей, представляющего собой древний религиозный комплекс, распространенный у первобытных народов, согласно которому данная группа людей (большая часть рода) рассматривается как находящаяся в сверхъестественном родстве с определенным видом животных, птиц и т. д. В фантастических сказках события, как правило, разворачиваются на основе конфликтов между добрым и злым началами. Например, человеку приходится бороться против злых духов. При этом герою (человеку) оказывают помощь какие-нибудь животные, которым он еще раньше чем-нибудь помогал или спас от смерти и т. д. К этой категории фантастических сказок можно отнести записанные нами сказки тобольских татар такие, как «Саран бай» (Жадный бай), «Сихерле лампа» (Волшебная лампа), «Хэсэн-батыр» (Батыр Хасан) и др. [1, с.119].

Во второй половине XIX - начале XX вв. широкое распространение получили и бытовые сказки. В них события происходят в условиях реальной действительности, где все больше наблюдаются бытовые детали. Героями таких сказок обычно выступает умный, честный бедняк (положительный герой), которому противостоят кровожадный царь или злой и коварный богач и т. д. Сказки сибирских татар учат беречь родную землю,

заботиться обо всем живом рядом с человеком. В сказках отражаются запреты, которые следует соблюдать человеку: нельзя обижать живое, рубить дерево без нужды, охотиться на птиц и зверей в то время, когда они создают семьи, и др. Человека, нарушившего правила жизни в природной среде, ждут беды и несчастья. Но если даже сказочный персонаж наказан, он всегда может исправить свои ошибки и нравственно возродиться. И тут приходит на помощь природа: деревья и травы, животные выручают человека в беде. Идея неразрывной связи людей и природы, взаимовыручки в разных ситуациях также на протяжении веков внашлась ребенку через сказку.

В народе хорошо сохранились предания и легенды об основании населённых пунктов курдакско-саргатских и тарских (аялинских) сибиров: Абаула, Тамбуриян, Кулята, Ишаира, Карагая, Утуз, Кускун, Кипо-Кулар (Иери), Больших Туралов (Олы Уыш), Больших Мурлов (Олло Куля); об исторических личностях: о хане Кучуме и Ермаке, о Токтамыше, об Алим шейхе. В богатырских сказках о Сянгий-Гулюке, Иляк-Альпе, Абусаре и Хаирмане отражены столкновения с хантами, манси, казаками и русскими казаками.

Воспитательный потенциал жанров эпоса, легенды и сказки различен. Повествуя о происхождении мира, героических подвигах исторических личностей, самый высокий из них – эпос – способствовал возникновению чувства любви к Родине и своему народу, напоминал о жизни и быте предков, тем самым развивая эмоциональную сферу личности, вызывая сочувствие, сострадание или негодование.

Эпические образы внушали детям, что в мире есть добро и зло и что добро победит, если будешь сильным, умным, если сохранишь щедрость и простоту души, доброе сердце.

В эпических произведениях главным действующим лицом выступает богатырь - меткий стрелок (мэргэн) со своим могучим, верным и умным конем. Можно назвать такие эпосы барабинских татар, как «Цонтай мэргэн», «Кадыш мэргэн» и др. Общие для барабинских и тоболо-иртышских татар такие эпосы, как «Ак Кобек», «Кара Кукел», «Идеге», «Токтамыш», «Кучумхан» «Ермак», «Кузы Курпе» и др. [1, с.152].

Произведениями лирико-эпического плана у сибирских татар являются байты, повествующие о больших событиях или отдельных эпизодах истории. Объектами изображения там, как правило, являются события личного характера. Байты сочинялись талантливыми сказителями из народа. О событиях, постигшем того или иного человека в байте, в большинстве случаев говорится от лица самого пострадавшего. Так, в одном древнем предании рассказывается об отверженных родителями за провинности и превратившихся в птиц детях. [2].

Наиболее распространенным видом устного народного творчества были народные песни. Это в основном четверостишие (кыска ерлар), в которых отражались думы и чаяния людей. Эти песни имеют разнообразный характер (веселый, печальный).

Среди «Песен тобольских татар» встречаются и сюжетные, зародившиеся среди отходников и лиц, занимавшихся извозом. В творчестве сибирских татар были широко распространены также короткие песни юмористического содержания. Из обрядовых песен следует отметить «Биршахи», исполнявшуюся в некоторых местах тобольскими татарами во время свадьбы при встрече жениха в доме невесты, а также распространенную среди ряда тюркских народов и таджиков свадебную песню «Яр-яр» [1, с.156].

В фольклоре сибиров Среднего Прииртышья широко представлен жанр малых форм - пословицы и поговорки. Их мудрость основана на очень богатом и разностороннем жизненном и трудовом опыте народа. Это самый распространенный, самый живой и жизнестойкий вид изречений. В них отразились думы и чаяния народа, презрение к лени, праздности, трусости, восхваляется трудолюбие, стремление к знаниям, любовь к родителям и родине, бичуются людские пороки.

В различных жанрах фольклора отражаются нормы народной этики, которые служат средством воспитания определённых норм поведения и отношений людей как между собой, так и к отдельным явлениям жизни.

Библиографический список

1.Валеев, Ф.Т. Сибирские татары [Текст]/ Ф.Т.Валеев. - Казань, 1993. – 208 с.

2. Сибирские татары [Текст]: монография. - Казань: Институт истории АН РТ, 2002.- 240 с.

УДК 159.9

Н.В.Афанасьева

Условия развития педагогической рефлексии

Рефлексия возможностей и проблем освоения инноваций в педагогической практике приобретает особую актуальность в связи с переходом на новые стандарты образования. Обращение к целевым ориентациям в соответствии с образовательной инициативой «Наша новая школа» все более очевидным ставит необходимость перестройки профессиональных стереотипов, установок, ценностных ориентаций педагогов.

В основе творческого труда учителя находится, прежде всего, умение анализировать свою педагогическую деятельность. Вместе с тем, как отмечает Л.М. Митина, самой распространенной и характерной для педагога трудностью является диагностика уровня развития своей собственной педагогической деятельности. Причина заключается в несформированности умений анализировать свою работу, в результате чего учителя не всегда понимают закономерности ее протекания и взаимосвязь отдельных ее сторон [4]. В этой статье хотелось бы остановиться на значимости и условиях развития педагогической рефлексии.

Рефлексия (от лат. Reflexio – обращенность назад) – процесс самопознания, способность занимать аналитическую позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности, осмысление собственной деятельности. Учитель как профессионал может характеризоваться с точки зрения уровня развития рефлексивных процессов.

Рассматривая педагогическую рефлексия в качестве необходимого условия преобразования деятельности, как правило, отмечают, что она обеспечивает осознанное отношение субъекта к совершаемой деятельности, осуществляет системную целостную регуляцию педагогической деятельности (проявляется в ин-

дивидуальном стиле деятельности), влияет на уровень профессионализма, педагогического мастерства (проявляется в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции), повышает продуктивность педагогической деятельности, предохраняет педагога от профессиональной деформации, позволяет преодолевать стереотипность профессионального мышления.

Решение проблемы формирования педагогической рефлексии предполагает учет сформированности наличных рефлексивных умений. В научной литературе описаны следующие уровни педагогической рефлексии [5].

Номинативный уровень характеризуется тем, что интерпретация поведения, педагогического явления подменяется описанием, пересказом действий и впечатлений. Как правило, не выделяются причинно-следственные связи.

Фатальный проявляется в экстернальной интерпретации (педагог не видит своего вклада в проблему, которая фиксируется). Проблемы в деятельности объясняются внешними факторами и причинами. Происходит констатация проблемы (к примеру – дети «демотивированные») вместо видения своего возможного вклада, рассмотрения способов организации деятельности, которые могли бы сдвинуть решение этой проблемы в позитивном направлении.

Искаженный означает неадекватную (разной степени) интерпретацию, отрицание возможности другой интерпретации. Ставя «диагноз», педагог уверен в своей позиции, не допускает других точек зрения.

«Заикленный» - упрощенный вариант интерпретации, однообразный по типам и темам. В последнее время проявляется в склонности объяснять существующие проблемы либо низким уровнем престижности знаний, либо занятостью и равнодушием родителей, либо негативной динамикой здоровья, вплоть до проблем психического здоровья.

Пассивно-адекватный – адекватность интерпретации, знание слабых сторон не приводит к их преодолению.

Конструктивный – проявляется в возможности рефлексии, порождающей творческую самореализацию. Понимая, что образовательные задачи имеют обусловленность со стороны разных факторов (в том числе макро- и микросоциальных, действующих и помимо образовательной среды конкретного ОУ), педагог выделяет свое профессиональное поле, ищет способы, которые могут способствовать улучшению ситуации.

Развитие педагогической рефлексии в качестве значимого механизма преобразования педагогической деятельности требует создания специальных условий [2]. Нельзя развивать рефлексию обычными, прямыми методами обучения, как бы увлекательно и эмоционально методисты и преподаватели ни демонстрировали все ее преимущества. Рефлексия – это не информация, и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать. Для этого используется рефлексивная модель повышения квалификации педагогов. Суть ее заключается в том, что учителя усваивают необходимые знания и развивают рефлексивные навыки в процессе педагогической деятельности, организованной как поисковая активность. Вместе с тем, как показывает анализ реализуемых форм и методов внедрения инноваций, проведенный в диссертационном исследовании О.Н. Коптяевой [4], на данный момент, как правило, преобладают информационные модели осуществления этой деятельности. Вероятно, вследствие этого обстоятельства мы можем наблюдать несоответствие целевых ориентаций программ, на которые сознательно ориентируется школа или конкретный учитель, и реальной образовательной практики.

Можно вполне согласиться с мнением о том, что одна из важнейших причин затруднений при внедрении новых педагогических технологий связана, на наш взгляд, со способом их передачи в практику [3]. Информационно-просветительский способ передачи нового знания, характерный как для прямой трансляции знания через различные учебные источники, так и для традиционной методики подготовки специалистов, в этом случае оказывается неэффективным, поскольку он вступает в противоречие с основным кон-

цептуальным положением, лежащим в основе развивающих педагогических технологий – адекватность деятельности усваиваемым знаниям. Нужно организовать процесс осознанного принятия (или непринятия) самой педагогической технологии. Для этого педагог должен «пожить» в этой технологии, пропустив её через систему своих эмоций, потребностей и ценностных установок.

Среди важных условий развития рефлексивных навыков и умений можно выделить следующие:

- *Специально организованная рефлексивная деятельность педагогов.* При этом построение и организация деятельности опираются на четкое и однозначное содержание понятий и категорий.

- *Наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества.* Создание системы условий для самоисследования и самокоррекции профессиональных ресурсов предполагает использование активных, диалогических форм. Организуется работа со смыслами, ценностями педагогической деятельности (моделирование мини-уроков с последующим самоанализом и обсуждением в группе (паре), ориентация на методы рефлексивной диагностики, психологически безопасная диагностика профессиональных качеств и др.).

- *Обеспечение партнерских отношений в профессиональной группе, где реализуется сотрудничество, сотворчество, активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности.*

- *Актуализация рефлексивности педагога предполагает* появление возможности посмотреть на свою деятельность со стороны, с позиции другого человека, преодолеть педагогический эгоцентризм, стереотипность восприятия.

Особые возможности в развитии педагогической рефлексии имеет психологическое сопровождение образовательной деятельности. Порядок командной работы, в которую в этом случае входит педагог-психолог, может быть следующим [1].

1 шаг – договор на предстоящую работу, совместное определение целей и задач работы. К примеру, выявить цели и задачи формирования личностных УУД в начальной школе.

Этой работе может предшествовать семинар, практикум по анализу опыта работы школы или конкретного педагога с позиции целевых ориентаций новых стандартов (или конкретно-го УУД). Проблематизация деятельности. Выделение наиболее значимых проблем и одновременно поиск ресурсов по их разрешению. Определение рабочих понятий, уточнение отношения учителя к недостаточно освоенным и неоднозначно трактуемым понятиям.

2 шаг – операционализация понятий, выбор или построение рефлексивной схемы. Она играет роль своеобразной лоции в решении проблемы. Служит «канвой» для анализа и отслеживания педагогом своих действий в нужном, требуемом направлении. Дает возможность постепенного исследования собственной деятельности с позиции выбранных целевых ориентаций. К примеру, рефлексивная схема, где фиксированы условия развития внутренней мотивации, служит основой для оценки учителем собственной образовательной деятельности на уроке в этом направлении.

3 шаг – организация деятельности, наблюдение и супервизия ее психологом, другими педагогами.

4 шаг – самоанализ деятельности самим педагогом с опорой на рефлексивную схему. Выделение успешно решенных задач, переопределение нерешенных в позитивные цели.

5 шаг – при удовлетворительном решении данной проблемы переход к задачам другого уровня, выбор новой рефлексивной схемы.

Психолог в проектировочной группе:

- отвечает за создание безоценочной среды, поддержки;

- обеспечивает соблюдение принципов диалогического общения;

- определяет позитивную направленность самооценочных процессов;

- помогает понять, в каком направлении продвинулся педагог, что может явиться его следующей задачей в реализации развивающих задач избранной технологии, как соотносятся способы деятельности с целевыми и ценностными ориентациями;

- может выступить экспертом в области развивающих задач урока.

Рефлексивное сообщество может меняться в зависимости от решаемых учителем задач, все же желательно включение в него педагогов – членов предметного МО, методиста, психолога.

Таким образом, подготовка педагога должна включать в себя среди прочего формирование умения вставить в рефлексивную позицию по отношению к тому, что они делают, зачем делают и как делают. Практическая способность и готовность помочь ученику раскрыть свои творческие потенциалы и возможности во многом обуславливаются уровнем профессионально-педагогического рефлексивного мышления. Подобная работа требует новых организационных форм развития профессионального мастерства учителя, ориентированных на рефлексивно-деятельностный подход.

Библиографический список

1.Афанасьева, Н.В. Специфика работы психолога в личностно-ориентированной модели сопровождения [Текст] / Н.В.Афанасьева // Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы III Национальной научно-практической конференции. Т.1. – М., 2006. – С. 37 – 38.

2.Гаргай, В.Г. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения [Текст] // Педагогика. - 2004. - № 2. - С. 72-79.

3.Гузев, В.В., Сидоренко, А.С. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах [Текст] // Школьные технологии. - 2000. -№ 1.- С. 169-181.

4.Коптяева, О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности [Текст]: дис. ...канд. психол. наук/ О.Н. Коптяева. – Ярославль, 2009. – 176 с.

5.Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.М. Митина. - М.: Академия, 2004.

6. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. - СПб.: Речь, 2006.

УДК159.923

Л.М. Шипитко

Влияние стиля педагогического общения на психологический климат в классе

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

Продуктивность педагогической деятельности во многом предопределяется уровнем овладения учителем технологией педагогического общения.

В.А. Кан-Калик отмечал, что воспитание будет эффективным в том случае, если вызывает у ребенка положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать. При этом то или иное отношение всегда формируется через сложившийся механизм общения. Вот почему перед каждым учителем стоит задача овладения технологией педагогического общения. Незнание такой технологии приводит к тому, что коммуникативные действия осуществляются путем проб и ошибок. Владение учителем технологией общения имеет значение и потому, что она обуславливает отношение детей к учителю, которое они часто переносят на предмет, который он преподает.

Неправильное педагогическое общение рождает у детей страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности, нарушение динамики речи и, как следствие, появление стереотипных высказываний школьников, ибо у них снижается желание и умение думать самостоятельно, увеличивается кон-

© Л.М. Шипитко, 2012

формность поведения. В конечном счете, рождается устойчивое негативное отношение к учителю, а потому и к учебе.

Общение учителя с учениками должно содействовать «социально-психологической оптимизации учебно-воспитательного процесса» (А.А. Леонтьев).

Исследователи выделяют 3 основных стиля отношения учителя к классному коллективу: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый. Встречаются учителя, у которых отмечаются черты ситуативно-отрицательного и даже устойчиво-отрицательного стиля отношения к детям. По мнению А.А. Леонтьева, «отрицательные» и «неустойчивые» учителя вызывают отрицательное отношение к себе.

Учитель - это руководитель, по-разному осуществляющий свое взаимодействие. В психологии разработаны довольно четкие черты портрета различных стилей руководства, в основе которых – взаимодействие педагога с учащимися. Это такие стили, как авторитарный (императивный), демократический (сотрудничающий), либеральный (попустительский).

Стиль отношений и характер взаимодействия в процессе руководства воспитанием детей создают в совокупности стиль педагогического общения.

В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения: общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение- диалог, общение- устрашение, общение- заигрывание.

Психолого-педагогическое исследование с целью выявления влияния стиля педагогического общения на психологический климат в классе было проведено на базе 4-А класса средней школы №3 г.Ростова. В классе 26 учащихся, в исследовании принимало участие 26 человек, из них 12 мальчиков и 14 девочек. Учитель имеет педагогический стаж работы 15 лет и 1-ю квалификационную категорию.

Для получения среза динамики внутригрупповых отношений, измерения степени сплоченности-разобщенности в группе, диагностики эмоциональных связей была использована методика Дж.Морено «Социометрия».

На основании ответов была составлена социоматрица.

На основании подсчетов были определены статусные группы учащихся: «звезды» - 3 чел. (18-16 выборов), «предпочитаемые» - 12 чел. (14-9 выборов), «пренебрегаемые» - 11 человек (8-4 выборов), «изолированные» - 0.

Взаимных выборов – 27, полувзаимных (не совпадающих по мотивам) -38. Всего – 65. Анализируя мотивы взаимных выборов учащихся, можно сделать вывод о том, что превалируют общественные мотивы над личными, что в какой-то мере доказывает сплоченность группы, стремление учеников к общению, к сотрудничеству.

Учитывая приведенные данные, мы определили «Уровень благополучия взаимоотношений» (УБВ), равный отношению количества учащихся, находящихся в благоприятном положении, к тем, кто находится в менее благоприятном положении, т.е. имеет минимальное количество выборов.

Итак, УБВ = 15/11, что составляет 57,6%.

Полученный коэффициент позволяет сделать вывод, что уровень благополучия взаимоотношений в классе достаточно высокий. «Индекс изоляции» ИИ=0, т.к. в классе нет изолированных. Это также подтверждает высокий уровень благополучия взаимоотношений.

Изучив уровень межличностных отношений в классе, мы поставили цель выяснить, какое влияние на характер межличностных отношений оказывает учитель и его стиль руководства.

Для определения стиля руководства использовался метод экспертного оценивания, отражающий отношение к использованию полномочий власти, санкциям поощрения и наказания, к органам классного самоуправления. В оценивании принимали участие родители, учащиеся класса, завуч школы.

За основу были взяты следующие показатели: Отношение к органам классного самоуправления. Предпочтительные меры коррекции поведения и стимулирования учащихся. Решение конфликтных ситуаций в классе. Жесткость в требованиях.

Проведенный анализ позволил определить, что учитель класса использует в общении с детьми демократический стиль руководства. В результате этого у ребят развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление, они охотно берут на себя поручения и, в основном, выполняют их добросовестно. Дети в

классе, за небольшим исключением, отличаются общительностью и доверительностью взаимоотношений.

Стиль руководства и стиль педагогического общения являются важными факторами психологического климата. Поэтому важно выявить реальную оценку такого параметра. В связи с этим нами было проведено еще одно исследование - «Методика диагностики модели педагогического общения» (автор И.М.Юсупов). В данном исследовании было предложено участвовать самому учителю. Ему был предложен текст опросника, состоящего из 25 вопросов.

Цель: диагностика модели общения педагога.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения педагога в общении с обучаемыми.

Автор методики выделяет следующие модели общения: диктаторская «Монблан», неконтактная «Китайская стена», дифференцированное внимание «Локатор», гиперрефлексивная «Тетерев», гиперрефлексивная «Гамлет», негибкого реагирования «робот», авторитетная «Я сам», активного взаимодействия «Союз».

Анализ результатов проведенной методики выявил, что модель педагогического общения данного учителя относится к типу «Активного взаимодействия «Союз». Это означает, что педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения и психологический климат коллектива и гибко реагирует на него. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. И, как следствие, возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями.

Таким образом, в результате исследования подтвердилась выдвинутая нами гипотеза. С одной стороны, уровень благополучия межличностных отношений учащихся возрастает на основе благоприятного психологического климата, с другой – высокий уровень благополучия межличностных отношений создает благоприятный психологический климат в коллективе класса.

К вопросу о психическом здоровье современного школьника

Любое цивилизованное государство считает одной из своих основных задач заботу о здоровье граждан, особенно подрастающего поколения. Яркой иллюстрацией такой заинтересованности является введение с 1992 года Всемирного дня психического здоровья, отмечающегося 10 октября. Одна из основных организаций, реализующих эту цель - Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) – определила психическое здоровье как состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. Наряду с этим, существует более 200 различных определений здоровья, ни одно из которых не может охватить всех параметров этого комплексного понятия, что говорит о его неоднозначности, поскольку термин находится на стыке наук – медицины, психологии и валлеологии. Как считает И.В. Дубровина, перспективным является подход к проблеме психического здоровья с точки зрения полноты и богатства развития личности, при котором психическое здоровье становится важнейшей составляющей высокого качества жизни, позволяющей человеку считать свою жизнь полноценной и значимой, быть активным, созидательным членом общества.

Благополучное состояние психического и физического здоровья является важным показателем успешного обучения в современных условиях. На состояние психического здоровья школьников могут оказывать влияние различные факторы, например, гигиенические, генетические, экономические, социальные, эмоциональные. Педагог способен контролировать лишь гигиенические и эмоциональные факторы. Определяющая роль учителя в создании и поддержании здоровьесберегающих условий для ребенка на уроке вытекает из данных ВОЗ о характер-

ных чертах нарушений психического здоровья в детстве: во-первых, они представляют собой лишь количественные отклонения от нормального процесса психического развития; во-вторых, многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации (О. Кондаш).

В современной школе довольно часто приходится сталкиваться с обучающимися, имеющими так называемые пограничные состояния, главным образом, неврозы и невротические реакции с некоторыми функциональными отклонениями. Одной из основных причин проявления негативного психического состояния школьника называют дидактогению, введенный К.И. Платоновым термин, обозначающий состояние, вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя. Некоторые медики, занимающиеся изучением неврозов, утверждают, что значительную часть составляют неврозы, возникающие по вине учителей, - 35-40% (С.В. Лебедев, 1979; А.А. Дубровский, 1990). Говоря о дидактогениях, дидактогенных неврозах, обычно подчеркивают, что психотравмирующей является в первую очередь сама система обучения. Другая точка зрения заключается в том, что развитие эмоциональной составляющей педагогического общения учителя может способствовать предотвращению возникновения дидактогений у школьников.

Возможность оценки влияния учебного процесса на состояние обучающихся позволяет оптимизировать построение учебного процесса и своевременно выявлять детей, имеющих учебную дезадаптацию.

Определить «экологичность» своего взаимодействия с ребенком педагог может по таким первичным признакам, как отсутствие усталости у детей и учителя; положительный эмоциональный настрой; удовлетворение от сделанной работы; желание продолжать учебную деятельность. Адаптируя к системе образования критерии психического здоровья, выделенные ВОЗ, к ранее перечисленным признакам «нормы» можем добавить следующие проявления: критичность к себе и своей деятельности; адекватность поведения обучающегося социальным обстоятельствам и ситуациям; способность самоуправления ребенка своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами; способность к планированию учебной дея-

тельности и реализации этих планов; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Одним из ведущих показателей функционального состояния психики служит умственная работоспособность - определенный объем работы, выполненной без снижения темпа и эффективности, в определенные отрезки времени. Поддержание высокого уровня умственной работоспособности - главная задача сохранения психического здоровья школьников.

Большинство исследователей описывают характеристики психического состояния через следующие параметры: уровень бодрствования; уровень удовлетворенности; уровень эмоциональности; уровень мотивированности; уровень разрешения-напряжения.

Среди наиболее доступных, позволяющих совместно с психологом оперативно оценить психическое состояние ребенка на уроке, можно использовать следующие диагностические инструменты: Тест дифференцированной самооценки функционального состояния: самочувствие, общая активность, настроение (САН) (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева и др.), Физиономический тест Кунина, «Опросник психических состояний школьника» (А.О. Прохоров), методика «Шкала тревожности» (О. Кондаш), «Самооценка психических состояний» (Айзенк), «Опросник нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин), Шкала реактивной и личностной тревожности (Опросник Спилбергера), методика «Рефлексия» (В.В. Семикин) и др.

Психическое здоровье, являющееся одной из составляющих общего здоровья обучающегося, характеризуется целостностью и согласованностью всех психических процессов и функций организма, обеспечивающих чувство субъективной психической комфортности, способностью к целенаправленной учебной деятельности, интеллектуальному и личностному развитию, а также адекватные формы поведения. Несомненно, эти показатели должны учитываться при проектировании современного урока и подвергаться систематическому самоконтролю учителем.

ДУХОВНО-ПРАСТВЕННАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Материалы научно-методического семинара
с международным участием (кафедра методики преподавания
филологических дисциплин в начальной школе
ЯГПУ им. К.Д.Ушинского и
факультет начального образования БГПУ им. М.Танка)**

УДК159.9.072

С.Г. Макеева, Л.Н. Ланцева

Особенности нового учебного курса «Основы православной культуры»

Сегодня методику проведения уроков по основам православной культуры приходится разрабатывать в режиме поиска, совмещая наработки светской педагогики и возрастной психологии XX века с этикой древнего православия. Поэтому практически во всех учебниках ОПК, созданных до сих пор, есть определенные недостатки. Один из них можно назвать недостатком «прошедшего времени».

Учебный курс по основам православной культуры традиционно выстраивался по историко-центрическому принципу. И чем более ребенок читал эти учебники, тем более он погружался в историю, уходил от своего внутреннего мира. Автор нового учебного курса по основам православной культуры А. Кураев постарался этот курс построить максимально актуализированно.

Потребностью вынести разговор о православии за рамки истории древнего мира объясняется подбор многих сюжетов. Так, для урока монастырь можно было найти предания из истории православного монашества, но А. Кураев рассказывает о нашем современнике, ученом, враче-хирурге, Луке Войно-Ясенецком. Полученное детьми представление об этом человеке, во-первых, развеет миф о том, что якобы христианская вера и

© С.Г. Макеева, Л.Н. Ланцева, 2012

наука находятся в конфликтных отношениях. Во-вторых, для рассказа о нем можно использовать фотографию, а не икону, которая до сих пор воспринимается современным школьником как нечто условное и говорящее о фантазийном, древнем мире.

В уроке «Милосердие» также можно было обратиться к историческим примерам. В учебнике же приводится эпизод из жизни И. Смоктуновского: «До войны я жил у тетки, мне было 6 лет. В какой-то праздник она дала мне тридцать рублей: «Пойди в церковь, отдай на храм». Тридцать рублей! На эти деньги года полтора можно есть мороженое! И тем не менее, почему-то все равно иду к храму. Подошел к служителю и сказал: «Возьмите на храм, возьмите, пожалуйста»... С той поры я понял, что Кто-то на Небе поверил в меня». Хотя фамилия «Смоктуновский» скорее всего не знакома детям, но она вызовет доверие у их родителей.

Актуализация учебных сведений предполагает педагогическое обращение к жизненному опыту ребенка, и это можно проследить в содержании уроков «Храм», «Совесть и раскаяние», «Подвиг». Творческие работы учащихся (урок 16) способствуют переводу полученных знаний в опыт практической деятельности и предполагают создание проектов, проведение экскурсий.

Еще одна особенность нового учебного курса по основам православной культуры в отличие от курса Закона Божия заключается в его культурологическом, а не вероисповедном характере. В этом отношении красноречивы формулировки тем уроков: «Культура и религия», «Как христианство пришло на Русь». Подчеркивается духовно-нравственная направленность уроков: «Христианин в труде», «Защита Отечества», «Христианская семья», «Отношение христианина к природе».

Структура уроков основы православной культуры не оговаривается. Вместе с тем, анализ композиционных особенностей учебного материала, содержания методического аппарата позволяет наметить общую структуру урока по основам православной культуры:

1) актуализация имеющихся у детей знаний, представлений;

2) сообщение новых сведений, извлекаемых из библейских сюжетов, богословских сочинений, историко-религиозных трудов;

3) обсуждение представленных идей, фактов, образов через аргументацию примерами из произведений фольклора, художественной литературы;

4) перевод полученных представлений на уровень понятий, их систематизация;

5) проявление учащимися личностного отношения к полученной информации, ее нравственное осмысление.

Предлагая данную структуру, мы основываемся на:

- механизме ценностно-ориентирующей деятельности, которая заключается в поиске, оценке, выборе, проекции ценностей в жизнедеятельность с их интегрированием, расширением отношенческой сферы;

- 4-х компонентной структуре содержания образования: знаний, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам;

- положении о том, что формирование ценностных ориентаций возможно только в триаде знания – чувства – поведение);

- обязательном включении в курс «Основы православной культуры» фазы «учебной жизнедеятельности», т.е. создание непосредственно жизненных ситуаций по использованию учащимися содержания образования.

Однако не все в содержании учебного курса, учебника воспринимается однозначно положительно. Представленное пособие по своим жанровым особенностям является определенной серией воспитательных бесед под названием «уроки». Этим беседам присущи диалоговая манера сообщения и разговорная интонация, а их несомненные достоинства – в искренности и убедительности авторского слова. Но если воспитательные беседы, как форма, прежде всего, дополнительной внеучебной работы, допускают свободу в отборе содержания материала и логике его подачи, то уроки как основная форма учебного процесса требуют четких рамок. Со стороны содержания учебного материала эти рамки определяются содержанием учебного предмета (за-

крепленного в образовательном стандарте), компонентами которого выступают знания, способы деятельности (в том числе творческой деятельности), эмоционально-ценностные отношения. К сожалению, из представленного содержания учебного материала и методического аппарата (вопросов к текстам) набор названных компонентов осуществлен автором пособия весьма произвольно. При этом не всегда заявляемая тема урока соотносится в своих границах с содержанием учебного материала. Со стороны логики подачи учебного материала уроки должны отвечать таким дидактическим принципам, как систематичность и последовательность изложения материала. Это, в свою очередь, означает следование основным этапам усвоения знаний и умений по их применению в связи с развитием ценностных отношений (актуализации, дополнения и расширения, закрепления и проверки). Такая поэтапность недостаточно прослеживается в предлагаемом пособии. В этой связи встает серьезная проблема оценки качества усвоения учебного предмета.

Наконец, представляемый материал, демонстрируя эрудицию автора и интеллектуальную культуру, не в полной мере отвечает дидактическому принципу учета возрастных особенностей учащихся. Судя по характеру обращений к детям и апеллирования к их жизненному опыту, подбору фактологического и литературного материала, возраст адресата расширяется от учащегося начальной школы до средней.

УДК 159.9.072

И.И. Мельникова

Лингвоцентрическая модель духовно-личностного развития будущего учителя начальных классов

Проблемы личностного развития и становления всегда были в центре внимания отечественной и зарубежной педагогики и психологии. Цели, задачи и пути этого развития определялись по-разному в зависимости от трактовки понятия «личность». В современной психологии личность рассматривается

© И.И. Мельникова, 2012

прежде всего со стороны ее ценностно-смысловой сферы, и при таком подходе задачи развития (становления) личности должны быть определены через понятия ценности, ценностных ориентаций, ценностной иерархии. В психолого-педагогических исследованиях ценности рассматриваются как ядро структуры личности, определяющее ее направленность и обеспечивающее регуляцию поведения. Ценности формируются в период так называемой первичной социализации индивида (к 18-20 годам), а затем сохраняют стабильность, претерпевая изменения лишь в кризисные периоды жизни человека. При этом изменения подвергается не столько состав ценностей, сколько их структура. Наличие устоявшихся ценностных ориентаций свидетельствует о зрелости человека, обеспечивает устойчивость и стабильность его личности. Единство ценностей является основой для объединения людей в различные социальные (социокультурные) группы и средством обеспечения сплоченности этих групп. Поэтому без согласования ценностей и ценностных ориентиров невозможно успешное развитие не только отдельной личности, но и народа, нации, государства. Именно этим, по-видимому, определяется переориентация современной системы образования на формирование и развитие ценностно-смысловой сферы учащихся.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ, разработанной в рамках стандартов общеобразовательной школы второго поколения, общество и государство ставят перед школой в качестве основной задачу духовно-нравственного развития и воспитания, под которым понимается формирование у школьника «базовых» ценностей, присущих российской культуре. Однако (и Концепция оговаривает это) носителями и источниками этих ценностей являются разные социокультурные образования: многонациональный народ России, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (прежде всего православное) и мировое сообщество. «Эти ценности имеют сложную организацию и иерархическую структуру», - отмечают авторы, однако ни то ни другое не раскрывают, хотя очевидно, что многие ценностные ориентиры, выработанные названными социальными группами, могут не

соответствовать и даже противоречить друг другу. В связи с этим для реализации положений Концепции необходимо конкретизировать педагогическую задачу, поставленную перед современным учительством в области формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Самым простым способом сделать это является игнорирование ценностей тех или иных социокультурных групп и ориентация, например, только на «общечеловеческие» или только на «православные» ценности. Именно этим путем пошли сторонники введения специальных учебных предметов – основ православной культуры или (в качестве альтернативы) светской этики. Развернувшаяся в обществе дискуссия показала, что такой путь скорее раскалывает, чем консолидирует россиян, а это чрезвычайно опасно в сложившейся социально-политической ситуации. Следует заметить, что «Концепция...» не трактует понятие «духовное» как религиозное и настойчиво подчеркивает необходимость формирования стремления к взаимопониманию, толерантности, единства граждан многонациональной и многоконфессиональной России. В тексте документа понятие «духовно-нравственный» употребляется как синоним слов «высоко-нравственный, высокоморальный». Поэтому нам представляется более правильным подходить к реализации положений Концепции с позиций философского и научного мировоззрения, в рамках которых существует российское образование. Если рассматривать понятие «духовное» с позиции классической философской дихотомии «духовное-материальное», то при такой трактовке задача педагогов будет заключаться в целенаправленном формировании ценностей нематериальной, невещественной природы - таких, как дружба, любовь, взаимопонимание, истина, красота, справедливость. Именно их отсутствие у современной молодежи, перекокс ее ценностных ориентаций в сторону материального достатка и благополучия тревожит сегодня социологов, психологов, педагогов, врачей [1]. Понятие психического здоровья человека включает в себя наличие высокой жизненной цели, «смысла жизни», а умение строить и сохранять близкие отношения с другими людьми является основой счастья и успешности. Поэтому сформировавшийся в последние десятилетия тип личности с материально-прагматическими ценностными

ориентациями опасен не только для российской гражданственности и культуры, но и для самих носителей подобной системы ценностей. С учетом сказанного именно философский подход к пониманию целей и задач духовно-нравственного воспитания кажется нам в сложившихся условиях наиболее актуальным и продуктивным. Кроме возможности оставаться в рамках научного мировоззрения, научной картины мира, он позволяет интегрировать все ценности высшего порядка, выработанные в ходе многовекового формирования российской культуры (в том числе и православной). Однако вопрос о наборе, перечне этих ценностей по-прежнему остается открытым и требует научного решения.

Мы предлагаем (в качестве одного из возможных вариантов) подойти к решению этой задачи со стороны того, что безоговорочно объединяет всех жителей России, - русского языка. Будучи знаковой системой, язык закрепляет и хранит все достижения национальной культуры, включая ценностные отношения и ориентации, которые неоднократно менялись в ходе многовековой истории России. В лингводидактике и лингвокультурологии активно используется понятие «языковая картина мира», подразумевающее тот тип мировоззрения и мировосприятия, который формируется и закрепляется в единицах национального языка и вместе с ним входит в процессе становления первичной языковой личности в сферу сознательного и бессознательного каждого носителя. «Личность этносоциума, его языковая картина мира, менталитет, идеология и культура формируются языком и одновременно отражаются в нем» [4,с.35]. По мере овладения языковой личностью как носителем индивидуального языкового сознания богатствами национального языка происходит «формирование ее личностно-значимой иерархии смыслов, духовных ценностей и постижение культурных концептов как духовно-мировоззренческих ориентиров совокупной языковой личности этносоциума» [2]. Поэтому нам кажется правильной и перспективной задача поиска «базовых национальных ценностей» и «национального воспитательного идеала» в ценностном компоненте современной языковой картины мира, в анализе языковых концептов, имеющих ценностно-ориентирующий характер. При реализации такого подхода процесс изучения род-

ного языка становится стержнем педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие ценностно-смысловой сферы личности.

По-видимому, сходной точки зрения придерживались и разработчики стандартов второго поколения для начальной школы, которые заложили личностный уровень требований к освоению всех учебных предметов в качестве приоритетного и на первые позиции в разделе «предметные результаты освоения ООП» поставили именно русский язык и литературное чтение. Их изучение должно быть направлено на формирование представлений о языке как «основе национального самосознания, явлении национальной культуры, средстве межнационального общения», о правильной речи – как показателю не только общей культуры, но и «гражданской позиции человека» [5, с.9]. В отношении литературного чтения ставятся такие задачи, как осознание значимости русской литературы как средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций, средства личностного развития, формирования представлений о мире, российской истории и культуре [5, с.10-11]. Решение подобных задач требует не только переосмысления содержания, методов и приемов начального языкового образования, но и соответствующего изменения системы подготовки учителя начальных классов. Мы полагаем, что здесь также будет уместен лингвоцентрический подход к формированию (коррекции) ценностно-смысловой сферы будущих педагогов, личность которых формировалась в иных социально-педагогических условиях. Использование ценностно-формирующего потенциала таких предметов, как теория и технология языкового образования, теория и технология начального литературного образования, а также филологических спецкурсов позволит осуществлять бережное и соответствующее особенностям возраста воздействие на личность будущего учителя. Опыт преподавателей русского языка, работающих со старшеклассниками и студентами, показывает, что именно постановка более общих, культурологических, мировоззренческих вопросов в отношении языка или отдельных языковых явлений вызывает неизменный интерес у этой категории учащихся и положительно влияет на их отношение к предмету. В то же время, лингвисты и педагоги пока еще только на-

щупывают этот новый путь в преподавании языка. Отдельные находки не соединяются еще в более или менее целостную методическую систему, хотя и дают определенные доказательства ее целесообразности и эффективности. Нам представляется, что разработка концепции ценностно-ориентирующего языкового образования будущих учителей требует решения целого ряда исследовательских задач. Это изучение особенностей формирования языковой личности в старшем школьном и студенческом возрасте, выявление специфики и тенденций развития ценностно-смысловой сферы личности на данном возрастном этапе в современных социокультурных условиях, систематизация лингвистических исследований в области русской языковой картины мира и ее ценностной составляющей, поиск и апробация наиболее эффективных способов освоения этого содержания студентами, проверка успешности предложенного пути воздействия на их ценностно-смысловую сферу.

Предлагаемая нами лингвоцентрическая модель формирования (коррекции) ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки не мыслится как единственно возможная и может сочетаться с другими способами педагогического воздействия, преследующими ту же цель. К ее достоинствам можно отнести опору на язык и языковую картину мира как универсальное для всех жителей РФ и объединяющее их начало, косвенный, опосредованный характер воздействия на личность, возможность интегрировать духовные ценности, выработанные разными социальными группами и объединениями, и осмыслить их отношения друг с другом в современном социокультурном контексте.

Библиографический список

- 1.Баева, Л.В. Ценности молодежи «эпохи перемен»: взгляд из России//www.socioloskaluca.
- 2.Гарская, Л.В. Социокультурный аспект коммуникации: этнолингвистическая и лингводидактическая проблемы [Электронный ресурс]. Л.В. Гарская// Вестник ВГУ серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. - № 3. – <http://www.ebiblioteka.lt/resursai>.

3. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. – 23с.

4. Тер-Минасова, С.Г. Язык, личность, Интернет [Текст] /С.Г. Тер-Минасова // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2000.- №4. - С. 35-42.

5. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. - <http://standart.edu.ru>.

УДК159.9.072

С.Г.Макеева, М.А.Маркова

Внедрение жанра «родословная» в начальную школу на уроке русского языка

Привлечение внимания школьников к жанру родословной на уроке русского языка – важная задача для учителя начальных классов, которая в последнее время становится все более актуальной. Каждый человек должен знать историю своей семьи. При обучении детей, как известно, учитель опирается на примеры из жизни. А собственный пример учителя является наиболее значимым для ребенка. Мы попытались составить «учебную» родословную своей семьи.

В родословной мы описали происхождение рода, происхождение фамилии, составили родословное дерево, а также представили информацию о предках в виде генеалогической росписи. При этом были использованы как вербальные (текст), так и невербальные средства передачи информации (фотографии). Данная родословная относится к аспектным (т.к. главный аспект – профессия рода) и династическим (династия священников). Составитель родословной может поехать на места проживания своих предков, встречаться с другими представителями рода, которые помогали собирать информацию. Таким образом он узнает много нового и интересного. В этом случае составитель родословной перестает быть отстраненным лицом и становится своего рода литературным персонажем, героем жанра.

© С.Г. Макеева, М.А. Маркова, 2012

Так, например, в роду М.А.Марковой было 9 поколений священников. Особенно заинтересовал составителя родословной тот факт, что один из прадедушек, священнослужителей, помог открыть церковно – приходскую школу, в которой его сын и внук были законоучителями. Собранный материал становится полезным не только в личном плане, но личное превращается в социально значимое: человек раскрывает свою историю.

В настоящее время детально разработанная методика обучения жанру родословной утрачена. Многие исследователи отмечают, что генеалогия является отстающей дисциплиной из-за отсутствия теоретических трудов, учебных и методических пособий по практической генеалогии. Существуют отдельные газетные публикации с краткими рекомендациями по изучению генеалогии семьи и фиксации материала, редкие учебные пособия по изучению и составлению истории семьи, составлению родословных, например, учебное пособие «Твоя родословная» В.С. Мартышина, «Моя родословная» В.С. Василевской. Проанализированные нами учебные пособия предназначены для старшеклассников (VII–XI классы) и учеников начальной школы.

В ходе проведенного исследования, анализа научной литературы мы не обнаружили конкретной методики по составлению родословной на уроке русского языка. Проанализированные журналы («Начальной школа» и др.) не дают информации о составлении истории рода на уроках русского языка и литературы. В учебниках Т.Г. Рамзаевой, Л.М. Зелениной, Т.В. Хохловой по русскому языку для 1 - 4 классов нет заданий, которые привлекли бы внимание школьников к своей родословной. Тексты, предназначенные для диктантов, списывания и т.п., освещают темы *дружба, природа, родина, животные*, однако нет таких тем, как «Моя бабушка», «Моя семья», «Моя мама», «Семейные традиции». Именно такие тексты, на наш взгляд, способствовали бы развитию у ученика интереса к изучению истории своей семьи и составлению родословной.

Нами было проведено исследование на выявление знания младшими школьниками понятия «родословная», восприятие учениками собственного примера учителя. Испытуемым стал 3 «А» класс школы № 62 г.Ярославля. Ученикам в начале вводно-

Т.Г. Трофимович

Совершенствование коммуникативной компетентности учителя начальной школы

го урока предлагалось ответить на вопросы анкеты, цель которой – определение уровня знаний об истории своей семьи, о понятии «родословная». Выявили 100% незнание детьми термина родословная, и только 2 человека из 24 опрошенных имеют о ней слабое представление. 37% учеников подтвердили, что писали сочинения на тему «мама», «моя семья». 100 % учеников знают своих бабушек и дедушек, их имена. И только 33% из них знают своих прародителей. Семейные традиции имеют также 33% испытуемых. У многих учеников не сформировано понятие «семейные традиции». Печальным оказался тот факт, что немногие родители привлекают внимание детей к истории своей семьи, лишь 25 %.

После анкетирования была проведена беседа, ознакомляющая школьников с понятиями «родословная», «генеалогия», «семейные традиции»; пояснили значение знания истории своего рода. Нами был продемонстрирован результат составления собственной родословной, которую дети восприняли заинтересованно, а некоторые даже восторженно. Считаем, что цель вводного урока – заинтересовать и привлечь внимание к истории своего рода – была достигнута.

В дальнейшем мы планируем разработать оригинальную методику написания родословной в виде сочинения и внедрить ее на уроки русского языка и литературного чтения в начальной школе. Под методикой имеются в виду рекомендации по написанию сочинения в жанре родословной. Мы придерживаемся точки зрения М.С.Соловейчик, что уже в начальной школе нужно знакомить детей с некоторыми жанровыми особенностями высказывания. Поэтому следует дать детям представление о том, что такое родословная и сформировать основные умения по написанию истории своей семьи: по сбору и оформлению материала, по представлению этого материала в виде проекта.

Делая вывод, хочется отметить, что современному российскому обществу, не часто обращающемуся к традициям исторической памяти, необходимо вернуться к культурным отечественным традициям воссоздания истории, которые, на наш взгляд, нуждаются в художественно-эстетическом возрождении и реабилитации, а также во внедрении в начальную, среднюю школу.

Вспомним, как в пушкинской «Сказке о мертвой царевне и семи богатырях» царевна встречается с богатырями. Она выходит к ним, кланяется, объясняет, как оказалась у них в доме, извиняется, что зашла без приглашения. Не только поведение, но и речь царевны произвела на богатырей очень благоприятное впечатление: *Вмиг по речи те спознали, что царевну принимали...* Действительно, устная и письменная речь человека многое говорит о нем, об уровне его образованности, степени владения языковыми нормами, воспитанности и т.д. Именно речь, это важнейшее средство человеческого общения, позволяет выявить то, что называют коммуникативной компетентностью. Это значит, что человек с высоким уровнем коммуникативной компетентности в максимально полном объеме и наиболее результативно использует ресурсы языка, на котором говорит или пишет, обеспечивая таким образом беспрепятственное общение.

Коммуникативная компетентность учителя начальной школы должна быть особенно высокой. Это обусловлено не только тем, что он осуществляет начальное филологическое образование младших школьников, но и тем, что все другие предметы преподает этот же учитель. Между тем, сложившая практика подготовки будущего учителя начальных классов не в полной мере может обеспечить формирование необходимого уровня коммуникативной компетентности. Остается надеяться на то, что работу над собственной речью учитель будет постоянно продолжать. В рамках настоящей публикации позволим себе предложить несколько основных направлений повышения уровня учительской языковой компетентности.

Во-первых, работа над речью должна быть постоянной и

непрерывной. Речевая практика, преподавание русского языка, литературного чтения должны подталкивать учителя к усвоению правил произношения, словоупотребления, формообразования и т.д. Не стоит оставлять возникающие вопросы без ответов. К примеру, на уроке ученик произнес *лóси*, учитель “поправил” его и произнес *лосí*. Стоит запомнить ситуацию и после урока проверить себя по словарю, потому что в данном случае правильное произношение поправлено на неправильное.

У вас возникли затруднения на уроке с толкованием лексического значения глагола *линять*, встретившегося в тексте упражнения? Обязательно после урока обратитесь к толковому словарю. Постепенно знания будут накапливаться.

Во-вторых, учитель, озабоченный уровнем своей речевой и языковой компетентности, должен иметь в личном пользовании необходимые словари и справочники. Обязательно нужно уметь ими пользоваться, знать, какую информацию и в каком словаре следует искать. Так, например, учитель должен знать сам и научить своих учеников тому, что в орфографическом словаре можно не только узнать о правописании слова, но и о том, с каким ударением его следует произносить. Необходимо, чтобы всегда под рукой у учителя был толковый, орфоэпический, словообразовательный словарь и другие словари.

Особую роль в самообразовании играют грамматики русского языка. Понятно, что читать, например, “Русскую грамматику” (М., 1980) вовсе не обязательно. Можно обращаться к проверенному учебнику по современному русскому языку, тогда грамматическая информация, которую вы стремитесь донести до своих учеников, будет вами хорошо усвоена.

В-третьих, существенно повысить уровень своей коммуникативной компетентности в короткие сроки можно путем “погружения в ситуацию”. Например, вы столкнулись с проблемой склонения фамилий при подписывании тетрадей, дневников, работ учащихся. Перечитайте правила в справочнике по правописанию, проконсультируйтесь с коллегами, задайте вопросы специалистам-филологам. Стоит принять во внимание, что речевая практика последних лет предлагает “проблемные”

фамилии не склонять. Из вариантов *тетрадь Гребеня Сергея, Гребня Сергея, Гребень Сергея* можно оставить и последний, особенно если ученик на нем настаивает.

Проверяющий посоветовал вам обращаться к своим ученикам *ребята*, а не *дети*? Разберитесь, как грамотно выбрать обращение в русском языке.

Как обращаться к ученикам? Автор этих строк начинал свой педагогический путь тогда, когда обращение по фамилии было общепринятым. С течением времени учителя все чаще и чаще стали называть учеников по именам. Выбор имени зависит от того, что сам ученик предпочитает. Так, младшие школьники в большинстве своем согласятся с тем, чтобы их называли так называемыми домашними именами: *Саша, Таня, Ира, Костя, Юля, Серёжа* и т.д. Хорошо, если учитель поинтересуется у родителей, как они зовут своего ребенка дома. В некоторых семьях настаивают на полных именах даже для маленьких детей: *Иван, Федор, Вероника, Варвара, Елисей* и т.д. К этому непременно следует прислушаться. Не стоит в классе пользоваться домашними именами лишь в том случае, если они слишком неофициальны и далеко стоят от паспортного имени: *Шуруша (вместо Шура, Саша), Тяна (вместо Стёна), Нюта (вместо Аня)* и под.

Учитель должен внимательно оценивать ситуацию в тех случаях, когда он хочет употребить уменьшительно-ласкательный вариант имени. Этот вариант эмоционально маркирован, поэтому пользоваться им следует так, чтобы не обидеть других детей.

Как обратиться ко всему классу или его части? Опыт показывает, что большинство учителей с успехом используют обращение *ребята*. Некоторые к младшим школьникам обращаются *Дети!* Это менее удачно с этической стороны, поскольку дистанцирует учителя и учеников, переводит их из состояния партнерства в состояние возрастной и служебной иерархии. В зависимости от ситуации можно использовать самые разные обращения: *Дорогие друзья! Друзья! Мальчики и девочки!* или даже шутливо-ироничные *Люди! Граждане! Господа!* и т.д.

Недопустимым является обращение к человеку по половому признаку (*мужчина, женщина*). Это очень плохой тон. Обращения *девушка, молодой человек* допустимы применительно действительно к молодым людям. Возможно обращение младших к старшим *дядя, тетя*, зрелых людей к пожилым *отец, мать*. Как показывают наблюдения, наиболее уместным и коммуникативно нейтральным является отказ от обращения вообще и использование в качестве контактоустанавливающего средства этикетных формул просьбы. Ситуации нам знакомы: *Пожалуйста, передайте на билет. Будьте добры, закомпостируйте талончик. Пожалуйста, взвесьте триста граммов колбасы. Сделайте одолжение, поддержите дверь*. Инвентарь таких русских этикетных формул велик.

Ситуации отказа от обращений с привлечением этикетных формул следует использовать и тогда, когда вы общаетесь с сотрудниками учреждений, а их имена и отчества вам не известны: *Будьте добры, подготовьте мне справку о заработной плате. Пожалуйста, примите плату за телефон* и т.п. Исключение, пожалуй, составляет только обращение к врачу, которого с успехом можно называть *доктор*.

Приведенные сведения помогут вам разобраться в ситуации, сформируют хорошие коммуникативные умения.

В-четвертых, любой говорящий или пишущий человек, в том числе, и учитель, должен помнить о том, что могут использоваться различные средства решения коммуникативных задач. Точно не знаешь, как грамотно написать или сказать, скажи или напиши по-другому. *Я горжусь своими двадцатью восемью учениками*. Не помните, как образовать форму Т.п. от числительного *двадцать восемь*? Скажите так: *У меня двадцать восемь учеников, я всеми ими горжусь*.

Заботу о повышении коммуникативной компетентности учителя начальной школы должны проявлять и периодические методические издания. Как показывает опыт, лаконичные и доступные публикации по культуре речи приносят большую пользу. Так, например, в Беларуси большой популярностью среди учителей начальной школы пользуется журнал “Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа” (“Начальное образование:

семья, детский сад, школа”), где автор этих строк ведет рубрику “Компетентность учителя”. В относительно небольших по объему публикациях, организованных в вопросно-ответной форме, рассматриваются самые разные вопросы. Материал отбирается с учетом типичности ситуаций общения, трудностей речевой практики, распространенности ошибок.

Учителю предлагается не только ознакомиться с сущностью той или иной языковой нормы, но и потренироваться в исправлении речевых ошибок. Важным является и то, что учитель получает рекомендации о том, к каким справочникам, словарям следует обратиться. Подготовленные публикации получили положительную оценку учителей.

Коммуникативная компетентность учителя – одно из его важнейших профессиональных качеств. Забота же о необходимости постоянного повышения уровня этого качества должна быть осознана каждым учителем.

УДК159.9.072

И.В. Борисенко, Е.В. Коняева

Региональный компонент на уроках русского языка в начальной школе

Регионализация образования в современной педагогике рассматривается как «процесс максимального приближения образовательной сферы к реальным потребностям школы с учетом специфики региона, его культурно-исторических особенностей»[4,с.34]. В современной начальной школе проблема регионализации языкового образования решается, прежде всего, за счет реализации на уроках краеведческого подхода, под которым в лингводидактике понимают «управляемый процесс овладения учащимися русским языком, в котором происходит ознакомление с природными особенностями, промышленностью, сельским хозяйством, социально-экономическим, историческим и культурным развитием края» [2,с73]. Краеведческий подход – это построение

© И.В. Борисенко, Е.В. Коняева, 2012

процесса обучения русскому языку на региональном материале, и, следовательно, реализация краеведческого подхода позволяет соединить понятия «язык» и «региональная культура», реализовывать целостную концепцию социокультурного образования, принципиально меняющую представление о содержании и целях образования в школе.

Актуально звучат слова К.Д.Ушинского, доказывавшего необходимость того, что знание Родины, её языка, истории, географии должно составлять основу содержания школьного образования: «Самое резкое наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит... в том, что человек западный не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, т. д.; а русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего ему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится»[5,с.239].

Включение в программу начальной школы регионально-го компонента необходимо для того, чтобы учащиеся понимали свою связь с окружающим миром, эффективно взаимодействовали с ним. Благодаря этому дети осознают значимость наследия родного края в своей жизни и жизни близких людей, в общей судьбе народов России. Это учит интересоваться жизнью своего края, осознавать проблемы окружающего их мира и самостоятельно пытаться находить пути их решения. Знание о регионе даёт для морального, нравственного становления личности. Когда учащиеся понимают, что их родной край играл и играет свою особую роль в истории России, они, безусловно, ощущают гордость не только за свою землю, но и за себя. У детей поднимается самооценка, появляется желание и стремление прославить свой край и свою Родину. Знания о своём крае способствуют духовно-ценностной ориентации учащихся в их жизненном пространстве, а также их социальной адаптации. Кроме того, использование краеведческого материала на уроках русского языка создает условия для самостоятельного исследования, поиска, для реализации творческого потенциала учащихся.

Тем не менее учителя редко обращаются к использованию краеведческого материала на уроках русского языка. Исследования, проводимые нами в Горкинской ООШ, Смоленской

ООШ, Рязанцевской СОШ, Филимоновской ООШ, Дубковской СОШ Переславского района Ярославской области, показало, что только 27% учителей используют на уроках русского языка краеведческий материал. Однако при анкетировании учеников было выявлено, что чаще всего обучающиеся узнают о родном крае из экскурсий и реже на уроках в школе, что они хотели бы узнавать больше о своей малой родине, но прочитать интересные их книги самостоятельно они не могут в связи с недостаточным количеством литературы и наглядных материалов в школьной библиотеке.

Средством реализации краеведческого подхода на уроках русского языка в начальной школе могут стать краеведческие тексты, содержащие сведения о природных, экономических, культурных особенностях региона, о знаменитых людях края, об историческом прошлом малой родины и т. п.

Как отмечает Т.М. Пахнова, в воспитании и развитии современного школьника особую роль приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности: о культуре, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о национальных традициях, о проблемах экологии. При этом пристального внимания учителя требует эмоциональное звучание текста. Для современного ученика особенно важны тексты, вызывающие светлые, добрые чувства, дающие возможность ощутить себя в гармонии с окружающим миром, помогающие сформировать оптимистическое мироощущение [3].

Традиционно при отборе краеведческих текстов предлагается руководствоваться следующими критериями: учет возрастных особенностей учащихся; способность текста оказывать воспитательное воздействие на школьников; соотнесенность вводимого материала с программой по русскому языку; насыщенность текста разнообразными изобразительно-выразительными средствами и языковыми явлениями [1,с.105].

Трудность в подборе текста заключается в том, что последний должен совмещать в себе разнообразные качества: по содержанию он должен быть понятным детям, по характеру орфограмм - соответствовать программе и разделам, должен включать не только орфограммы на последние изученные правила, но и слова, затруднявшие учащихся в предыдущих письменных ра-

ботах. Он должен быть образцовым с точки зрения языка, иметь определенный воспитательный потенциал, повышать интерес к изучению родного края и русского языка, иметь познавательный характер.

Мы разработали и адаптировали 28 текстов для 3-4 классов с краеведческой тематикой, составили планирование уроков русского языка, включив подобранные тексты в структуру уроков русского языка в виде различных форм обучения: в качестве языкового материала для анализа при знакомстве с новыми понятиями и правилами, в качестве различных видов диктантов, изложений, в виде упражнений для закрепления грамматико-орфографической темы, осуществления индивидуально-дифференцированной работы на уроке, для развития речи учащихся (определение темы, главной мысли, функционального типа текста, подбора заголовка и т. д.), в качестве домашних заданий.

Например, на уроке русского языка в 3 классе при изучении темы глагол можно использовать такой текст:

«У царя Ивана Грозного заболел сын. Привезли его в Переславль в Никитский монастырь. Напоили мальчика святой водой из родника, что Никита Столпник выкопал. Мальчик поправился. И сам царь ту воду пил. В благодарность в монастырь большие дары привозил».

К тесту предлагаются задания: найти глаголы в прошедшем времени, выписать и поставить их в неопределенную форму. Для проверки восприятия детьми содержания текста можно задать следующие вопросы: Какое несчастье случилось с сыном Ивана Грозного? Как его вылечили? Как вы понимаете слово «дары»? Какие это могли быть дары? Подберите родственные слова к этому слову. Какое бы вы дали заглавие этому тексту? Были ли вы в Никитском монастыре? Расскажите.

Тексты с краеведческой тематикой способствуют реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, при этом текстоцентрическая организация урока помогает анализировать текст с разных позиций: с содержательной, грамматической, орфографической, речеведческой. Использование краеведческих текстов, реализуя кумулятивную функцию языка,

формирует у учащихся культуроведческую компетенцию, воспитывает у детей ценностное отношение к родному языку.

Библиографический список

1. Лингвистическое краеведение: учебное пособие/Л.А. Захарова и др. – Томск, 2005.
2. Михайленко, Е.В. К вопросу о значении краеведческого подхода в обучении русскому языку младших школьников // Теория и практика современной методики преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов. – М., 2003.
3. Пахнова, Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. – 2000. – № 4.
4. Утков, П.Ю. Регионализация образования младших школьников//Начальная школа.-2002. - № 7.
5. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. – М., 1988.

УДК 159.9.072

О.В. Азарко, Н.В. Жданович

Мониторинг как форма управления качеством практической подготовки студентов факультета начального образования БГПУ

Тенденции развития начального образования ставят перед высшей школой ряд задач, которые требуется решать уже сегодня, и главная из них – совершенствование подготовки специалистов для первой ступени общего среднего образования.

Приоритетом начального образования является формирование у детей общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность их обучения на второй ступени. Не случайно в современных психолого-педагогических исследованиях образовательному пространству детства уделяется особое внимание: чем меньше возраст ребенка, тем более высокие требования предъявляются к

© О.В. Азарко, Н.В. Жданович, 2012

профессиональной подготовке работающего с ним специалиста [1, т.1, с.9]. В данных условиях возрастает ответственность высшей школы за качество подготовки выпускников, причем не только перед обществом и государством, но и перед самими молодыми специалистами.

Профессиональное и личностное становление учителя во многом зависит от качества подготовки студента в стенах вуза, именно поэтому вопросы оценки качества образования и управления качеством должны постоянно находиться в центре внимания преподавателей. Оценка знаний, умений и навыков важна как для самого студента (как средство мотивации в процессе обучения), так и для преподавателя (как средство управления образовательным процессом). Однако имеющиеся в арсенале каждого педагога традиционные формы контроля учебных достижений студента не всегда показательны и достаточно информативны, не предполагают обратной связи в парадигме «преподаватель-студент» и не лишены субъективности.

Опыт работы факультета начального образования БГПУ показывает, что эффективной управленческой технологией, позволяющей отслеживать качество обучения студентов, является *мониторинг*. Использование технологий мониторинга позволяет повысить эффективность контроля, рассмотреть показатели обучения в динамике, сравнить между собой рейтинговые показатели для разных студентов, разных групп, в разные моменты времени. У студентов появляются возможности проводить самодиагностику, а преподаватель обеспечивается эффективной обратной связью, позволяющей своевременно проводить коррекцию образовательного процесса.

На факультете мониторинги стали традиционными, диагностике подвергаются разные стороны профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов: образовательный процесс, организация воспитательной работы, практическая подготовка специалистов, уровень организации учебно-воспитательного процесса на кафедрах и на факультете в целом.

В большинстве случаев исследования ориентированы на проверку и оценку знания компонента студентов, вместе с тем совершенно очевидна значимость диагностики практической подготовки студентов, оценка уровня готовности будущих спе-

циалистов к профессиональной деятельности. С этой целью по итогам педагогической практики по основной специальности с 2009 года на факультете начального образования стали постоянно действующими мониторинги готовности студентов предвыпускного курса дневной формы получения образования к работе в школе. Диагностика проводится и по результатам прохождения практики (документация по педагогической практике: отчеты, конспекты, дневники, характеристики студентов с баз прохождения практики и др.), и по анкетированию студентов-практикантов. Полученная в совокупности информация позволяет своевременно вносить коррективы в программы психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей начальных классов.

Приведем фрагмент анкеты, предложенной студентам 4 курса 2010-2011 учебного года, с целью изучения их профессиональной мотивации:

1. Укажите, что повлияло на выбор вами специальности?
2. Как вы оцениваете свою подготовку (педагогическую, методическую, готовность к воспитательной работе)?
3. Что в наибольшей степени влияло на ваше отношение к практике?
4. Повлияла ли практика на ваше представление о работе по выбранной специальности?
5. С какими трудностями методического характера вы сталкивались?
6. Собираетесь ли вы работать по своей специальности после окончания вуза?

Всего в исследовании приняли участие 70 студентов: 68 девушек (97 % от всей выборки) и 2 юноши (3 %). Особенности выборки таковы: из общего количества студентов, принявших участие в анкетировании, 66 % получают образование на бюджетной основе (46 человек); на платной основе обучаются 34 % студентов.

На вопрос «Что повлияло на выбор вами специальности?» треть респондентов ответили, что они руководствовались желанием получить именно данную специальность, т. е. сделали свой осознанный выбор. Еще четверть опрошенных отметили, что на факультет начального образования их привело желание

изучать предметы, которые входят в учебный план специальности, т.е. 24 % студентов интересен содержательный компонент профессиональной подготовки. В целом ответы респондентов распределились следующим образом:

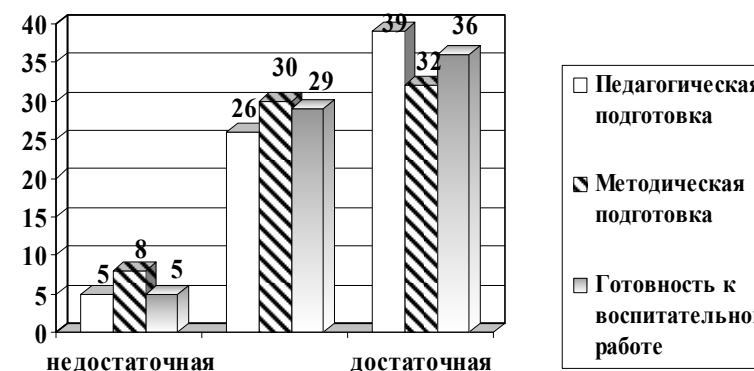
- Желание получить именно данную специальность – 20 (29 %);
- Желание изучать предметы, предлагаемые на данной специальности – 17 (24 %);
- Мнение родственников, друзей, знакомых – 10 (14 %);
- Низкий проходной балл – 7 (10 %);
- Недостаток информации о других специальностях – 4 (5 %);
- Совет приемной комиссии – 2 (3 %);
- Престижность специальности на рынке труда – 1 (1 %);
- Возможность поступить по целевому направлению – 1 (1 %);
- Другое: «хотела получить дополнительную специальность» (6 %); «не прошла на бюджет по другой специальности» (1 %); «не могла определить, куда поступать, а здесь учат всему» (1 %); «желание получить высшее образование» (1 %).

Как видим, более половины студентов мотивированно поступили на факультет, многие имели собственное представление о профессиональной подготовке по нашим специальностям, а не руководствовались мнением знакомых или родственников. Вместе с тем 12 % студентов при выборе профессии имели совершенно другую мотивацию, не направленную на получение именно данного профессионального образования: низкий проходной балл и невозможность пройти на другую, вероятно, более престижную, специальность; возможность поступить по целевому направлению и др.

Второй вопрос, связанный с оценкой студентами предвыпускного курса уровня собственной подготовки по специальности, показал, что у части респондентов наблюдается завышение самооценки: только 7 % из них (5 человек) отметили, что считают свой уровень психолого-педагогической подготовки и уровень готовности к воспитательной работе еще недостаточным, 8 человек оценивают как недостаточный свой уровень методической подготовки. В целом более 50 % студентов 4 курса

считают, что их уровень готовности к педагогической деятельности является высоким практически по всем направлениям (педагогическая подготовка – 56 % (39 человек), методическая подготовка – 46 % (32 человека), готовность к воспитательной работе – 51 % (36 человек)), и около 40 % студентов оценивают свой уровень как удовлетворительный. Вероятно, высокая оценка студентами уровня готовности к педагогической деятельности связана с успешным прохождением практики.

Диаграмма 1. Как Вы оцениваете свою подготовку (педагогическую, методическую, готовность к воспитательной работе)?



Анализ ответов на вопрос «Что в наибольшей степени влияло на ваше отношение к практике?» подсказывает пути совершенствования практической подготовки студентов факультета начального образования. На протяжении нескольких лет ранжирование ответов остается практически неизменным:

- взаимоотношения с учителем – 49 (70 %);
- интерес к выполняемой на практике работе – 46 (65 %);
- помощь или поддержка со стороны преподавателей университета – 19 (27 %);
- общее отношение к работе по специальности – 16 (23 %);
- взаимоотношения с руководителем практики – 13 (19 %).

Такое распределение ответов, полученное несколько лет назад при проведении первого мониторинга результатов педагогической практики, заставило совет факультета поставить вопрос о соответствии баз практики требованиям времени, об укреплении связей с учителями начальных классов – непосредственными руководителями практики на местах – и об усилении ответственности факультетского руководителя, групповых методистов и методистов-предметников за качество выполняемой ими работы.

Вопрос «Повлияла ли практика на ваше представление о работе по выбранной специальности?» позволяет оценить, насколько студенты мотивированны и ориентированы на дальнейшее совершенствование своих профессиональных умений. Не может не радовать тот факт, что 53% респондентов выбрали ответ «нет, я именно так и представлял(а) свою будущую работу», а еще 37 % выбрали ответ «да, я понял(а), что моя специальность полностью соответствует моим интересам». К сожалению, 10% студентов, принявших участие в опросе, отметили, что «я осознал(а), что мне следовало выбрать другую специальность». Ответ же 3% респондентов «я до сих пор не представляю, чем конкретно буду заниматься при работе по специальности» после 5 недель практики – каждодневного наблюдения за работой учителя, подготовки и проведения зачетных и пробных уроков, организации воспитательных мероприятий, составления психолого-педагогических характеристик отдельных учеников, выполнения заданий, требующих знакомства со школьной документацией, – вызывает недоумение.

О сформированности у студентов факультета рефлексивных умений свидетельствуют ответы на вопрос «С какими трудностями методического характера вы сталкивались?». Самыми частотными были следующие ответы:

- нет ощущения времени на уроке – 12 (18 %);
- дисциплина на уроке – 8 (11%);
- недостаток качественной наглядности – 7 (10 %);
- не хватало методической литературы – 6 (8%).

Кроме того, студенты отметили такие затруднения и недостатки, как *не получалось переходить от одного этапа урока к другому; требования к зачетному уроку со стороны методиста-предметника не совпадали с требованиями учителя; психологическая подготовка для проведения урока; мало интересных приемов и методов накоплено за время обучения; плохая материальная база школы; не чувствовали класс; не всегда получалось подбирать правильно дидактический материал.*

Непосредственные руководители практики (учителя начальных классов), в свою очередь, среди наиболее типичных методических просчетов назвали: отсутствие объективности и дифференциации при выставлении отметок; неумение установить дисциплину и «рабочее» настроение в классе; неумение сочетать работу со всем классом и индивидуальный подход к отдельным учащимся; неумение распределять время; неумение переходить от одного этапа урока к другому; бедность форм организации работы, методов и приемов, используемых на уроках.

В качестве рекомендаций учителями и заместителями директоров учреждений образования по учебной работе были высказаны следующие пожелания: при организации образовательного процесса на факультете акцентировать внимание на изучение новых педагогических технологий, в частности элементов проблемного обучения, создавать условия для постоянного совершенствования связной речи студентов, формирования у них умения четко формулировать вопросы и задания.

Ответ 13% респондентов «трудностей не было» свидетельствует скорее о неумении студентов объективно оценивать результаты своей деятельности и завышенной самооценке, чем о высоком уровне их методической подготовки.

Ответы на вопрос «Собираетесь ли вы работать по своей специальности после окончания вуза?» вызывают определенное беспокойство, поскольку распределились следующим образом: да – 38 (54 %); нет – 10 (14 %); не знаю – 16 (23 %); «хотел(а) бы работать по второй специальности» – 6 (9 %).

Подобное распределение ответов объективно отражает ситуацию, во многом вызванную недостаточно высоким статусом учителя в современном обществе и снижением престижности педагогических профессий в целом. Вместе с тем нельзя не отметить корреляцию отрицательных ответов с количеством респондентов по первому вопросу: 12 % студентов при выборе профессии не имели мотивации, направленной на получение педагогического образования, и соответственно 14 % выпускников не хотели бы в будущем связывать свою деятельность с педагогической профессией.

Педагогическая практика является лакмусовой бумажкой, которая показывает подлинное отношение студента к выбранной сфере деятельности и позволяет оценить сформированность основных профессиональных умений и навыков. Благодаря ежегодным мониторингам по итогам педагогической практики мы имеем не только количественные показатели, отраженные в экзаменационных ведомостях, но и качественные характеристики профессиональной готовности наших завтрашних выпускников.

Систематические мониторинги позволяют отслеживать динамику образовательного процесса на факультете, своевременно корректировать выявленные в ходе исследования недостатки. Вместе с тем вопросы организации постоянных мониторингов, позволяющих диагностировать результаты теоретической и практической подготовки студентов на разных курсах, требуют дальнейшей разработки и обеспечения методической подготовки преподавателей к работе по технологии мониторинга качества обучения студентов (документация, сбор и хранение данных по результатам проверочных работ, рекомендации по коррекции профессиональной подготовки студентов и др.).

Библиографический список

1. Широких, О.Б. Мир современного детства глазами взрослого/О.Б. Широких // Образовательное пространство детства: сб. науч. статей и материалов междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х т. / под ред. О.Б. Широких. – Коломна: КГПИ, 2008. - Т. 1. - С. 8-12.

О качественной оценке иллюстраций белорусских учебников по русскому языку для начальной школы

Известно, что в системе требований к современным учебникам для начальной школы крайне важным является следование принципу наглядности. Возрастные особенности младших школьников, уровень их психофизического и эмоционального развития подразумевают то, что результативным и увлекательным процесс обучения будет лишь в том случае, если учебники и учебные пособия, с которыми работают учащиеся, будут красочными, наглядными.

Учебники по русскому языку для начальной школы, изданные в настоящее время в Беларуси, в полном объеме соответствуют указанным требованиям, поскольку принципы наглядности не только осознаны авторами, но и воплощены в жизнь целыми коллективами художников.

Количество иллюстраций (рисунков) варьируется в зависимости от возраста школьников. Практически полностью основанные на рисунках и иллюстрациях страницы, например, букваря естественно сменяются страницами с преобладанием текстового материала. Однако рисунки и иллюстрации обязательно присутствуют в учебниках почти на каждой странице.

В зависимости от назначения, весь иллюстративный материал учебников можно условно разделить на несколько групп: 1) сопроводительные иллюстрации (рисунки); 2) рисунки-подсказки; 3) иллюстрации (рисунки) грамматического характера; 4) иллюстрации (рисунки) для творческих заданий.

Сопроводительные иллюстрации (рисунки) даются в учебниках по русскому языку для того, чтобы оживить страницу, сделать ее более наглядной, зрелищной. Здесь и далее приведем примеры из учебника по русскому языку для 4 класса школ с белорусским языком обучения М.Б. Антиповой, Т.Н.Волынец, И.Э.Ратниковой (Минск, 2010). Например, на с. 31 два рисунка с

изображением вороны и куницы сопровождают соответствующие тексты в упражнениях 47 и 48.

Рисунки-подсказки помогают учащимся отгадать загадки. В названном учебнике на с.34 рядом с загадкой о нем нарисован медведь.

Иллюстрации (рисунки) грамматического характера призваны наглядно преподнести информацию, помочь ее усвоить. Так, например, на с. 56 указанного учебника с помощью рисунков (мальчики красят дом) объясняется сущность изменения глаголов по временам.

Рисунки для творческих заданий обычно являются серийными, по ним предлагается, как правило, составить рассказ.

Большая функциональная нагруженность иллюстраций (рисунков) учебников вообще и для начальной школы в частности выдвигает целый ряд требований к их содержанию и исполнению, т.е. к их качеству. Попробуем наметить некоторые пути качественной оценки иллюстративного материала учебников по русскому языку, использующихся в настоящее время в белорусских школах.

Прежде всего, следует с удовлетворением сказать, что художники, работавшие над учебниками, с успехом справились со стоящими перед ними задачами. Учебники по русскому языку получились красочными, яркими, а значит нескучными. Гармонично цветовое решение иллюстративного материала, рисунки выполнены в современной стилистике, обеспечена узнаваемость зверей, птиц, растений и других окружающих предметов.

Большое внимание художники вместе с авторами уделили воспитательному потенциалу иллюстраций (рисунков). Так, например, в учебнике «Русский язык» для 2 класса школ с белорусским языком обучения М.Б.Антиповой (Минск, 2010) на с.27 помещена иллюстрация о том, как дядя Федор, пес и кот дом в порядок приводили. На с. 101 этого же учебника находим рисунок, на котором изображена девочка, насыпающая корм в кормушку для птиц, и т.д.

Одобрения заслуживает тот факт, что даже рисунки сопроводительного характера дают материал для языкового образования и развития младших школьников. Например, на с. 3 учебника «Русский язык» для 4 класса школ с русским языком

обучения Е.С.Грабчиковой и Н.Н.Максимук (Минск, 2008) стихотворение об осени сопровождается рисунком, на котором среди прочего изображена и ветка рябины. После выполнения упражнения учитель может провести работу над правильным произношением слова *рябина*, которое в русской речи белорусов часто произносится неверно.

На общем фоне высокой оценки качества иллюстративного материала учебников по русскому языку досадно констатировать некоторые недочеты и указать возможные пути их устранения. Перечислим замеченные нами недостатки и предложим свое видение решения проблем.

Первое, на что следует обратить внимание, касается точности и логичности содержания иллюстраций и рисунков. Так, например, в учебнике по русскому языку для 4 класса школ с русским языком обучения (авторы Е.С. Грабчикова, Н.Н. Максимук) на с. 45 учащимся предлагается интересное задание с рисунками. В предваряющем рисунки тексте сказано, что выпускники пришли на вечер встречи в свою школу, им сейчас по двадцать лет. Следовательно, после окончания школы прошло только три года. Далее рисунки как бы рассказывают о том, кем выпускники стали. Водителем, медсестрой (если на рисунке она, а не врач) стать можно, программистом вряд ли, сержант должен бы уже был вернуться из армии, если только он не попал туда после отчисления из университета. Марина – воспитатель в детском саду? Эта профессия тоже подразумевает в наше время высшее образование. Вопросов по содержанию на уровне элементарной логики и здравого смысла возникает много.

Особого внимания заслуживает иллюстративный материал учебников в смысле своего воспитательного потенциала. Чаще всего это касается формирования этических представлений младших школьников, воспитания ответственности перед законом и создания у них безопасных для жизнедеятельности стереотипов поведения. Так, например, в учебнике для 4 класса школ с белорусским языком обучения М.Б. Антиповой, Т.Н. Волюнец, И.Э. Ратниковой (Минск, 2010) на с. 99 предлагается составить предложения с нужными словами, среди которых указано слово *сеть*, здесь же нарисован мальчик, который сетью из лодки ловит рыбу. Во-первых, действующим законодательством

ловля сетями квалифицируется как браконьерство, во-вторых, мальчик в лодке один, без взрослых. Ни один, ни другой факт не заслуживает одобрения.

Иллюстративный материал учебников должен быть исполнен таким образом, чтобы грамматическая информация, если таковая подразумевается, прочитывалась в иллюстрациях достаточно просто и однозначно. Так, например, в упомянутом учебнике школ с белорусским языком обучения М.Б. Антиповой, Т.Н.Волынец, И.Э.Ратниковой (Минск, 2010) авторы совершенно справедливо организуют работу над тем, как реализуется категория числа имен существительных в русском и белорусском языках. Сущность имеющихся различий сводится к тому, что в русском языке существительные *чернила, белила* употребляются только во множественном числе, *крупа, малина* могут иметь как единственное число, так и множественное, а в белорусском языке *чарніла, крупы, маліны* используются только во множественном числе.

На странице 66 учебника в упражнении 114 сформулировано задание: рассмотрите рисунки, прочитайте подписи, с их помощью сравните число имен существительных в русском и белорусском языках. Однако характер рисунков “не выводит” учащихся на нужные слова. Нужна серьезная и трудоемкая подготовка, чтобы рисунок пакета с рисом вывел учащихся на формы *крупа-крупы (русск.)* и *крупы (белор.)*

Такую же языковую информацию должна подсказать иллюстрация к упражнению 7 на странице 6 учебника для 4 класса школ с русским языком обучения (авторы Е.С.Грабчикова, Н.Н.Максимук). Только общение с авторами позволило пишущим эти строки выполнить задание: то, что художник иллюстрировал выражение *буква выходит* (т. е. получается), установить практически невозможно.

В работе с серийными иллюстрациями тоже возникают некоторые трудности, связанные в основном с их расположением в учебнике. Опыт показывает, что наиболее целесообразно использование нумерации иллюстраций (рисунков). В таком случае у учащихся не возникает вопросов о том, в какой последовательности рассматривать нарисованное.

Предпринятый анализ иллюстративного материала белорусских учебников по русскому языку для начальной школы показал, что предлагаемое художниками оформление должно быть согласовано с авторами, проверено ими. В таком случае удастся избежать досадных неточностей в рисунках и иллюстрациях, сделать эти факты наглядности полноценными средствами обучения и воспитания.

УДК159.9.072

С.Г.Макеева

Возможности азбуки в реализации нового образовательного стандарта

Принятие ФГОС нового поколения повышает требования к школьным учебникам. Азбука – первая учебная книга, с которой встречаются вчерашние дошкольники, и её образовательно-воспитательному потенциалу традиционно придаётся большое значение.

Азбука «АБВГДейка» Л.Ф.Климановой, С.Г.Макеевой успешно используется в российских школах почти 20 лет. В настоящее время она входит в содержание УМК «Перспектива». Достоинство азбуки – в её нацеленности не только на обеспечение предметных знаний и умений, но и на достижение личностного образовательного результата, составляющие которого обозначены в стандарте.

1. Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности.

Создатели азбуки исходят из того, что ребёнок в своём личностном становлении сращивается с родной культурой, самоидентифицируясь в ней, выстраивая на её основе ценностные ориентации. Средством введения в культурную среду является язык, что обуславливает формирование первоначальных представлений о единстве языкового и культурного пространства

© С.Г. Макеева, 2012

России.

Родиеведческая направленность азбуки выражается в представленности через языковые значения реалий окружающей действительности, русской культуры. Это проявляется в подборе россиеведчески значимой, национально-маркированной лексики, а также произведений отечественной словесности. Расширение культурного поля по принципу «от близкого к далёкому» связано с широким привлечением фольклорных произведений: пословиц, поговорок, загадок, потешек, песенок. С помощью фольклора актуализируются впечатления об окружающей действительности, накопленные в дошкольном детстве. Их оценка начинается посредством анализа языковых значений, позволяющего одновременно «выламывать детский язык на русский лад» (К.Д.Ушинский).

Фольклорный материал включается отдельными вкраплениями в содержание страниц азбуки с первых уроков и составляет затем целые развороты, раскрывая традиции культуры поведения и общения, их историю. Немаловажную роль в этом играет Петрушка в качестве «сквозного» персонажа азбуки.

На осознание детьми своей гражданской принадлежности, пробуждение в них патриотического чувства направлены использованные в азбуке высказывания знаменитых соотечественников («Наше Отечество, наша родина – матушка-Россия» - с.69.Ч.2). Привлекается внимание к географическим особенностям России: регионам, рекам, городам («Русские реки» - с.105.Ч.1, «Золотое кольцо России» - с.73.Ч.2). Отдельные страницы и развороты посвящаются прошлому России, её национальной самобытности (урок по букве *Е* на тему «Село» – с.104.Ч.1).

Фольклорный материал сменяется «золотыми страницами» русской классики (урок «Сказка А.С.Пушкина» - Ч.1). Картины родной природы представлены в отрывках из поэтических произведений русских классиков: И.Сурикова, С.Есенина, И.Никитина (с.110.Ч.1).

Оформление страниц азбуки отмечается национальным колоритом изобразительного ряда, который сказывается на развитии художественного вкуса у детей.

2. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур.

Этнокультурная составляющая содержания учебного материала вписывается в более широкий страноведческий контекст: знакомство со странами - Англией, Японией («Игра в слова» - с.24.Ч.2). Развитию интереса к другим культурам способствует исторический экскурс в Египет (с.68.Ч.2). Увлекательные путешествия совершаются детьми вместе с литературными героями (путешествие Гулливера – с.26.Ч.1). Выход в пространство мировой культуры осуществляется первоклассниками через параллельное знакомство с именами русских и зарубежных учёных, деятелей культуры и искусства (М.В.Ломоносов и Леонардо да Винчи – урок «Кто может стать гением?», с.127.Ч.3).

С первых страниц азбуки в процессе знакомства с национальной и мировой культурой у детей формируется отношение к общению как главной гуманистической ценности. Вместе с тем, для целостного взгляда на мир в единстве культуры и природы объектом специального анализа становятся взаимоотношения человека с животными и растениями: «Как понять животных?» (с.20.Ч.1), «Знаки охраны природы» (с.26-27.Ч.1).

3. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения.

На осмысление учащимися своего нового социального статуса направлено содержание таких учебных материалов, как «Мы теперь ученики» (с.6-7. Ч.1), «В школе» (с.16-17 Ч.1). Развитие мотивов учения через раскрытие роли чтения обеспечивают задания по общению с книгами: «Будем друзьями» (с.8-9.Ч.1), «Как общаются герои сказок?» (с.25 Ч.1). Расширению элементарных представлений о школе и правилах поведения ученика способствуют сведения о способах общения (урок «Общение без слов» - с.16 Ч.1), чтение текстов «Кто чему научится?» (с.66.Ч.2).

С учётом возрастных особенностей начинающих школьников формируется их взгляд на себя «со стороны» через анализ заданных учебных ситуаций в «лесной школе»: «Кто на уроках клюёт носом? Кто прячется в кусты?» (с.17.Ч.1). Освоение на-

чальных форм познавательной и личностной рефлексии достигается через оценку детьми полученных школьных впечатлений: «Как прошёл твой первый школьный день?» (с.6.Ч.1).

4. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Поскольку понятие «общение» означает и «взаимодействие», формирование установки на сотрудничество осуществляется с первого урока (с.4-5), на что ориентирует важнейший из «знаков навигации» - «работаем сообща». Помимо ежеурочного, практического освоения навыков сотрудничества в парах и малых группах, содержание страниц азбуки (иллюстрации, тексты) задаёт различные социальные ситуации взаимодействия, на примерах которых первоклассники учатся выходить из конфликтных ситуаций («Чей гриб?» - с.10 Ч.1), разрешают споры действующих лиц («Спор у ёлки»- с.102.Ч.2).

Формирование начал учебного сотрудничества отражается в самих формулировках этих заданий: «разыграйте», «расскажите», «изобразите» - использующих форму глагола 2 лица множественного числа.

5. Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости.

Этому способствует раскрытие «дара слова» как средства общения в понимании последнего, как сомыслия, сочувствия («Золотые слова и во время сказаны» - с.11.Ч.1., «Однажды мама ушла» - с.12.Ч.1. и т.п.) Попадая в коммуникативно-речевые ситуации по утешению плачущего малыша, обиженного одноклассника, школьники не только осваивают формулы речевого этикета, но и учатся замечать настроение окружающих, чутко реагировать на них.

Понятие общения как заботы, гуманности распространяется на взаимоотношение человека с животными (урок «Дрессировщики» - с.88-89.Ч.1).

Не отрицая принципа частотности в последовательности изучения букв, авторы азбуки внесли в реализацию этого принципа существенную воспитательную поправку. Первой из предлагаемых букв, обозначающих согласные звуки, становится бук-

ва *М*, что позволяет выйти на чтение и письмо самого дорогого для детей слова «мама» (с.78.Ч.1):

Ну-ка, М, дай руку А,
Ну-ка МА, дай руку МА.
МА и МА, а вместе МАМА.
Это я пишу сама.

6. Формирование установки на безопасный и здоровый образ жизни.

С этой целью первоклассники расширяют свои представления о знаках дорожного движения, выбирают безопасный маршрут к школе, следуя рекомендациям в азбуке: «Дорогу переходи внимательно! Не торопись!» (с.38-39.Ч.1). На страницах 20,36 (Часть 2) первоклассники узнают о различных видах спорта. Образу «хилого», больного ребёнка противопоставляется «крепкий», «налитой как колос» образ спортсмена (с.35.Ч.2). Спортивные «речёвки» не просто разучиваются, а включаются в физкультминутки на уроках. К поддержанию личной гигиены, активизации работы классных санитаров призывает чтение литературных текстов К.Чуковского, Агнии Барто.

7. Овладение начальными навыками адаптации в динамично меняющемся и развивающемся мире.

На это направлены такие учебные темы по ориентации в окружающей действительности, как «Путешествие по городу» (с.28-29.Ч.1), «Как найти дорогу?» (с.34-35.Ч.1). Предполагается, что эти учебные материалы будут осваиваться в практическом плане: во дворе школы, на улицах города. Актуальны вопросы на знание современных технических средств («Разговаривают ли предметы?» - с.24.Ч.1). Сравнение прошлого и современности осуществляется через обращение к традиционным и компьютерным играм (с.82-83.Ч.2). Тексты и рисунки о современных достижениях в науке и технике («На Луну» - с.81 Ч.2), о встречах с представителями других цивилизаций («Удивительная встреча» - с.32-33.Ч.1.) расширяют горизонты реального мировосприятия, помогают сориентироваться в новой неожиданной обстановке.

Таким образом, широкая культуроведческая база учебной информации и практико-ориентированный характер её освоения позволяют азбуке Л.Ф.Климановой, С.Г.Макеевой ус-

пешно решать задачи в достижении личностного результата школьного образования.

Библиографический список

1.Климанова, Л.Ф., Макеева, С.Г. Азбука (часть 1, часть 2). - М.: Просвещение, 2011.

УДК159.9.072

Т. А. Латышева

Формирование информационной компетентности студентов колледжа в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи»

Компетентностный подход как один из главных путей повышения качества общего среднего образования уверенно занимает позицию ключевой методологии его модернизации. При этом компетентность понимается как «новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте» [1, с.12].

При разработке нового ФГОС «был полностью учтен объективно происходящий в условиях информационного общества процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на *компетентностной образовательной парадигме*, предполагающей активную роль всех участников образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков» [4,с.2-3]. В данном случае речь идет о необходимости сформированности у выпускника школы информационной компетентности, поскольку «современный человек находится в мно-

© Т.А. Латышева, 2012

гочисленных информационных потоках, которые на него оказывают непрерывное воздействие» [6,с.260]. Информационный обмен человека с окружающим миром бесконечен, между тем, возможность осознанной переработки информации личностью биологически ограничена. Вступив в эпоху XXI века, человек поставлен перед необходимостью научиться обрабатывать возрастающие объемы информации, от чего зависит не только его «социальный статус, но и ощущение внутреннего комфорта» [6,с.260].

Таким образом, *информационную компетентность* на современном этапе развития образования следует рассматривать как интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности, в том числе и учебной.

Очевидно, что уровень квалификации самих работников образовательных учреждений, реализующих основную образовательную программу основного общего образования, должен соответствовать требованиям Стандарта, другими словами, сформировать у учащихся необходимый набор компетенций может учитель, сам обладающий этими компетенциями. В ГОС среднего профессионального образования определяются общие требования к образованности выпускника по специальности Преподавание в начальных классах (повышенный уровень среднего профессионального образования, 2002 г.), в числе которых отмечается необходимость «обладать экологической, правовой, *информационной* и коммуникативной культурой» [3,с.6]. Новый образовательный стандарт (2009 г.) по этой же специальности построен на компетентностной основе и включает список общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать учитель начальных классов. Среди общих компетенций называется способность «осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития» [5,с.3].

Информационная компетентность представляет собой «совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эф-

фактивному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию новых информационных технологий (НИТ) для решения социально-значимых задач, возникающих в реальных ситуациях повседневной жизни человека в обществе» [2].

Информационная компетентность относится к ключевым (общим) компетентностям, а обладание информационной компетентностью является одним из главных требований, предъявляемых как к выпускнику общеобразовательной школы, так и к учителю начальных классов.

Для организации методической работы по формированию на занятиях по русскому языку и культуре речи у студентов индустриально-педагогического колледжа информационной компетентности мы отобрали несколько компонентов данной компетентности: умения сформулировать тему, проблему, составить простой и развернутый план текста, составить информационный запрос для поиска информации, пользоваться справочными изданиями как источниками информации, работать с библиотечными каталогами, подобрать литературу по заданной теме, составить библиографическое описание книги, оформить выписки, цитаты, тезисы, составить конспект.

При отборе компонентов для организации методической работы по формированию информационной компетентности мы опирались на следующие критерии:

- возможность проведения систематической работы по формированию конкретного умения в рамках учебной программы по дисциплине, с учетом ограниченного количества часов на аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов;

- важность умений для осуществления нескольких видов информационной деятельности;

- методическая целесообразность конкретного вида информационной деятельности для решения образовательных задач.

Содержание работы по формированию у студентов информационной компетентности в ходе изучения разделов «Фонетика», «Орфоэпия», «Графика», «Орфография», «Морфемика и словообразование» мы представили в виде таблицы, где отра-

жены следующие компоненты: тематический план дисциплины, вид информационной деятельности, формируемые при этом у студентов умения, методы и приемы организации информационной деятельности, форма работы студентов: аудиторная (АСРС) или внеаудиторная (ВАСРС) самостоятельная работа, языковой материал, на котором осуществляется реализация указанных выше методов и приемов.

Содержание работы по формированию у студентов информационной компетентности

Тематический план раздела	Вид информационной деятельности	Формируемые умения	Методы, приемы	Форма работы	Текстовый материал
Фонетические единицы русской речи. Фонетические средства языковой выразительности (3 ч.)	- использование художественной литературы в качестве источника языкового материала; - оформление выписок.	- умение сформулировать тему, проблему текста; - умение оформить выписки по результатам работы с источниками.	- чтение текста и выполнение заданий; - подбор иллюстративного материала по теме занятия.	- АСРС, индивидуальная - ВАСРС, индивидуальная	- текст из сборника: Михайлова Е. В. Тесты и тексты для комплексного анализа: 10-11 классы. – 2-е изд. – М., 2007.
Орфоэпия как учение о нормах произношения. Нормы литературного произношения (2 ч.)	- изучение материала по учебному тексту; - составление конспекта-схемы.	- умение составить конспект-схему.	- оформленные схематических конспектов орфоэпических правил.	- АСРС, групповая	- Петрякова А. Г. Культура речи. – М., 1997. – С. 15-23.
Графика. Фонематический характер русского письма (2 ч.)	- использование справочных изданий в качестве источника знаний; - составление тезисов.	- умение определить тему текста; - умение составить тезисы статьи.	- чтение текста и выполнение заданий.	- АСРС, индивидуальная	- памятка о правилах составления тезисов; - текст по материалам раздела «Рус-

					ское письмо» (Энциклопедия для детей. [Т. 10. Ч. I.] – М., 2007).
Принципы русской орфографии (2 ч.)	- использование справочных изданий в качестве источника знаний; - составление тезисов текста; - использование периодических изданий в качестве источника знаний; - составление библиографического описания журнальной статьи.	- умение определить тему текста; - умение составить тезисы текста; - умение подобрать необходимый материал по теме занятия; - умение составить библиографическое описание статьи.	- чтение текста и выполнение заданий; - подбор текста диктанта на заданное правило.	- АСРС, индивидуальная - ВАСРС, индивидуальная	- текст по материалам раздела «Орфография» (Энциклопедия для детей. [Т. 10. Ч. I.] Русский язык. – М., 2007); - журналы и газеты по методике русского языка.
Морфемика. Типы морфем. Словообразовательные нормы (2 ч.)	- изучение материала по учебнику; - использование художественной литературы в качестве источника иллюстративного материала; - оформление выписок; - составление библиографического описания	- умение выбрать вариант оформления записей по результатам работы с текстом; - умение найти необходимый материал по теме занятия; - умение оформить выписки и библиогра-	- составление плана или конспекта статьи учебника; - выполнение задания по нахождению в текстах художественных произведений примеров сознательного на-	- АСРС, индивидуальная - ВАСРС, индивидуальная	- Розенталь Д. Э. Современный русский язык. – М., 1994; - художественные произведения.

	источника.	фические данные.	рушения авторами словообразовательных норм.		
--	------------	------------------	---	--	--

На занятиях по русскому языку и культуре речи возможна организация систематической работы по развитию у студентов умений, составляющих основу информационной компетентности. По итогам работы мы определили условия успешного формирования информационной компетентности у студентов индустриально-педагогического колледжа:

- создание у студентов мотивации к овладению различными видами информационных компетенций (через анализ средних работ, выполнение упражнений по тексту);

- наличие логической связи между формируемыми компетенциями и тематикой разделов учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», а также планируемыми видами аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов (например, при изучении темы «Типы лингвистических словарей» - работа над аннотацией, при изучении темы «Принципы русской пунктуации» - оформление цитат, при выполнении заданий по подбору примеров языкового материала – обучение составлению выписок и т.д.);

- использование текстов, связанных с изучаемой на занятии темой (в качестве источника нового материала или дополнительных сведений по теме);

- постоянная работа над теми умениями, которые составляют основу информационной компетентности: умением сформулировать тему текста и определить его основную мысль, умением выделять в тексте главное;

- обязательное предварительное ознакомление студентов с правилами оформления результатов разного вида аналитико-синтетической переработки информации (плана, конспекта, выписок, цитат и т.д.);

- постепенное повышение степени сложности заданий, направленных на овладение студентами тем или иным видом информационной деятельности;

Решение проблем дошкольного образования

В МДОУ детский сад № 41 ведется работа по авторской программе С.Г.Макеевой и Е.Н.Мартыновой «Обучение грамоте в процессе дошкольной подготовки на основе вариативного подхода». В структуру общего образования вводится дошкольная ступень, в рамках которой особое внимание уделено подготовке к школе детей 5-6 лет и обучению их грамоте.

Базисная Федеральная программа «Радуга», по которой работают многие детские сады г. Ярославля, учитывает современные требования к речевому развитию детей. В ней выделены общепринятые разделы работы по развитию речи: звуковая культура речи; обогащение словаря; развитие грамматического строя речи; связная речь, знакомство с художественной литературой; развитие диалогической речи.

К сожалению, в программе «Радуга» раздел по обучению грамоте дошкольников методически недостаточно разработан. Перед педагогическим коллективом ДОУ встала проблема найти парциальные программы, которые дополнили бы раздел программы «Радуга» по речевому развитию дошкольников работой по обучению чтению. Одной из таких программ стала программа «Обучение грамоте в процессе дошкольной подготовки на основе вариативного подхода» (С.Г. Макеева, Е.Н. Мартынова). Изучив концептуальные положения и методические особенности предлагаемой технологии, педагоги детского сада пришли к выводу, что задачи программы сходны с задачами, поставленными по разделу «Развитие речи» в программе «Радуга», что позволяет проводить обучение началам грамоты в условиях ДОУ, не вступая в противоречие с требованиями базовой программы. Для педагогов ДОУ явилось ценным то, что авторы осваиваемой ими методики рассматривают обучение грамоте не в узком смысле (лишь как овладение механизмом чтения), а в широком, предпо-

- повышение степени самостоятельности студентов в ходе овладения конкретной компетенцией;
- комплексный характер заданий, предлагаемых студентам;
- сочетание групповой и индивидуальной аудиторной самостоятельной работы студентов.

Проводимая в системе работа по формированию информационной компетентности повышает качество владения студентами отдельными компетенциями, связанными с осмыслением и аналитико-синтетической переработкой информации. Необходимо дальнейшая работа по совершенствованию у студентов умения понимать информацию источников, создавать вторичные тексты на основе прочитанного и оформлять результаты этой работы, поскольку эти умения являются необходимым условием успешности не только учебного процесса, но и будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода [Текст] / А.А. Вербицкий // Педагогика –2009. – №2.-С. 12–18.
2. Воробьева (Кюршунова), В.В. Структура информационной компетентности учителя начальных классов // Письма в Emissia. Offline: научно-педагогический интернет-журнал. – 2005. – январь-июнь.- <http://www.emissia.spb.su>.
3. ГОС среднего проф.образования. 0312 Преподавание в начальных классах[Текст].-М. СПО, 2002. – 76 с.
4. Пояснительная записка к ФГОС общего образования.– <http://fgos.isiorao.ru>.
5. ФГОС среднего профессионального образования по специальности 050146Преподавание в начальных классах. – <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7197>.
6. Черненко, М.Ю. Информационные процессы, кодировка и манипуляция сознанием [Текст] // Человек в информационном пространстве: межвуз.сб.научн.трудов:вып.9.Т.2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 259 – 269.

лагающем реализацию воспитательного и развивающего потенциала процесса овладения самостоятельным чтением:

- возможность организации самообучения, стимулирующего развитие языковой интуиции, познавательной активности и самостоятельности;

- привитие интереса к чтению книг, формирование привычки к самостоятельному чтению;

- создание положительной мотивации последующего овладения письменной речью в начальной школе средствами учения, самообразования и самовыражения.

Сотрудничество с кафедрой методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе началось в 2006 г. с обучения педагогов, которое предполагало не только освоение теоретических основ, но и посещение воспитателями занятий, проводимых авторами. Творческая группа педагогов разработала конспекты занятий для разных возрастных групп, диагностические таблицы, подобрала иллюстративный материал, разработала структуру анализа занятий, план взаимодействия с родителями. На сегодняшний день по программе работают шесть групп: две средние, две старшие и две подготовительные. Занятия по обучению грамоте строятся разнообразно, структура их очень подвижна и изменяется в соответствии с задачами, поставленными педагогом на занятии, индивидуальными возможностями детей, возрастными особенностями дошкольников.

Авторы программы называют такой творческий подход к занятиям «вариативным». Педагогу предоставляется возможность использовать методы и формы обучения, которые в течение определенного отрезка времени (день, неделя, месяц) помогают получить качественный образовательный результат. Педагоги строят процесс овладения первоначальным чтением посредством группы методов: слоговой, метод целых слов, письмо-чтение, обучение чтению по заученному на слух, метод свободного подражания, метод самообучения.

Занятия строятся на материале русских народных сказок и малых фольклорных жанров (скороговорки, потешки, заклички), что интересно и доступно детям и созвучно задачам по обучению грамоте, поставленным в Федеральной программе «Радуга» и в основной образовательной программе учреждения.

Работа над одной и той же сказкой включается в разные занятия. Например, сказка «Репка». На одном из занятий дошкольники вместе с педагогом рассматривают иллюстрации книги, вспоминают и рассказывают сказку с элементами драматизации, на другом – «читают» предложения из сказки, дописывают недостающие слова, на третьем занятии – учат наизусть потешку и раскрашивают картинки, что ведет к смене видов детской деятельности и способствует поддержанию интереса к занятию. Данная технология позволяет реализовать комплексно – тематический подход к организации обучения грамоте дошкольников.

Материал в рабочей тетради иллюстративно – практический (печатание, штриховка, обведение росчерков, чтение текстов), в конце страницы даются примерные вопросы и задания, что помогает педагогам в составлении конспектов занятий. Занятия по своей структуре являются интегрированными, включают в себя элементы таких видов детской деятельности, как игровая, коммуникативная, музыкально – художественная, двигательная, продуктивная, познавательно – исследовательская, чтение художественной литературы. Работа в тетрадях проводится не реже двух раз в неделю либо в рамках занятия по обучению грамоте, либо как часть занятий по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой, так как в программе С.Г.Макеевой и Е.Н.Мартыновой реализуется задача не только обучения раннему чтению, но и воспитания любви к книге, привития интереса к чтению.

В 2007 г. на базе детского сада № 41 состоялся городской «круглый стол» с участием методистов Городского центра развития образования. Целью проведения данного мероприятия было обсуждение экспериментальных материалов по обучению грамоте детей дошкольного возраста на основе вариативного подхода, анализ программно – методического обеспечения обучения грамоте как компонента предшкольной подготовки и обсуждение результатов экспериментального обучения дошкольников раннему чтению. В 2008 г., когда материалы программы находились на стадии активного внедрения в педагогическую практику ДООУ, состоялся городской семинар – практикум «Обучение грамоте как компонент предшкольной подготовки», на котором авторы представили программу, а педагоги ДООУ пока-

зали открытые занятия в разных возрастных группах. На семинаре присутствовали педагоги из всех районов города, которые в заключительном анкетировании высказали положительное мнение о программе и желание использовать данную технологию как дополнительную к основной базисной программе ДОУ. В 2009 г. на базе ДОУ совместно с авторами программы был проведен мастер – классе «Обучение грамоте как компонент предшкольной подготовки». А в 2010 г. МДОУ детский сад № 41 участвовал в проведении ежегодной акции «Педмарафон - 2010», где обсуждался вопрос преемственности обучения родному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста. На данном мероприятии красной нитью проходила мысль о том, что обучение грамоте детей дошкольного возраста должно существенно отличаться от школьного как целью, так и методами и формами обучения. Анкетирование участников акции показало, что 75% педагогов считают данную проблему актуальной и хотели бы работать по такой программе.

В 2010 – 2011 учебном году детский сад получил статус организационно – методического центра (ОМЦ) «Содержательно-технологическое обновление курса обучения грамоте в контексте перехода в ФГОС». Слушатели овладевали теоретическими основами предшкольного обучения грамоте, знакомились с особенностями вариативного подхода к обучению грамоте, методическими рекомендациями по проведению занятий первого и второго года обучения, методами диагностирования речевой готовности дошкольников к школьному обучению. 91% слушателей оценили данный курс как полностью соответствующий их ожиданиям, 90% слушателей приобрели методические и практические материалы для использования авторской программы в своем дошкольном учреждении.

В марте 2011 г. на «Педмарафоне – 2011» педагоги детского сада № 41 освещали вопросы использования предлагаемой программы специалистами ДОУ и раскрывали особенности проведения занятий с детьми на первом и втором году обучения. Участникам акции были предложены для просмотра открытые мероприятия (физкультурное занятие по русской народной сказке «Волк и семеро козлят», музыкальная драматизация сказки «Рукавичка», КВН по русским народным сказкам и занятие учи-

теля логопеда с использованием элементов данной технологии). О накопленном опыте освоения авторской программы педагоги ДОУ написали в статье «Обучение грамоте дошкольников по программе С.Г.Макаевой и Е.Н.Мартыновой», которая была опубликована в журнале «Детский сад. День открытых дверей» в 2011 г.

В 2011 – 2012 учебном году МДОУ детский сад № 41 получил статус муниципальной базовой площадки Департамента образования мэрии города Ярославля. Задачами данного проекта является создание сети дошкольных образовательных учреждений, внедряющих в практику работы авторскую парциальную программу С.Г.Макаевой и Е.Н.Мартыновой, оказание педагогам, приступающим к работе над программой, научно – методической и консультативной помощи, а также разработка методических рекомендаций по обучению грамоте детей предшкольного возраста. В работе площадки также принимают активное участие детские сады г. Ярославля № 31, 25, 44, 145,70, 72. Участники муниципальной базовой площадки разработали технологическую карту проведения непосредственно образовательной деятельности (структуру, шаблон и алгоритм), тематическое планирование, план взаимодействия с родителями и мониторинг достижения детьми результатов освоения программы. Параллельно с этой деятельностью участники площадки разрабатывали конспекты проведения НОД в разных возрастных группах, проводили открытые просмотры занятий с последующим их обсуждением.

В рамках городской практической конференции «ФГТ: механизма реализации» муниципальная базовая площадка представила свой опыт работы в «Педагогическом марафоне 2012». В следующем учебном году мы планируем наряду с внутренними мероприятиями в ДОУ (открытые просмотры, семинары, мастер – классы, совместные мероприятия) вести работу по расширению сети дошкольных образовательных учреждений, внедряющих в практику работы авторскую парциальную программу. Надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество с кафедрой методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и авторским коллективом программы.

Святочные рассказы на уроках литературного чтения. Характеристика жанра

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. В настоящее время смяты нравственные ориентиры, подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности. Перед общеобразовательной школой ставится задача - сформировать устойчивые духовно-нравственные свойства личности школьника. Проще всего духовно-нравственные качества формируются на уроках литературного чтения. Хорошую литературу, общение с книгой можно назвать современным «духовным лекарством» для всех, кто заботится о духовном здоровье будущих поколений. Познание поступков литературных героев стимулирует процесс самопознания. Полно и ярко идея духовно-нравственного воспитания просматривается в духовной литературе. К этому виду литературы можно отнести Священные писания для детей, литературные сказки с наложением христианских мифов, жанр фэнтези, святочные рассказы и пасхальные истории.

Привычным рождественским подарком были для читателей XIX века святочные рассказы, публиковавшиеся на страницах журналов и газет. Очень разные – добрые и трогательные, фантастические и ироничные, печальные и даже скорбные, назидательные и сентиментальные - они пытались смягчить людские сердца. Истории вмещали мечты о доброй жизни, о щедрых и бескорыстных душах, о милосердном отношении друг к другу, о победе добра над злом. Предтечей литературного святочного рассказа явились устные истории, или былички, рассказываемые в деревнях в святочные вечера.

Редкий святочный рассказ обходился без элемента чудесного, но фантастическое начало было представлено не только привидениями, призраками и злыми духами, но и ангелами, Девой Марией, Иисусом Христом. Темные и светлые силы с уди-

вительной непринужденностью помещались составителями рождественских альманахов под одну обложку. И такая двойственность - отражение жизненной реальности: жутковатая, игровая атмосфера святок достаточно благополучно уживалась с благочестивым церковным празднованием Рождества и Крещения. Отталкиваясь от быта, литературный святочный рассказ унаследовал эту двойственность. Поэтому вместе со «страшными» святочными рассказами, прямо отсылающими читателей к фольклорному источнику, существовала и другая группа рассказов, внутренне связанная с Рождеством Христовым, а не с периодом святок. Жанр рождественского рассказа, как отмечает Е.С. Безбородкина, в русской литературе возник значительно позже святочного - к сороковым годам XIX века. М. Кучерской было замечено, что первые рассказы этого типа появились в Европе: католический и протестантский Запад острее ощущал потребность максимально приблизить к себе священные события и персонажи, поэтому и празднование Рождества быстро приобрело здесь не только религиозное, но и бытовое, домашнее значение.

Культ Дома, культ Очага, так уютно пылающего в гостиной и противостоящего уличному ненастью, – все это было хорошо известно русскому читателю по произведениям Ч. Диккенса, признанного родоначальником «рождественского» жанра. Честертон говорил, что идеал уюта - идеал чисто английский; это идеал английского Рождества, идеал Диккенса. «Рождественские повести» («Рождественская песнь в прозе», «Колокола», «Сверчок на печи») Диккенса были переведены в России в 40-х годах XIX в. Исследователи утверждают, что возникновение русской рождественской прозы стимулировали и другие популярные произведения. Важную роль сыграли «Повелитель блох» и «Щелкунчик» Гофмана, а также некоторые сказки Андерсена – «Елка» и «Девочка со спичками».

Традиция Диккенса в России была быстро воспринята и частично переосмыслена. Если у английского писателя непременным финалом была победа света над мраком, добра над злом, то в отечественной литературе нередки трагические финалы. Специфика диккенсовской традиции требовала счастливого, пусть даже и не закономерного и неправдоподобного финала,

напоминающего о евангельском чуде и создающего рождественскую чудесную атмосферу. В противовес нередко создавались более реалистичные произведения, которые сочетали евангельские мотивы и основную жанровую специфику святочного рассказа с усиленной социальной составляющей.

Одним из главных мотивов в рождественском (святочном) рассказе является мотив, имеющий христианскую основу, мотив «божественного дитя», младенца, посланного на землю Богом для спасения человечества. Спасение можно трактовать не только буквально, как идею Мессии, но и с точки зрения простых человеческих чувств и отношений. У Диккенса в «Сверчке за очагом» (1845) роль «божественного ребенка» играет сын Крошки и Джона Пирибингла – «Блаженный юный Пирибингл». Автор вслед за молодой мамой восхищается младенцем, его здоровым видом, спокойным характером и примерным поведением. Но главная отличительная черта этого образа и связанного с ним мотива заключается в следующем. Этот ребенок и еще сверчок воплощают идею счастливого домашнего очага. Без ребеночка юной Крошке раньше было скучно, одиноко, а подчас страшно. И хотя роль юного Пирибингла – «роль без слов», но именно этот ребенок становится главным объединяющим центром семьи, основой ее веселья, счастья и любви.

Мотив «божественного дитя» прослеживается в рассказе Н.П. Вагнера «Христово детка» (1888). Подкидыш, найденный и спасенный, этот младенец в канун Рождества символизирует идею любви и милосердия. Но если у Диккенса образ ребенка рисуется реалистично, обыденно, то в русском святочном рассказе в трактовке подобного образа четко просматривается христианская направленность. Здесь и ясли, в которые кладут младенца, так похожие на ясли Иисуса, и сама история подкидыша: «Бог дал маленькую Христову детку».

Рождественский рассказ содержит моменты, роднящие его со святочной традицией. Это роль сверхъестественного, чуда, которое происходит на Рождество - второй мотив рождественских (святочных) рассказов. Следует отметить и роль беседы, которая часто служит обрамлением основного сюжета, а также тенденцию к внезапным повествовательным ходам, которые придают произведению занимательность.

Во многих сюжетах особенно значительным оказывается элемент утверждения христианской добродетели, события трактуются в возвышенном тоне, потому что рождественские праздники становились, по выражению Достоевского, «днями семейного сбора», днями милосердия, примирения и всеобщей любви. Как когда-то свершилось чудо в Вифлееме, так оно должно свершаться в этот день. События происходят в великую ночь Спасения. Поэтому не утешенных не оставалось. Задача авторов рассказов состояла в том, чтобы поселить в домах читателей праздничную атмосферу, оторвав их от житейских забот, напомнить об обремененных, о необходимости милости и любви. Поэтому и рассказы, приуроченные к празднику, стали выстраиваться по определенному закону. Очень часто они имеют счастливые концовки: встречаются после долгой разлуки любящие, чудесно спасаются от неминуемой гибели, выздоравливает смертельно больной человек (чаще всего - ребенок), примиряются враги, чудесно преображаются безнравственные люди, забываются обиды. Большинство рассказов начинается с описания несчастий героев. Но сияние великого чуда праздника разлетается тысячами искр - чудо входит в частную жизнь людей. Не обязательно сверхъестественного порядка, чаще это чудо бытовое, которое воспринимается как удачное стечение обстоятельств, как счастливая случайность. В успешном стечении обстоятельств автору и героям видится Небесное заступничество. Логика сюжета рассказа подчинена преодолению неполноты, дисгармонии жизни. В сознании людей запечатлелось, что день, когда родился Спаситель человечества, должен сопровождаться из года в год совершением новых чудес, потому что Рождение Христа - главное чудо мира. В рождественских (святочных) рассказах среди персонажей должны присутствовать дети. Действительно, кто, как не ребенок, способен так остро радоваться подаркам, быть счастливым от одного вида блистающего елочного наряда, так доверчиво ожидать чуда? Недаром Рождественскую ночь именовали ночью младенцев, а Рождество - праздником детей. В развязке святочной истории красота, добро, человечность, вера в возможность осуществления мечты должны торжествовать хоть на мгновение. Святочный рассказ всегда содержит некий нравственный урок, притчу, пробуждает надежду и лю-

бовь в сердцах читателей. И если наш скептический разум по-смеивается, то сердце всегда готово оттаять и откликнуться на духовную правду, заложенную в сюжете и характерах персонажей святочного (рождественского) рассказа.

Третий мотив рождественского (святочного) рассказа - это мотив «нравственного перерождения». По мнению Диккенса, дети как нельзя лучше способствуют нравственному возрождению, перевоспитанию других персонажей.

Жанр святочного рассказа в России возник раньше рождественского. Предтечей первого явились устные истории или былички, рассказываемые в святочные вечера. Рождественский же рассказ теснее связан с Рождеством, первые рассказы этого типа появились в Европе. Родоначальником этого жанра признан английский писатель Ч. Диккенс. Непременным финалом в его рассказах была победа света над мраком, добра над злом, нравственное перерождение героев. Святочный рассказ можно распознать по следующим признакам: хронологическая приуроченность; наличие элемента чудесного; наличие рассказчика; наличие среди героев ребенка; наличие нравственного урока, морали. Изучение святочных рассказов на уроках литературного чтения позволит развить духовно-нравственные качества школьников через переживания, сочувствие и радость героев.

Сведения об авторах

Абрамович Наталья Ивановна - студентка V курса факультета начального образования БГПУ имени Максима Танка.

Агутина Ольга Валерьевна - воспитатель МДОУ детский сад № 41, г. Ярославль.

Азарко Ольга Владимировна - канд.филол.н., доцент БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Андрущенко Татьяна Юрьевна - канд.психол.н., профессор, декан факультета психологии и социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.

Анищенко Юлия Николаевна - Минск, Республика Беларусь. БГПУ им.М. Танка. Канд.психол.н., доцент.

Арипова Наида Ариповна - ассистент Дагестанского государственного педагогического университета, г. Дагестан.

Афанасьева Наталья Владимировна - канд.психол.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Вологодского ИРО.

Ахунова Ирина Григорьевна - канд.психол.н., доцент филиала Российского государственного социального университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Бактыбаев Жанат Шаймуратович - кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой возрастной педагогики и психологии ЖГУ, Казахстан.

Барабанова Вера Викторовна - доцент кафедры педагогической психологии МГППУ.

Барышникова Галина Борисовна - канд. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ЯГПУ.

Бобынина Татьяна Федоровна - канд.пед.н., доцент института социально-педагогических технологий и ресурсов г. Набережные Челны.

Бондарева Лариса Васильевна - канд.психол.н., доцент Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Борисенко Ирина Витальевна - канд.пед.н., доцент кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Булгаков Александр Владимирович - доктор психол. н., профессор, декан факультета психологии МГОУ.

Вавилов Юрий Павлович - доктор пед.н., профессор кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Васильев Владимир Григорьевич - зав. кафедрой психологии развития института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Новосибирск.

Вахромеева Татьяна Анатольевна - преподаватель Красноярского педагогического колледжа №1.

Вербицкая Юлия Павловна - главный специалист ГО-АУ ЯО ИРО.

Вирова Анна Владимировна - учитель МОУ СОШ №31, г. Ярославль.

Волкова Светлана Геннадьевна - ст. воспитатель детского сада комбинированного вида «Золотая рыбка», г. Ярославль.

Гарифуллина Миннимадина Гайнутдиновна - детский сад комбинированного вида «Золотая рыбка», г. Ярославль.

Григорьева Светлана Кимовна - зам. директора МУК Кировского района г. Ярославля.

Гуружапов Виктор Александрович - доктор психол.н., профессор, зав. кафедрой педагогической психологии МГППУ

Жданович Наталья Владимировна - канд.филол.н., доцент, декан факультета начального образования БГПУ им. М.Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Зайцева Наталья Владимировна - доцент ЯО ИРО.

Захарова Ирина Михайловна - канд.психол.н., доцент института социально-педагогических технологий и ресурсов г. Набережные Челны.

Иванова Ольга Николаевна - студентка 5 курса педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Изотова Елизавета Геннадьевна - канд. психол. н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кабаева Валентина Михайловна - канд. психол. н., доцент кафедры педагогической психологии МГППУ.

Карпова Елена Викторовна - доктор психол.н., зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доцент .

Коняева Екатерина Владимировна - студентка 4 курса педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кораблева Альбина Александровна - канд. пед.н., преподаватель ЯрИПК.

Короткова Елена Рудольфовна - учитель начальных классов МОУ СОШ №36, г. Ярославль.

Кочетова Татьяна Евгеньевна - инструктор по физкультуре детского сада комбинированного вида «Золотая рыбка», г. Ярославль.

Ланцева Лидия Николаевна - аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ.

Латышева Татьяна Алексеевна - преподаватель русского языка и литературы Угличского индустриально-педагогического колледжа.

Мазилов Владимир Александрович - доктор психол.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ.

Макеева Светлана Григорьевна - доктор пед.н., профессор, зав. кафедрой методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Маркова Мария Александровна - студентка 5 курса педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Марищук Людмила Викторовна - доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии БГПУ им. М. Танка.

Мельникова Инна Игоревна - канд.пед.н., доцент ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Мухортова Елена Алексеевна - доцент кафедры педагогической психологии МГППУ.

Нуржанова Тамара Такисовна - канд. пед.н., доцент Жетысусского госуниверситета им. И. Жансагурова, Казахстан.

Овсяник Наталья Васильевна - канд.психол.н., доцент кафедры общей и педагогической психологии БГПУ, г.Минск

Петрова Лариса Александровна - учитель МОУ СОШ №36, г.Ярославль.

Пятакова Юлия Михайловна - аспирантка кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ.

Растольцева Елена Константиновна - старший преподаватель областного института развития образования, г.Смоленск.

Репина Ольга Константиновна - преподаватель Института социально-педагогических технологий и ресурсов, г. Набережные Челны.

Россиина Анна Сергеевна - директор МУК Кировского района г.Ярославля.

Россиина Нина Сергеевна - доцент ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Рябова Анна Юрьевна - аспирантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Садыкова Лилия Равильевна - канд.пед.н., доцент Института социально- педагогических технологий и ресурсов, г. Набережные Челны.

Самаль Елена Викторовна - канд.психол.н., доцент филиала РГСУ, г. Минск. Республика Беларусь.

Сафина Аэлига Маратовна - канд. пед. н., доцент института социально – педагогических технологий и ресурсов г. Набережные Челны.

Семенова Елена Михайловна - канд.психол.н., доцент филиала РГСУ, г. Минск, Республика Беларусь.

Синотина Елена Владимировна - зам. директора по УВР МОУ СОШ №36 г. Ярославль.

Слепко Юрий Николаевич - канд.психол.н., доцент, декан педагогического факультета ЯГПУ.

Смирнова Ирина Николаевна - воспитатель МДОУ детский сад № 41, г. Ярославль.

Старченко Ольга Юрьевна - учитель школы «Олимп», Вашингтон, США.

Суркова Евгения Александровна - магистрант Жетысусского госуниверситета им. И. Жансагурова, Казахстан.

Трофимович Тамара Григорьевна - доктор филол.н., зав. кафедрой русского языка, профессор БГПУ им. М.Танка, г. Минск, Республика Беларусь..

Тусубаева Жанар Мухамадиевна - канд.пед. н., главный тьютер национального центра информатизации, г.Алма-Ата.

Уколова Ольга Сергеевна - студентка 5 курса педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Федекин Игорь Николаевич - канд. психол. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии, доцент института социально-педагогических технологий и ресурсов г. Набережные Челны.

Хафизова Гульназ Мухамадиевна - старший преподаватель института социально- педагогических технологий и ресурсов г. Набережные Челны.

Чиркова Ольга Сергеевна - педагог – психолог МУК Кировского района г.Ярославля.

Шиленкова Людмила Николаевна - аспирантка кафедры педагогической психологии МГППУ.

Шипитко Людмила Михайловна - кандидат педагогических наук, директор Ростовского филиала ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Научное издание

Дошкольное и начальное образование:
обновление моделей

Часть I
Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 28.08.2012
Формат 60x90/16.
Объем 21,5 п.л., 16,4 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 261

Издательство ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им.К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44